

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 3 2005

Российский журнал истории, теории и
практики медиапедагогике

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 3 2005

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики

Журнал основан в 2005 году.
Периодичность – 6 номеров в год.

Учредители:

МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех»,
Бюро ЮНЕСКО в Москве,
Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России,
Южно-Уральский Центр медиаобразования,
Российская школьная библиотечная ассоциация,
Таганрогский государственный педагогический институт,
Издатель ИП Ю.Д.Кучма

Редакционная коллегия:

А.В.Федоров
главный редактор

Н.Л.Альварес
Л.М.Баженова
О.А.Баранов
Е.Л.Варганова
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

Адрес редакции:

Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России,
109542, Москва,
Рязанский проспект, д.99, офис У-430.

e-mail: tina5@rambler.ru
<http://edu.of.ru/mediaeducation>
<http://www.medialiteracy.boom.ru>
<http://www.mediaeducation.boom.ru>

Статьи для публикации в журнале принимаются только по
электронной почте.

© журнал «Медиаобразование»

Информационная поддержка:

Портал Московского Бюро ЮНЕСКО
<http://www.unesco.ru/rus/pages/bythemes/stasya29062005124316.php>
Портал МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех».
<http://www.ifap.ru>

Анонсы содержания номеров журнала «Медиаобразование»
публикуются на российском образовательном портале «Учеба»
www.ucheba.com и рассылаются администрацией данного
портала всем желающим по электронной почте.

СОДЕРЖАНИЕ

Страницы истории

Чельшева И.В.
Эпоха эстетически ориентированного
медиаобразования в России (1969-1985)
.....с.4.
Пензин С.Н.
...плюс краеведение и Культурология с.28.

Теория медиаобразования

Короченский А.П.
Медиаобразование в России: не только
«внешние» трудности и препятствия .с.37.
Мурюкина Е.В.
Диалогическая концепция культуры как
методологическая основа
медиаобразования.....с.42.

Практика медиапедагогики

Поличко Г.А.
Изучение изображения как компонента
экранного образа.....с.56.
Марченков А.А., Цветаева В.Б.
Перспективы интеграции кинолуба
в систему гуманитарного
образования.....с.65.

Дети, молодежь и медиа: социологический аспект

Столбникова Е.А.
Особенности социально-психологического
воздействия рекламы на студенческую
аудиториюс.69.

Медиапедагогика за рубежом

Федоров А.В.
Медиаобразование в Скандинавии....с.96.

Книжная полка

Чельшева И.В. В пространстве
медиакультуры.....с.102.

Библиография

Список учебных программ по
медиаобразованию, разработанных
российскими авторами.....с.104.

Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985)*

И.В. Чельшева

кандидат педагогических наук, доцент

**статья написана при поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации «Государственная поддержка ведущих научных школ России» (грант НШ-657.2003.6, научный руководитель проекта – А.В.Федоров)*

Медиаобразование на материале кинематографа

После подавления чешского «социализма с человеческим лицом», произошедшего в 1968-1969 годах, российская «оттепель» была заморожена брежневским режимом. Кремль снова взял курс на усиленную идеологизацию жизни в стране. Но эпоха «оттепели» изменила сознание миллионов людей, теперь воспринимавших политические лозунги и пропагандистские акции гораздо критичнее, чем прежде. Многие мыслящие педагоги тех лет стремились отгородиться от идеологического напора официоза своеобразным «художественным барьером». Так, 60-е - 80-е годы XX века стали в России временем доминанты эстетически ориентированного медиаобразования. Основной целью провозглашалось формирование мотивов и качеств личности, необходимых для развития эстетического сознания, творческих потенций, хотя в целом на такого рода взглядах сказывалось давление авторитарного режима (идеологическая конфронтация по отношению к Западу, воинствующий атеизм и т.д.). В педагогике произошел «поворот к личности ребенка, стали изучаться возрастные особенности школьников, в том числе и в сфере восприятия киноискусства, была дана оценка кругу кинопредпочтений школьников разных возрастов» [Дорофеева, 2000, с.9]. Тем не менее, существовали официозные позиции, согласно которым печать, радио, телевидение, кино, рассматривались как «средства пропаганды идей и культуры класса, господствующего в данном обществе» [Сомов, 1973, с.62].

Ю.Н.Усов, характеризуя данный период в развитии кинообразования, констатировал, что наряду с возросшими художественными возможностями кинематографа «способность зрителей адекватно воспринимать язык экранного повествования оказалась на недостаточном высоком уровне» [Усов, 1988, с.104-107]. Как и в предыдущий период, практически не использовался опыт работы кинопедагогов 20-х годов, кинообразование официально не было интегрировано в учебно-

воспитательный процесс. «В отдельных школах проводились занятия кинофакультатива, в других - киноклубная работа, в третьих - кружковая по основам киноискусства и самодеятельному кинотворчеству. Отсутствовала единая теоретико-методологическая основа в формировании знаний о киноискусстве, умений воспринимать киноповествование, навыков эстетической оценки фильма, его анализа» [Усов, 1988, с.104-107].

В 60-е - 70-е годы XX века были разработаны программы по основам киноискусства для школ и педагогических институтов. Эти программы были принципиально иными по сравнению с тогдашними министерскими стандартами. Их авторы избегали жесткой регламентации, догматической направленности - тех ограничений, однозначности, которых требовали официальные теоретики соцреализма. В методических указаниях к программам подчеркивалось, что соприкосновение с искусством должно доставлять радость познания: «задача не в том, чтобы готовить узких специалистов, так как стране не нужно 50 миллионов киноведа. Задача кинопедагогики - расширение духовного кругозора учащихся, развитие потенциалов личности» [Вайсфельд, 1993, с.4-5]. В этом смысле нельзя не согласиться с И.В.Вайсфельдом - занятия многих российских медиапедагогов можно было определить «одним ведущим понятием: *диалог*» [Вайсфельд, 1993, с.5]. Разрушалась старая схема, когда учитель являлся в первую очередь источником информации, а учащийся - воспринимающим устройством. Давался большой простор для творчества, импровизации, для игровых форм проведения занятий. При этом «игра рассматривалась как своеобразное моделирование действительности. Игра помогала постижению внутренней динамики произведений, их глубинных истоков» [Вайсфельд, 1993, с.5].

Впрочем, у некоторых российских деятелей медиаобразования можно было обнаружить и устаревшие педагогические подходы. К примеру, А.Я.Бернштейн был убежден, что «воспитание средствами киноискусства невозможно без систематического художественного контроля над тем, что ежедневно видит ученик в кинотеатре и по телевидению» [Бернштейн, 1971, с.7]. Здесь, на наш взгляд, наблюдалась отчетливая переключка с аналогичными взглядами многих американских медиапедагогов (особенно 40-х - 70-х годов XX века), считавших, что главная задача медиаобразования - жесткий контроль, «информационная защита», «инъекционно-прививочные» технологии, направленные против вредного воздействия экрана, прессы и т.д.

В целом (в 70-х и в первой половине 80-х годов XX века), медиапедагогика в России развивалась по двум практически автономным направлениям:

1) практическое медиаобразование, основанное, как правило, на активном внедрении технических средств обучения в процессе преподавания обязательных учебных дисциплин;

2) внеклассная и внешкольная медиаобразовательная работа, сосредоточенная в кинотеатрах, киноклубах, в учреждениях культуры, редакциях школьных и вузовских газет, на радиостанциях и телестудиях, на факультативных занятиях в различных учебных заведениях.

Системной медиаобразовательную работу обоих направлений можно было назвать лишь условно, так как они развивались практически независимо друг от друга, различались методически. Более или менее систематизированным медиаобразовательным курсом стал факультативный – «Основы киноискусства» (для 9-10 классов средней школы), программа которого была издана под министерским грифом в 1974 году. Это была первая такого рода программа (авторы: М.С.Шатерникова, Ю.Н.Усов и Ю.М.Рабинович), поддержанная на государственном уровне, следовательно, она заслуживает наиболее тщательного рассмотрения и анализа.

Данный курс являлся частью системы школьного эстетического образования и опирался на основные положения эстетики (содержание и форма, сюжет, композиция и т.д.), основ изобразительного искусства, театра и музыки. Его основной задачей было развитие эстетических вкусов, творческих способностей, мышления и воображения учащихся [Программы..., 1974, с.92].

Для внедрения программы были организованы специальные курсы при институтах усовершенствования учителей (ИУУ), опубликованы методические рекомендации. Ведущим методическим принципом курса было следование «от живой практики киноискусства» (от фильмов, сценариев и т.д.) к теоретическим обобщениям. Основными формами занятий являлись: лекции, коллективные обсуждения изученного материала или просмотренного фильма, семинарские занятия (включающие доклады, ответы на вопросы); практические задания (индивидуальные или коллективные). Программа состояла из нескольких разделов, посвященных документальному, научно-популярному, игровому кинематографу; мультипликации; творческому процессу создания игрового фильма; проблеме взаимодействия фильма и зрителя; раскрытию ключевых понятий киноискусства. К примеру, раздел «Фильм и зритель» посвящался восприятию кинопроизведений, взаимопониманию зрителя и автора кинопроизведения. Изучение разделов «Материал, тема, идея фильма», «Фабула, сюжет, композиция фильма» позволяли школьникам научиться понимать авторскую идею,

замысел картины, от поверхностного общения с экраном перейти на более высокий уровень восприятия.

Программа знакомила учащихся с теорией киноискусства в свете развития отечественного кинематографа, а также с творчеством мастеров экрана. Цикличность занятий, предложенная в ней, позволяла, изучив определенную проблему, продолжить ее рассмотрение в последующих разделах более подробно и глубоко. Педагог мог варьировать задания и вопросы, отбирать подходящие фильмы в соответствии с уровнем подготовленности школьников. Однако существовал и ряд фильмов, обязательных для изучения, среди которых в связи с идеологическими требованиями существовавшего режима были картины о «революционных вождях», классовой борьбе и т.д. После каждого раздела был предложен список литературы и блок заданий, вопросов, перечень рекомендуемых фильмов.

В программе предлагались различные виды творческих заданий: сравнение сценария и фильма, этюды-рассказы о событиях, происходящих в фильме от имени одного из героев, придумывание своего варианта финала фильма, составление минисценария, рецензирование, викторины, конкурсы, экскурсии на киностудии, выпуск стенгазет, встречи-конференции, посвященные мастерам кинематографа и т.п. [Программы..., 1974, с.93].

Такой факультативный курс в какой-то мере способствовал преодолению разрозненности в отечественном кинообразовании. Безусловно, в нем не могли не отразиться идеологические и политические тенденции, существовавшие в стране, однако свобода, данная учителю при работе с заданиями, фильмами, а также основополагающий творческий принцип (изучение интересных, значительных произведений; развитие мышления, способностей учащихся, их умений самостоятельно анализировать аудиовизуальный текст и т.д.) позволяли заинтересованному учителю построить факультатив нешаблонно и оригинально.

Как мы уже отмечали, в 60-х - 80-х годах XX века приоритетным направлением развития кинообразования было эстетическое. Воспитательные возможности киноискусства стали общепризнанным фактом. Вместе с тем, практическая реализация этих задач понималась порой по-разному. И.С.Левшина, например, отстаивала в те годы «эффективность, в первую очередь, воспитательного направления» [Левшина, 1975, с.20] в медиапедагогике во внеурочной сфере. С.М.Иванова, напротив, считала «включение основ культуры восприятия фильма в классно-урочную систему (в сочетании с внеклассными формами работы), ... целесообразным, ...единственно

реальным путем систематической, целенаправленной подготовки учащихся к полноценному восприятию фильма» [Иванова, 1978, с.24].

Во многих трудах российских медиапедагогов, вышедших в 70-х и 80-х, затрагивались вопросы взаимодействия экрана и аудитории, которое содержит, как известно, ряд этапов (фаз): контакт, восприятие, анализ.

Контакт является начальной фазой общения аудитории с экраном, он непосредственно связано с восприятием. На этом этапе «очень важно найти оптимальные, научно обоснованные нормативы потребления киноискусства, суммирующие и качественные, и количественные показатели, тем более что социологи утверждают: частота потребления приводит к формированию стереотипов восприятия» [Гращенкова, 1986, с.204]. Л.А.Рыбак высказал, на наш взгляд, очень верную мысль, которая не потеряла актуальности с появлением новых средств массовой коммуникации (видео, Интернета и др.): «Привычка юных зрителей регулярно смотреть фильмы, часто посещать кинотеатры ради развлечения не обостряет художественной восприимчивости, и сама по себе к пониманию искусства не ведет. ...Фильм смотрят не так, как произведение живописи. Из особенностей, присущих кинематографическому зрелищу, приметнее, а для ...бесед важнее всего, что кинокартина управляет вниманием зрителей с большей настойчивостью и эффективностью, чем любое другое зрелище - и художественное и нехудожественное» [Рыбак, 1980, с.6-8].

Таким образом, кинопроизведение признавалось уже не просто материалом или средством образования, а художественным методом воспитания, реконструирующим «путь его образного становления, в полноте связи с действительностью, киноискусством, творческой судьбой художника» [Гращенкова, 1986, с.204]. А воздействие экранного произведения представлялось заключительной фазой, в которой реализовывалось «личное творческое присвоение мира фильма».

Бесспорно, восприятие экранных произведений имеет «свои специфические особенности, зависящие как от художественно-образной структуры произведения киноискусства, так и от нравственно-эстетического уровня развития зрителя» [Иванова, 1978, с.9]. Зритель воспринимает фильм «сквозь «призму» своих установок, при этом у каждого зрителя свой комплекс требований, свой «план» отношения к киноискусству» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с.7].

Один из основоположников российского медиаобразования Ю.Н.Усов придавал огромное значение восприятию экранного произведения. Он считал, что восприятие развития «звукзрительного образа в динамике пластических форм пробуждает в душе зрителя особое эмоциональное напряжение:

-устанавливает ассоциативные связи с конкретным художественным и жизненным опытом зрителя;

-на основе их происходит интуитивное постижение развивающихся пластических форм в результате сопереживания с героем и автором;

-последовательно возникают образные обобщения отдельных составных фильма, начиная от кадров, ... и кончая отдельными частями фильма в целом» [Усов, 1980, с.26].

Составляющие процесса восприятия, сформулированные Ю.Н.Усовым, легли в основу многих российских медиаобразовательных концепций. Так или иначе, проблемы восприятия медиатекстов затрагивались на разных исторических этапах и не потеряли актуальности в современной социокультурной ситуации.

Проблематика взаимодействия экранных произведений и школьной, студенческой аудитории во многом определяли характер медиаобразования. Внимание к вопросам полноценного восприятия аудиовизуальных медиатекстов, эстетическому воспитанию школьников средствами киноискусства и т.п. способствовало расширению спектра научных проблем, и, как следствие - понятийного аппарата медиаобразования. Так появился термин «аудиовизуальная грамотность» - комплекс умений «анализа и синтеза пространственно-временной формы повествования, которые применяются (...) в момент просмотра фильма» [Усов, 1989, с.16-17].

Кроме термина «аудиовизуальная грамотность» в 70-е – 80-е годы прошлого века довольно часто употреблялись и более «старые» термины – «кинообразование» и «киновоспитание». При этом медиаобразование на материале киноискусства рассматривалось многими российскими педагогами как культурно-просветительный процесс, совершенствующий эстетические знания, а киновоспитание – процесс лично - созидательный, наращивающий творческий потенциал личности. «Они взаимодополняют, взаимообеспечивают друг друга и потому незаменимы как единство познавательной и ценностно-ориентационной деятельности, как единство воспитующего обучения и обучающего воспитания» [Гращенкова, 1986, с.196].

Проблема школьного кинообразования, целью которого, по мнению И.С.Левшиной, было «максимальное использование воспитательных возможностей художественного кино в социальном формировании и воспитании школьников» [Левшина, 1975, с.18], анализировалась в ряде работ, вышедших в эти годы. Утверждалось, что «введение в школу системы киновоспитания (целенаправленной подготовки к восприятию экранных искусств, то есть кино и телевидения) есть объективное требование современного социального и научно-технического прогресса и одна из задач перспективного развития

советской общеобразовательной школы» [Левшина, 1975, с.8]. И.С.Левшина считала необходимым включить «основные задачи, связанные с формированием киновосприятия, в государственные планы совершенствования содержания и методов воспитания школьников», поднять престиж кинематографа с помощью специализированной детской и молодежной прессы, которая создаст благоприятную социально-психологическую установку по отношению к экрану [Левшина, 1975, с.22]. Однако, говоря о больших воспитательных возможностях художественных кино- и телефильмов, она констатировала: «педагогически не направленное общение учащихся с кино приводит к тому, что в массе своей школьная молодежь находится на начальной ступени возможной глубины и эффективности восприятия идейно-нравственного содержания фильма» [Левшина, 1975, с.23].

В своем исследовании 70-х годов И.С.Левшина выделила следующие возможные виды работы с киноматериалом:

- просмотр фильма с учителем;
- рассказ учителя о фильме до просмотра: создание необходимого настроения, социально-психологическая установка (вступительное слово перед просмотром могут подготовить и наиболее активные школьники);
- общая беседа-дискуссия после просмотра фильма (активизация воссоздающего воображения зрителя, определение наиболее значимых моментов киноленты);
- игровые формы (кино-КВН, кино вечера, киновикторины, турниры, аукционы) - особенно в работе со школьниками среднего возраста;
- дискуссия после демонстрации фильма (особенно со старшими школьниками) [Левшина, 1975, с.19-21].

В 70-е – 80-е годы вышел целый ряд научных работ, книг и методических пособий по кинообразованию (О.А.Баранов, И.В.Вайсфельд, И.Н.Гращенкова, С.М.Иванова, И.С. Левшина, К.К.Парамонова, С.Н.Пензин Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров и др.). К примеру, О.А.Баранов считал наиболее эффективной так называемую «разветвленную» систему школьного киновоспитания, призванную расширить эстетическое восприятие, обращая внимание учащихся на многослойную структуру кинопроизведения (в частности, сочетание изображения, слова, музыки, движения), на развитие как можно более точного (в идеале - адекватного) понимания сложнейшего кинематографического языка. При этом основными отличительными особенностями разветвленного кинообразования являются:

- приспособленность ко всем возрастным группам учащихся;
- комплексность, достижение всеобщей заинтересованности школьников в искусстве;

-деятельный характер (создание кружков любителей кино, организация выставок, фестивалей и вечеров и т.д.) [Баранов, 1979, с.8].

В 70-х – 80-х годах XX века продолжала расширяться сеть школьных кинофакультативов и спецкурсов в высших и средних специальных учебных заведениях. Например, с 1970 года спецкурсы по киноискусству читались в Воронежском педагогическом институте, а несколькими годами позже - в Воронежском Институте искусств. В 1972 году при Воронежском вечернем университете киноискусства открылся факультет «Кино в школе». Занятия в нем проводились два раза в месяц и состояли из двух отделений: часовой лекции с демонстрацией фрагментов и просмотра нового фильма [Пензин, 1987, с.119]. Курс был рассчитан на два года. Первый год изучалась история и теория кинематографа, а второй включал в себя посещение кино вечеров и занятия педагогической тематики: «Кино в системе воспитания», «Кино и школа» и т.д. До начала 80-х слушателями данного факультета были учителя русского языка и литературы, а с 1983 года - заместители директоров школ по воспитательной работе, для которых имелась своя программа занятий, включавшая не только педагогические, но и киноведческие темы («Автор фильма», «Сюжет», «Звук и музыка» и т.д.). Поддержку воронежскому кинообразованию оказывали областное управление кинофикации, органы образования, общество «Знание», редакции газет и т.д. [Пензин, 1987, с.119-121].

Аналогичной была структура очагов медиаобразования на аудиовизуальном материале и в других российских городах.

Подготовка учителей к преподаванию основ киноискусства оставалась весьма актуальной проблемой 70-х - 80-х годов XX века (впрочем, как и сегодня). В 1975 году на московской Международной консультативной встрече «Вопросы преподавания основ киноискусства в средней школе и некинематографических вузах», в которой приняли участие представители из четырнадцати стран мира, секретарь Союза кинематографистов А.В.Караганов констатировал, что «школа по-прежнему учит читать, но не учит смотреть». Курганские ученые (Ю.М.Рабинович и др.) изложили программу факультативного курса по киноискусству для будущих учителей, который проводился по выбору студентов с 1971 года для историко-филологического факультета. Его основные разделы («Кино как искусство», «Виды кино», «Выразительные средства киноискусства» и др.) были ориентированы на основательную методологическую и методическую подготовку, приобщение студентов к базовым знаниям о киноискусстве, на использование ими знаний по теории литературы и т.д. Таким образом, в процессе кинообразовательной работы в Курганском педагогическом институте сложилась своего рода иерархия: на первом и втором курсах

студенты участвовали в работе киноклуба; на третьем – слушали спецкурсы по киноискусству; на четвертом – спецсеминары [Рабинович, 1991, с.72-76].

Проблемами кинообразования продолжал заниматься и созданный при Союзе кинематографистов общественный Совет по кинообразованию в средних школах и некинематографических вузах. По программам, одобренным Советом, киноискусство изучалось на факультативных занятиях в ряде российских школ. Медиапедагоги страны провели серию конференций и выездных советов. Так, в 1978 году в Кургане прошла Всесоюзная конференция по кинообразованию, а в 1978-1983 годах состоялись выездные советы по кинообразованию в столицах тогдашних «союзных республик». После знаменательной московской международной консультационной встречи по кинообразованию 1975 года прошли совместные семинары российских, немецких и венгерских медиапедагогов.

Впрочем, как и прежде, медиаобразование в обычных российских вузах и школах не было обязательным. Как правило, речь шла о курсах по выбору самих учащихся. Конечно, помимо факультативных предметов и кружковых занятий, специально посвященных медиакультуре, существовали и интегрированные курсы. В этом случае медиаобразование становилось составной частью дисциплин эстетического (литература, изобразительное искусство, музыка, мировая художественная культура, эстетика), лингвистического (русский и иностранный языки), историко-философского (история, философия, право) и иных циклов.

Постепенно кинообразование стало занимать довольно прочное положение в российской педагогике как полноправная часть «системы эстетического воспитания, в которой оно сливается с уроками музыки, изобразительного искусства, литературы» [Вайсфельд, 1982, с.35]. Особенно тесной была связь кинообразования со школьным и вузовским предметом «Литература». Преподавание литературы связывали с киноискусством многие отечественные медиапедагоги (С.А.Герасимов, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и др.). «Я убежден, - писал С.А.Герасимов, что кинематограф - искусство совершенно всеобъемлющее и всемогущее и обладает всеми свойствами литературы в области времени и пространства, всеми ее возможностями проникать в причинность и связи, раскрывать не только поступки, но и мысли человека. То есть кино способно творить все то, что от века было достоянием литературы, но способность эта в кинематографе умножилась зрительным воплощением» [Герасимов, 1981, с.54]. Однако при использовании кинематографа в школьной практике зачастую превалировало обращение к его идейно-

нравственному содержанию, хотя, на наш взгляд, весьма продуктивным было стремление педагогов к интеграции искусств в рамках учебных занятий: к примеру, при анализе текста (имеется в виду литературный и медиатекст), восприятия произведений литературы и киноискусства и т.д.

Обоснованность данной точки зрения подтвердил масштабный Тушинский эксперимент, проходивший под руководством Ю.Н.Усова в первой половине 80-х в Москве. Его задачей стало экспериментальная апробация кинообразования в начальной и средней школе. В рамках его проведения реализовывались задачи знакомства учащихся с основами теории кино, развития их киновосприятия и совершенствования восприятия других видов искусства, в том числе и литературы и т.д. Всё это комплексно осуществлялось в синтезе занятий кино клубов, кинофакультативов, уроков литературы, истории, обществоведения. Была составлена тематическая программа просмотров фильмов в кино клубе или кинотеатре, в ходе которых школьники получали знания о кинематографе. После очередного тематического просмотра работа продолжалась на классном часе для всех учащихся, на факультативе для желающих, особенно заинтересованных искусством кино. Полученные на занятиях клуба теоретические сведения углублялись в практике анализа очередного фильма, а также при рассмотрении смежных с литературой понятий: художественный образ в кино и литературе, содержание и форма в произведениях кино и литературы, понятие о композиции, жанрах и пр. [Усов, 1982, с.35]. Педагоги использовали общие закономерности и особенности восприятия и анализа литературы и кино на факультативах по киноискусству и уроках литературы. В 80-х годах изучение основ киноискусства в школе «из полулюбительского занятия энтузиастов» постепенно превращалось «в органическую потребность как учащихся, так и учащихся» [Вайсфельд, 1982, с.35].

В работе кинокружков, кино клубов и кинофакультативов довольно популярными были подходы педагогики сотрудничества, появившейся в 60-70-е годы, и получившей относительно широкое распространение в кино клубном движении. Обобщение подобного опыта работы (на примере городского молодежного кино клуба «Искусство экрана», существовавшего более 20 лет и других медиаобразовательных инициатив) дается, в частности, в работах А.В.Федорова [Федоров, 1989; 2001].

В московской школе № 91 был организован экспериментальный кинофакультатив, деятельность которого подразделялась на два основных направления: просмотр, обсуждение кинофильмов (кино клубные занятия); занятия, носившие теоретико-прикладной характер после просмотра фильма (кинофакультативные занятия).

Кинофакультатив по существу функционировал как одна из форм молодежной субкультуры, в которой целенаправленно реализовывались позитивные моменты и гасились негативные. Так, в начале своей деятельности целью факультатива этой школы было общение. Фильм рассматривали как средство, тему для разговора. Постепенно центр внимания и интереса переместился из зрительного зала на экран, на фильм, погружение в который становилось целью, а «общение со сверстниками - лишь средством для ее достижения» [Гращенкова, 1986, с.199-200].

На кинофакультативных занятиях активно использовались игровые, творческие задания; свободное общение; диспуты; анкетирования с последующим обсуждением их результатов; письменные работы (рецензирование, отзывы, сочинения на тему просмотренных фильмов; изготовление киноафиш и т.д.). Работа кинофакультативов и кружков зачастую проводилась в сочетании с деятельностью кинолюбительских объединений. Руководителей кружков и факультативов, любительских киностудий, как в 70-х, так и в последующие годы, готовили в Московском институте культуры, на факультетах общественных профессий при университетах и педагогических институтах.

В данный период появилось определение оптимальных форм структуры кино клубов. К примеру, О.А.Баранов выделил следующие подразделения в работе кино клубов: познавательные (кинокружок и кинофакультатив); организационно-технические (фотографы, осветители, киномеханики и т.д.); исследовательские и пропагандистские (киномузеи, кинобиблиотеки; руководители кружков, лекторы и т.д.); творческие (художники, сценаристы, персонал киностудии) [Баранов, 1979, с.13].

Интеграция кино клубных и факультативных занятий позволяла достичь значительных результатов деятельности, так как факультатив при этом становился «локальной эстетической средой, обладающей информационно-просветительским и творчески-преобразовательным воздействием на школьную молодежь. Она, в свою очередь, вписывается в широкую эстетическую среду - быт, жилье, ... различные пласты культуры. Между этими двумя измерениями эстетической среды - локальной и широкой - должны возникать определенные созвучия, переплетения, в которых элементы художественные и внехудожественные создают новое, действенное, взаимодополняющее, воспитывающее единство» [Гращенкова, 1986, с.199].

Кинообразование школьников и молодежи 70-х – 80-х осуществлялось и в школьных филиалах кинотеатров, первые из которых появились еще в 60-е годы. Их работа достаточно активно продолжалась во многих регионах страны и была подчинена общим задачам

киновоспитания. Школьные кинозалы функционировали как организационные и технические центры общения школьников с кинематографом. Например, в селе Ворзель успешно работал школьный кинотеатр «Космос», который при подборе репертуара учитывал возрастные особенности зрителей и был тесно связан с общешкольным учебным процессом. Велась обширная просветительская работа, рассчитанная не только на любителей кино, но и на обычных зрителей. Видимо, этим объяснялась тематическая рассредоточенность просмотров, разбросанность и «широкоохватность» многочисленных кружков («Клуб друзей кино», киноклуб «У карты мира», секции литературы, кино и музыки, кинолекторий «Хочу все знать» и т.д.) [Баранов, 1979, с.71].

При школьных кинотеатрах работали группы корреспондентов (их основная деятельность - подготовка информационных выпусков, регулярных кинобюллетеней, стенгазет, информация Совета киноклуба о мероприятиях, проводимых в разных классах, обсуждений репертуара кинотеатра и телевизионных программ для школьников). Киномузей готовил тематические выставки о мастерах и профессиях кинематографа, освещал переписку с киностудиями страны и деятелями киноискусства) [Баранов, 1979, с.72-74].

Появились молодежные кинотеатры при профтехучилищах и вузах. Они организовывались либо в актовом зале учебного заведения, при котором создавались, либо в арендуемом клубе, доме культуры и т.д. Структура и организация молодежных кинотеатров была очень близка к работе школьного кинотеатра (отличия были лишь в возрасте аудитории). Среди форм деятельности молодежных кинотеатров получили широкое распространение тематические показы, вечера документального, научно-популярного кино, торжественные премьеры фильмов, кинолектории, киноклубы по интересам и т.д. Отличие киноклубов по интересам от обычных кинолекториев состояло в том, что киноклубы ориентировали учащихся в значительно большей степени на проявление собственной инициативы и самостоятельности. Встречи с интересными людьми, обсуждения фильмов, диспуты - вот далеко не полный перечень форм работы клуба [Черкашин, 1987, с.35-36]. Киноклубы по интересам затрагивали вопросы профориентации, патриотического, гражданского и эстетического воспитания учащихся. Важным компонентом медиаобразования всегда считался выпуск программ и учебных изданий. С начала 60-х столичные («Просвещение», «Педагогика», «Детская литература», «Искусство», «Киноцентр» и др.) и провинциальные издательства выпустили немало монографий, учебных пособий, научных сборников, программ, посвященных проблемам кино/медиаобразования. Правда, некоторые из

опубликованных работ были перенасыщены идеологическими догмами, а методические пособия давали иногда слишком примитивные схемы организации педагогической работы с детьми [см., к примеру: Вейхельт и др., 1966, с.26-27]. Статьи по проблемам кинообразования публиковались в журналах «Искусство кино», «Педагогика», «Семья и школа», «Специалист», «Культурно-просветительная работа», «Киномеханик» и др.

Одним из самых активных энтузиастов-издателей литературы о кинообразовании был Л.А.Рыбак - педагог, киновед, главный редактор издательств БПСК (Бюро пропаганды советского киноискусства) и «Киноцентр» (эту должность он занимал со второй половины 70-х до своей кончины во второй половине 80-х годов). Автор нескольких блестящих киноведческих монографий (о творчестве М.Швейцера, Ю.Райзмана, Л.Куравлева и др.), Л.А.Рыбак стал основателем очень важной для поддержки медиаобразования в России книжной серии под общей рубрикой «Кино и школа». В рамках этой серии Л.А.Рыбак также опубликовал и свои четыре «кинопедагогические» книжки [Рыбак, 1975; 1976; 1978; 1980], написанные увлекательным и ярким языком, доступным как учителям, так и старшеклассникам. В трех из них шла речь об экранизациях русской классики и современной литературы. В книге «Наедине с фильмом» Л.А.Рыбак рассказал о тонкой сфере восприятия экранного кинопроизведения. «Когда-то - до того, как стать кинокритиком, - писал Л.А.Рыбак, - я более полутора десятилетий был школьным учителем. Ходил с ребятами в кино. И случалось, всерьез обижался, если кто-то из моих учеников, посмотрев хорошую картину, не считал ее хорошей, объявляя во всеуслышанье: «Лабуда!» - ни с художниками, ни с педагогом не церемонясь. Я злился: понимай картину по-своему, но - понимай! Впечатления кинозрителей всегда неравноценны, потому что они индивидуальны, стремиться к их уравниванию бессмысленно, но как добиться, чтобы, индивидуальные, они возникали и не были бедны?» [Рыбак, 1980, с.6]. Согласитесь, этот вопрос все еще стоит на повестке дня процесса медиаобразования и сегодня, хотя многие медиапедагоги (как российские, так и зарубежные) не раз пытались на него ответить - и в теории, и в практике...

В 1980 году вышла книга Ю.Н.Усова «Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов», в которой курс «Кино как искусство» (осуществлявшийся в школьных киноклубах, факультативах и на уроках литературы) строился по принципу «знакомства с особенностями структуры кинообраза, или звукозрительного образа, синтезирующего в себе отдельные свойства смежных видов искусства, но принципиально

отличающегося от художественного образа в произведениях литературы, живописи, музыки, театра» [Усов, 1980, с.5] .

Курс «Кино как искусство» имел целью повышение эстетического воздействия кино и телевидения на основе развития аудиовизуальной грамотности, и включал в себя теоретические разделы программы «Основы киноискусства» 1974 года. В основу содержания занятий была положена специфика структуры кинообраза, рассматриваемая на различных уровнях в каждом классе. В начале учебного года для каждой возрастной группы давались задания, позволявшие выявить отношение школьников к киноискусству, особенности восприятия фильма. В конце учебного года учащимся предлагалась еще одна группа заданий, определявшая навыки восприятия фильма, умения его анализировать (своеобразный контроль знаний о киноискусстве). Если первая группа заданий была представлена в виде вопросов, то задания в конце года строились на основе написания рецензии к фильму (на базе специально разработанных заданий).

Данная методика позволяла рассмотреть различные аспекты проблемы художественного восприятия, включая кинематографическое время и пространство; осмысление динамики звукозрительного образа; особенности восприятия словесного художественного образа, кинообраза; восприятие образа кино и литературы, музыки, живописи; синтетическую природу кинообраза, художественную реальность в театре и кино.

Вторая часть методического пособия посвящалась практике анализа фильма для разных возрастных уровней школьников.

Быть может, некоторые разделы данной программы представляли определенную трудность для применения учителями-практиками (особенно в отдаленных районах страны). Однако в целом это пособие стало принципиально новой вехой в кинообразовании, так как представленные в нем методические рекомендации и практические выкладки позволяли кинопедагогам творчески подойти к проблеме использования киноискусства как в учебно-воспитательном процессе, так и во внеучебной деятельности. Учитывая разрозненный и разобщенный характер медиаобразования в России, относительную самостоятельность развития различных кинообразовательных моделей и чрезвычайно высокую популярность кинематографа в школьной и юношеской среде, выход такого рода изданий, как нам кажется, был чрезвычайно важен.

Итак, учебно-педагогической литературы было выпущено немало. Однако за все эти годы так и не удалось наладить выпуск хоть сколько-нибудь регулярного издания по медиаобразованию - газеты или

журнала. А без этого координация автономных усилий российских медиапедагогов оставалась весьма затруднительной...

Значительно лучше обстояли дела в области научных исследований по проблемам кино/медиаобразования. В 70-х были успешно защищены кандидатские диссертации, развивавшие идеи художественного образования школьников на материале аудиовизуального медиаобразования: Н.В.Гончарова [1970], С.М.Иванова [1978], Г.С.Лабковская [1976], И.С.Левшина [1974], З.С.Малобицкая [1979], С.В.Соколова [1971], Ю.Н.Усов [1974] и др. Диссертации на школьном материале открыли дорогу исследованиям, обращенным к проблеме медиаобразования в институтах и университетах. Наиболее заметные работы на тему кинообразования в вузах появились в 80-е годы: С.М.Одинцова [1981], Л.Н.Сереженкова [1982] и др.

При этом, естественно, продолжался процесс исследования медиаобразования с учащимися: в плане создания и использования экранно-звуковых средств в школе: В.И.Булавко [1982], Л.П.Прессман [1981], А.З.Сайдашев [1985] и др.; самодеятельного кинотворчества школьников: Ю.И.Божков [1984], П.Д.Генкин [1985], Э.А.Янеляускас [1983] и др.; социально-психологических аспектов воспитания и восприятия: Н.Б.Кириллова [1983], Ч.А.Шакеева [1983], С.А.Шеин [1982] и др.

К 80-м годам в России наметился процесс «углубления» медиаобразовательных исследований, переход от описания и обобщения чисто педагогического опыта к выявлению психологических и/или социологических пластов данного феномена; усиление интереса исследователей к проблеме детского творчества, связанного с медиа; «снижение» возраста детей», с которыми исследователи проводили медиаобразовательную работу; повышение уровня обобщений в медиаобразовательных диссертациях» [Шарииков, 1990, с.38-39].

Немаловажное значение для развития медиаобразования имело оснащение российских учебных заведений кино/видеотехникой. В 70-е годы, согласно государственному нормативу, общеобразовательная школа должна была иметь в своем арсенале кинопроекторы, количество которых предусматривалось в зависимости от числа учащихся (максимальное число – 8 кинопроекторов). Кроме того, каждая школа, как правило, имела два цветных телевизора. Понятно, что центральные школы, а также школы в крупных городах были оснащены технически гораздо лучше, чем сельские, а тем более - малокомплектные школы. Зачастую техника, приобретаемая для школ, использовалась слабо, была сложной для эксплуатации. Кроме того, учителя недостаточно хорошо владели навыками ее использования. Крайне мало школ имело свою телестудию, из-за экономических и организационных проблем это

новшество не нашло широкого распространения. Как мы видим, «оставалось много противоречий дидактического, организационно-технического и экономического плана» [Зазнобина, 2000, с.9].

Несмотря на довольно активную работу энтузиастов медиаобразования, картина его развития в России была далеко не идиллической. Постепенное занижение роли гуманитарного начала в средней и высшей школе было преградой для внедрения аудиовизуальной культуры и в целом эстетического воспитания средствами кино. Процесс торможения особенно усилился в 70-х - первой половине 80-х годов. (...) Созданный в Калининне в школе-интернате киномузей был переведен в школу № 26, а затем (в 1982 году) ликвидирован» [Вайсфельд, 1988, с.6]. Анализ литературы по медиаобразованию тех лет позволяет сделать вывод о том, что оно было разрозненно, разобщено: «Усилиями одного человека, одной группы единомышленников, даже одной области или региона системы не создать. Все должно соединиться, скоординироваться на высоком государственном уровне», - так оценивал сложившуюся тогда ситуацию Ю.М.Рабинович [Рабинович, 1991, с.119-120].

Кроме того, на всех этапах развития медиаобразования в России у него были не только сторонники, но и убежденные противники, которые боялись, к примеру, что «поспешное и неуклюжее осуществление идей школьного кинообразования может разрушить назойливым вмешательством непосредственный контакт между экраном и юными зрителями. Дескать, встанут из-за парт полчища обученных молодых критиков, стремящихся к общей усредненной оценке кинопроизведения, - конец зрительским радостям. Ведь чтобы наслаждаться киноискусством, нужно смотреть фильмы непредубежденно, привольно и непосредственно. (...) Нельзя приравнивать посещение кинотеатра к обязательным школьным занятиям. Нельзя замораживать любовь юной публики к кинематографу» [Рыбак, 1980, с.4].

Так или иначе, в связи с большей доступностью 8-ми и 16-ти миллиметровых камер движение кружков и любительских киностудий в России продолжало активно развиваться вплоть до первой половины 80-х годов. Количество кружков и студий возросло с 5 тысяч (1974) до 11 тысяч (1983), а количество участников этих коллективов возросло с 60 тысяч до 120-150 тысяч человек [Ильичев, Нащекин, 1986, с.53-60]. В конце 70-х появились так называемые «спутники» детских кинолюбителей. Так назывались дочерние, подшефные любительские киностудии и клубы. Во второй половине 80-х многие из этих кружков стали переходить на съемки фильмов на видеопленку, что, бесспорно, упрощало и удешевляло съемочный процесс (не нужна была проявка и

печать материала, не было надобности в громоздком кинопроекторе и т.д.).

Интересен опыт ярославской народной киностудии «Юность» под руководством Р.Юстинова, в которой насчитывалось больше 200 школьников разных возрастов. При этой киностудии функционировал фотоклуб, где занимались около семидесяти ребят. При киностудии существовали курсы юных киномехаников, после окончания которых подростки имели возможность работать в сельских клубах и домах культуры. С работой этой киностудии связан и «Клуб друзей кино», руководимый Н.Н.Юстиновой, семейные киностудии, работающие при филиале «Солнышко», в котором было задействовано порядка 30 семей. «Юность» имела в наличии более ста кинокамер и работала в самых разных жанрах кино.

В 70-е годы стали регулярно проводиться различные тематические конкурсы и фестивали, посвященные достижениям науки, техники, производства. Например, на тульский фестиваль в 1974 году было представлено около шестисот любительских кинолент. Лучшие фильмы были отобраны для государственного проката. В фестивале участвовали учащиеся средних учебных заведений и студенты. Тогда же стали проходить регулярные смотры и фестивали работ кинолюбителей, живущих в сельской местности. В 1975 году прошел фестиваль любительских фильмов, в котором участвовали более 40 тысяч кинолент. В 1977 году состоялся 1-й Всесоюзный фестиваль детских любительских фильмов. На нем демонстрировалось 27 фильмов, представленных 15 киностудиями. В 1985 году открылся Всесоюзный конкурс любительских фильмов в Москве, в котором участвовали кинолюбительские объединения всех республик, зарубежные гости. На момент его проведения в России появилось 211 кинолюбительских кружков и киностудий, создано больше 6,5 тысячи самодеятельных фильмов [Ильичев, Нащекин, 1986, с.81-86]. Только в рамках Всесоюзного смотра детских самодеятельных фильмов было проведено более 150 региональных, областных краевых смотров и конкурсов, свыше 60 тематических недель самодеятельного киноискусства, около 1100 так называемых «творческих отчетов» ведущих народных киностудий Российской Федерации. Развитию детского кинолюбительства был посвящен Пленум Всесоюзной комиссии по работе с кинолюбителями Союза кинематографистов. Были организованы творческие лаборатории в Башкирии, Астраханской, Пермской и других областях.

Однако, несмотря на внушительный размах работы детских коллективов, основной акцент на смотрах и конкурсах делался на непосредственный просмотр кинолент. Не принимались во внимание

вопросы общественной работы самодеятельных коллективов, их вклад «в реализацию основных социальных функций клубного учреждения, при котором существует киноколлектив, общественной значимости создаваемых экранных произведений» [Ильичев, Нащекин, 1986, с.93].

Активными членами любительских киностудий были школьники, которые с энтузиазмом включались в творческий процесс, тем более что «процесс создания фильма, пусть даже самого примитивного, требует дарований и знаний разносторонних, и буквально все, от признанных эрудитов до ребят, ставших давно притчей во языцах на всех педсоветах, - все без исключения ребята могут в этом процессе ... найти свое вполне уважаемое, вполне достойное место» [Кабо, 1978, с.144].

Базовые киностудии, создаваемые в разных районах страны, пропагандировали и изучали опыт работы кинолюбительских объединений, оказывали практическую и методическую помощь сельским коллегам. Для них проводились семинары-практикумы, в которых участвовали профессиональные кинематографисты и кинолюбители, поднимавшие организационные, технические, практические вопросы кинолюбительского движения. Многие базовые киностудии курировались опытными кинолюбителями и профессионалами, что существенно влияло на повышение уровня любительских кинолент в художественном и эстетическом плане.

Удивительно, что зачастую стимулами работы кинолюбителей становились факторы, которые, казалось бы, должны наоборот тормозить их работу. Здесь мы имеем в виду трудности кинолюбительских объединений, связанные с недостаточным количеством кино/фото/аудиоматериалов, слабым финансированием и т.п. Школьникам приходилось организовывать специализированные технические службы: групп фотографов, радистов, звукооператоров, а в дальнейшем – операторов, монтажеров, осветителей и т.д. Эта работа так увлекала ребят, что группы обменивались опытом, объединялись, создавали собственные киностудии [Баранов, 1979, с.13]). К началу 80-х наиболее оптимальной организацией самодеятельного кинотворчества учащихся, по справедливому определению Ю.И.Божкова, была та, которая позволяла сочетать процесс формирования кинозрительской культуры и овладение техникой киносъёмки. При этом ведущую роль в педагогической работе должно было занять формирование кинозрительской культуры, особую роль в которой играл кинокружок [Божков, 1984, с.5]. В то же время Ю.И.Божков констатировал, что на практике «до сих пор школьные кружки кинолюбителей ориентированы в основном на приобретение технических навыков» [Божков, 1984, с.11-12].

Остро стоял вопрос и о квалифицированных руководящих кадрах для любительских киностудий. Их подготовкой занимались специально открывшиеся факультеты и отделения при институтах искусств и культуры, не в полной мере удовлетворявшие запросы кинолюбительского движения. В такой ситуации большие надежды возлагались на факультеты общественных профессий, имеющиеся во многих вузах, в том числе - педагогических (Красноярск, Курган, Москва, Таганрог и т.д.). Нехватка кадров особенно остро ощущалась в сельских и отдаленных районах.

Впрочем, мы согласны с авторитетным мнением О.А.Баранова: «с педагогической точки зрения киностудия ни в коей мере не является целью деятельности; при всем своем несомненно творческом характере она является вспомогательной и необязательной формой работы» [Баранов, 1989, с.90]. Главная задача медиаобразования на материале кинематографа и тогда и сейчас – развитие творческой, критически мыслящей личности школьника и студента, аудиовизуального восприятия аудитории, способностей к полноценному анализу медиатекстов (художественных и информационных).

Медиаобразование на материале телевидения, радиовещания, звукозаписи и прессы

Телевидение к 70-м годам XX века прочно вошло в содружество экранных искусств. Его возможности «в ретрансляции произведений практически всех видов искусств несравнимы с возможностями никакого другого средства массовой коммуникации», так как «в телевидении интегрируются театральное, словесное, музыкальное, кинематографическое и изобразительное творчество» [Каган, 1972, с.387]. Масштабы телевизионного потребления, значительно потеснившего традиционные институционные каналы (театры, музеи, библиотеки и пр.) способствовали превращению его в неотъемлемую часть повседневной жизни практически всех слоев населения [Парамонова, 1975, с.65]. Популярность телевидения, в частности, транслируемых художественных фильмов, в 70-х была очень высока: до 50% подростков и юношества смотрели в среднем от 20 до 30 фильмов в месяц [Левшина, 1975, с.4]. Вместе с тем, по мнению К.К.Парамоновой, кино и телевидение создали в 70-е годы тот сложный конгломерат, в котором они оба, сохраняя свои свойства, еще очень мало помогали друг другу [Парамонова, 1975, с.42].

«Кино и телевидение - писал Л.А.Рыбак, - простые в потреблении экранные искусства, но, как язык, сложные для понимания - занимают в нашей жизни важное место, и их роль возрастает. Зрителями стали все. Кинообразование нужно, чтобы все стали грамотными зрителями» [Рыбак, 1980, с.38].

Тем не менее, в 70-х - 80-х годах XX века реальное общение российских школьников с телевидением и радио складывалось стихийно, педагогически почти не контролировалось. Многие учителя были не подготовлены к медиаобразованию школьников на материале радио/телепередач, слабо владели соответствующими знаниями и умениями «по организации просмотра, прослушивания, обсуждения и включения художественной теле- и радиоинформации в конкретные школьные мероприятия» [Власкина, 1985, с.6].

В 1969 году была защищена первая в России диссертация (В.И.Саперов), посвященная медиаобразованию учащихся средствами радиовещания. Эта тематика затрагивалась потом в исследованиях Г.Я.Власкиной [1985], Н.Н.Зволинской [1970], Г.А.Усовой [1981] и др. В некоторых из этих работ радиоматериал анализировался наравне с телевизионным. Медиаобразовательные возможности телевидения рассматривались в диссертациях В.В.Ксенофонтова [1976], В.М.Кузнецова [1982], В.А.Монастырского [1979], А.А.Степанова [1973], С.Р.Фейгинова [1977] и др.

Г.Я.Власкина разработала эстетически ориентированную модель медиаобразования школьников средствами телевидения и радиовещания, которая основывалась на следующих основных принципах:

- системный подход к использованию телевизионных и радиопередач по искусству с целью художественного образования и эстетического воспитания;
- комплексность эстетического воздействия на учащихся «передач художественного цикла при реализации всех основных функций искусства», что признавалось важнейшим условием для развития личности;
- соединение воспитательных и обучающих факторов ТВ и радио;
- учет специфики национальной культуры и искусства;
- учет психолого-возрастных и индивидуально-типологических особенностей, взаимообучения и взаимовоспитания в ходе общения;
- проявление творческой инициативы школьников и стимулирование их практической деятельности [Власкина, 1985, с.28].

На наш взгляд, действенность и наибольшая эффективность работы по медиаобразованию на основе данных принципов должна была подкрепляться соответствующей материальной базой, и, кроме того, готовностью педагогов к медиаобразованию учащихся на материале ТВ в учебно-воспитательном процессе. Однако, учебные заведения даже крупных городов, не говоря уже о провинции, были крайне слабо оборудованы телеаппаратурой (как мы уже говорили, в лучшем случае – два телевизора в школе), а радиоточки в школах использовались в

основном для объявлений. Так что говорить об активном и повсеместном использовании телевидения и радио в работе со школьниками было явно преждевременно.

Вместе с тем, образовательный потенциал радио высоко ценился в медиапедагогике. По мнению Г.Я.Власкиной, оно имело «широкие возможности для развития воссоздающего воображения. При радиослушании необходимо быть сотворцом, дополнять своей фантазией отсутствующий зрительный ряд, развивая тем самым образное мышление». Высокохудожественная радиоинформация могла оказать «заметное эмоциональное воздействие на юного слушателя особенно при восприятии специфических жанров радио, основанных на художественной литературе, литературно-драматических композиций» [Власкина, 1985, с.48]. Тематика детских и юношеских радиопрограмм значительно обогатилась. Кроме традиционных театрализованных радиопостановок появились новые циклы передач художественного и эстетического направления. К примеру, «Доскажи сказку» - программа, развивающая творческое воображение детей, «Найти решение» (1981) - конкурс фантастических проектов и т.п.

В исследовании В.В.Лизанчука выделялись три основные социальные функции радио и телевидения тех лет: образовательная, организаторская и развлекательная [Лизанчук, 1977, с.26]. На наш взгляд, здесь не учитывалась мощная идеологическая функция, которая являлась приоритетной долгие годы и пронизывала все готовящиеся и выходящие в теле/радиоэфир программы, документальный и игровой кинематограф.

В 70-х - 80-х годах XX века звукозапись тоже сохраняла свою популярность. Все еще вызывали интерес у молодежи образовательно-развлекательные журналы с аудиоприложением («Кругозор» и «Колобок»). В конце 70-х - начале 80-х годов слушателями и читателями данных изданий были 70% школьников и учащиеся профессионально-технических училищ, 20% - студентов, 5% - рабочих, колхозников и служащих, 5% - учителей и воспитателей, преподавателей техникумов [Беспалова, 1993, с.83]. Основное содержание этих журналов посвящалось литературе и искусству (музыке, театру, кинематографу, эстраде и др.).

Свое продолжение в 70-е и 80-е годы XX века получило и медиаобразование на материале прессы. По-прежнему выходили «идейно выдержанные» школьные и вузовские газеты (стенные, рукописные, малотиражные). С 1976 года возобновились слеты юнкоров, первый из которых собрал представителей из 42 городов и сел [Школьник, 1999, с.9]. К началу 80-х годов получила распространение интеграция детской и взрослой печати: так называемая

«детская во взрослой», когда при обычных редакциях организовывались детские издания. Здесь, однако, возникал ряд проблем, связанных с позицией редактора взрослого издания, которая зачастую ставила детскую газету в зависимость от разного рода чиновников, степени понимания ими важности работы юнкорского движения. Далеко не все ребята могли стать читателями таких изданий, так как для этого необходимо было подписаться на «взрослую» газету [Школьник, 1999, с.30].

В целом к середине 80-х российскому медиаобразованию уже было ощутимо тесно в традиционных идеологических и методических рамках. И нагрянувшая во второй половине 80-х государственная «перестройка» дала ему новый импульс.

Примечания

- Баранов О.А. Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. - М., 1968. - 238 с.
- Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
- Берштейн А.Я. На уроке - художественный фильм. - М.: Изд-во БПСК, 1971. - 52 с.
- Беспалова А.Г. Становление и развитие отечественных аудиовербальных средств массовой коммуникации: Дис. ... канд. филол. наук. - Ростов, 1993. - 181 с.
- Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: Дис....канд. пед. наук. - М., 1983.
- Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1984. - 22 с.
- Булавко В.И. Экранные средства обучения на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1982.
- Вайсфельд И.В. Кино в педагогическом процессе//Сов педагогика. - 1982. - №7. - С.35-38.
- Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. - М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. - 21 с.
- Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия//Специалист. - 1993. - № 5. - С.3-6.
- Вейхельт К.О., Кейлина Р.Д., Кандырин Б.Н. Клуб - детям. - М.: Профиздат, 1966. - 128 с.
- Власкина Г.Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1985. - 205 с.
- Генкин П.Д. Развитие интереса к самодеятельному кино в процессе воспитательной деятельности любительской киностудии: Дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1985.
- Герасимов С. Современность и экран// Искусство и школа. - М.: Просвещение, 1981.
- Гончарова Н.В. Формирование оценочного отношения к художественным фильмам учащихся 5-6 классов: Дис. ... канд. пед. наук. - Иркутск, 1970.
- Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. - М.: Высшая школа, 1986. - 224 с.
- Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Санкт-Петербург, 2000. - 21 с.
- Зазнобина Л.С. Оснащение школы техническими средствами в современных условиях. - М.: Перспектива, 2000. - 78 с.
- Зволинская Н.Н. Условия эффективного применения радио и звукозаписи в преподавании литературы: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1970.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками. Автореф. ... канд. пед. наук. - М., 1978. - 24 с.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1978.
- Ильичев С.И., Нашекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М., Искусство, 1986. - 110 с.
- Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. - М.: Изд-во ВГИК, 1974. - 66 с.
- Кабо Л.Г. Кино в эстетическом и нравственном воспитании детей. - М.: Просвещение, 1978. - 173 с.
- Каган М.С. Морфология искусства. - Л.: Искусство, 1972. - 440 с.
- Кириллова Н.Б. Социально-эстетическая эффективность киноискусства как фактора воспитания молодежи: Дис. ... канд. искусств. - М., 1983.
- Ксенофонтов В.В. Телевидение как фактор ком. воспитания школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1976.
- Кузнецов В.М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения: Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1982.

- Лабковская Г.С. Формирование нравственного идеала у старшеклассников средствами киноискусства: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1976.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино. Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1975. – 26 с.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Дис. ... канд. пед. наук.– М., 1974.
- Лизанчук В.В. Педагогические проблемы повышения эффективности воздействия радио и телевидения на социализацию подростков: Дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1977. – 162 с.
- Малоблицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1979.
- Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979.
- Одинцова С.М. Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981.
- Парамонова К.К. Фильм для детей, его специфика и воспитательные функции. - М.; Изд-во ВГИК, 1975. – 50 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та., 1987. – 176 с.
- Полуэхтова И.А. Телевидение в развитии художественной культуры школьников// Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. - М., 1998. - С. 65-85.
- Прессман Л.П. Педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств в средней образовательной школе: Дис. ... д-ра. пед. наук. - М., 1981.
- Программы факультативных курсов средней школы. - М.: Просвещение, 1974. -111 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган, Периодика, 1991.- 120 с.
- Рыбак Л.А. Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем: Кино и школа - М.: Изд-во БПСК, 1980. - 57 с.
- Рыбак Л.А. Прочитано экраном: Кино и школа. - М.: Изд-во БПСК, 1975.
- Рыбак Л.А. Русская классика на экране: Кино и школа. - М.: Изд-во БПСК, 1976. - 63 с.
- Рыбак Л.А. Сов. литература на экране: Кино и школа. - М.: Изд-во БПСК, 1978. - 64 с.
- Сайдашев А.З. Активизация познавательной деятельности учащихся при проблемном обучении средствами кино и демонстрационного эксперимента: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1985.
- Саперов В.И. Использование радиовещания в ком. воспитании учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1969.
- Сереженкова Л.Н. Обучение речевому общению студентов-иностранцев на основе художественных фильмов (на продвинутом этапе обучения): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982.
- Соколова С.В. О формировании элементов эстетического восприятия (на материале киноискусства): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971.
- Сомов В.П. Школа и средства массовой коммуникации в эстетическом воспитании подрастающего поколения//Теория эстетического воспитания. Сборник научных трудов. - М.: НИИ общей педагогики АПН СССР. 1973. – С.61-71.
- Степанов А.А. Психологические основы применения телевидения в обучении: Дис....канд. псих. наук. - Л., 1973.
- Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. – М., 1974.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1988. – 362 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. - М., 1989. – 32 с.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. - Таллин, 1980. – 125 с.
- Усов Ю.Н. Тушинский эксперимент. Использование киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся VII-X классов//Кино- детям. - М., 1982. - С.34-44.
- Усова Г.А. Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981.
- Федоров А.В. «Курганская школа»: от кинообразования – к медиаобразованию//Искусство и образование. – 2004. - № 4. – С.52 – 70.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
- Федоров А.В. Медиаобразование по С.Н.Пензину//Искусство и образование. – 2004. - № 3. – С.64-75.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
- Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. - 2003. - №3. –С.65-74. - № 4. – С.78-95.
- Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. – 2004. - № 2. – С.58-66.
- Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. – М.: Киноцентр, 1989. – 66 с.

- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
- Фейгинов С.Р. Педагогические основы взаимодействия телевидения и школы в ком. воспитании подростков: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1977.
- Чельшева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства//Дополнительное образование. – 2004. - № 3. – С.62-63.
- Черкашин Е.А. Роль самодеятельного молодежного кинотеатра в воспитании учащихся средних профтехучилищ. - М.: Высшая школа, 1987. - 64 с.
- Шакеева Ч.А. Социально-психологические аспекты влияния современного кино на ценностные ориентации молодежи: Дис. ... канд. псих. наук. – Л., 1983.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. - 66 с.
- Шеин С.А. Психологические особенности отношения старшеклассников к персонажам кинопроизведений: Дис. ... канд. псих. наук. – М., 1982.
- Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 1999. –143 с.
- Янеляускас Э.А. Воспитание социально-художественной активности личности в процессе самодеятельного кинотворчества: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1983.

...плюс краеведение и культурология***С.Н.Пензин******кандидат искусствоведения, доцент***

4 декабря 2004 года в Воронеже при большом стечении народа (в том числе школьников и студентов) на здании Дворца культуры завода синтетического каучука была торжественно открыта мемориальная доска, посвященная В.М.Шукшину. Приятно, когда научный поиск дает конкретный результат, предложение медиапедагога поддерживается общественностью и претворяется в жизнь. Элегантный гранитный четырехугольник с киноперфорацией по бокам – это как бы наш взнос в культуру родного города и одновременно – символ признания медиаобразования, доказательство его востребованности. Но по порядку.

Всё началось с введения факультативов «Кино и книга», «Основы киноискусства» в Воронежском государственном университете. В 2004 году исполнилось десять лет со дня основания кафедры культурологии, и все эти годы в ВГУ проводится кинообразование студентов. Несколько лет назад введен новый курс «Кино и современность» для будущих культурологов на факультете философии и психологии.

Медиаобразование – новое направление педагогики; оно молодо и поэтому охотно пользуется поддержкой смежных наук – искусствоведения, культурологии, психологии, социологии, истории, журналистики и др. Сразу отвечу на вопрос, почему захотелось соединить свои курсы именно с культурологией. Дело в том, что киноискусство (равно как телевидение, фотография и т.д.) – неотъемлемая часть современной культуры. Одновременно оно представляет максимальные возможности для изучения культуры. Кино – незаменимый первоисточник изучения той части культуры, которая именуется «материальной». Культура представляет собой высшее единство, состоящее из множества автономных частей. Кино проясняет эту двойственность: любая национальная культура стремится, с одной стороны, сохранить свою уникальность, а с другой – подпитывается всеобщими достижениями.

Талантливый фильм (игровой или документальный) о прошлом или о современности любой страны дает возможность ощутить своеобразие различных культур и одновременно увидеть и понять общее между

ними. Современное интенсивное развитие средств массовой коммуникации, – по мнению А.В.Федорова, – острее высветило актуальность данного явления, названного М.М.Бахтиным и В.С.Библером «диалогом культур»: «Именно медиакультура на новом уровне технических возможностей (спутниковое ТВ, видео, Интернет и т.д.) эффективно способствует такому объединению, создает невиданные прежде возможности для диалога культур в глобальном (диалог культур нации, стран), в межличностном и в интровертном (внутриличностном) уровнях. Медиаобразование опирается на возможности «диалога культур», который позволяет избежать национальной замкнутости» [Федоров, 2003, с.7].

К названным А.В.Федоровым возможностям «диалога культур» можно добавить еще один уровень: взаимоотношение общенациональной и местных культур (данного края, области, города). В качестве иллюстрации сошлюсь на ТВ-сериал «Звездные годы «Ленфильма» С.Снежкина. Творчество питерских кинематографистов не могло не подпитываться общенациональной культурой, тем не менее, отличалось своеобразием, и картины «Ленфильма» оказывали несомненное влияние на продукцию остальных студий страны. Конечно, любой из нас отлично представляет роль в своей жизни «малой родины». Приступая к чтению курса «Кино и современность», разрабатывая его программу, я подумал: а что, если соединить медиаобразование с краеведением? Организовать дополнительные просмотры на тему «Кино в Воронеже»? В нашем городе нет киностудий, но это не означает, будто центр Черноземья – белое пятно на кинематографической карте страны.

Для начала решил конкретизировать проблему «Кино и литература» и попробовать ее изучать на некоторых примерах из истории родного города. Подступы к новой методике связаны с празднованием столетия со дня рождения Андрея Платонова. В канун подготовки к юбилею заинтересовался вплотную его творчеством; передо мной раскрылась одна из последних тайн нашего великого земляка. Он был поэтом, прозаиком, драматургом, критиком, военным корреспондентом... Менее известна еще одна грань его таланта, связанная с кинематографом. Писатель всю жизнь сочинял сценарии и подавал на них заявки на кинофабрики. Увы, замыслы не становились фильмами.

Один из самых болезненных ударов судьбы - полное пренебрежение Платоновым-кинематографистом. Да и первые экранизации его произведений ждало то же «хождение по мукам», что и его книги. Достаточно вспомнить картину Л.Шепитько «Родина электричества» по одноименному платоновскому рассказу, которая была снята в 1967 году, а на экраны выпущена лишь через двадцать лет.

Сегодня в кино бум вокруг имени А.Платонова. Для курса «Кино и сов-

ременность» я выбрал рассказ «Река Потудань» (Потудань - правый приток Дона, протекающий по нашей Воронежской области). Рассказу больше других платоновских произведений повезло в кино: он передан на экране в двух вариантах. Показал оба - фильм-дебют А.Сокурова «Одиноким голос человека" и вольную экранизацию рассказа, названную А.Кончаловским «Возлюбленные Марии» и поставленную им в США. Оба фильма с разных позиций по-своему верно передали дыхание и смысл одного из лучших платоновских произведений. При сравнении работ двух таких разных кинематографистов с литературным первоисточником у студентов разгорелись бурные споры. Обращение к творчеству Платонова помогло их убедить, что экранизация-перевод книги на язык другого искусства – кино; переводчики всегда должны избегать буквализма. Для подтверждения этой мысли показываю снятый на видео разбор М.Хуциевым дипломной работы нашего земляка кинорежиссера Александра Гришина «Ночь», снятой по мотивам повести Платонова «Третий сын».

В.М.Шукшину удалось осуществить мечту Андрея Платонова сплавить воедино литературу и экранное искусство. Василий Макарович приезжал в Воронеж дважды. Первый раз – в 1959 году на съемки приключенческого фильма «Золотой эшелон», где он исполнял одну из главных ролей. Второй раз, уже как режиссер и автор сценария, В.Шукшин побывал у нас на премьере своего первого полнометражного фильма «Живет такой парень».

Студентов сразу же заинтересовал вопрос: почему был выбран именно Воронеж? Оказывается, на пути шукшинского «первенца» к экрану возникли препятствия: резкая критика руководства столичного проката, обнаруживших в ленте «мелкотемье». Обвинение по тем временам достаточное, чтобы отправить фильм «на полку». Подробности мне удалось узнать от кинокритика Г.Капралова, который сопровождал Василия Макаровича в поездке в Воронеж: «Я понял: с прокатом картины дело затянется. Придумал маневр, как обойти недоброжелателей: покажем фильм рабочей аудитории в каком-нибудь промышленном городе недалеко от Москвы. Обсудим его вместе со зрителями. Корреспонденцию о встрече опубликуем в «Правде». В Воронеж отправились Шукшин, оператор Валерий Гинзбург, критик Борис Галанов и я».

Я разыскал репортаж «Живет такой парень» в областной газете «Коммуна» о том событии. Обсуждение фильма в заводском Дворце культуры прошло очень доброжелательно. Аппаратчик И.Елесеев, П.Сысоев, нормировщица А.Богданова, технолог В.Жулин, актер народного театра Дворца культуры А.Андреев, педагог Дома пионеров В.Селитренникова и другие откровенно делились своими мнениями.

Картина понравилась. Воронежцы, сами того не ведая, спасли ее, дали ей зеленый свет. В том же 1964 году на Международном кинофестивале в Венеции фильм «Живет такой парень» получил Гран-при по разделу произведений для молодежи, а на I Всесоюзном кинофестивале в Ленинграде – премию «За жизнерадостность, лиризм и оригинальное решение».

Лекцию в ВГУ я назвал «Шукшин в Воронеже», текст ее в сокращенном виде опубликовал на страницах газеты «Воронежский курьер». Статью закончил пожеланием: «Когда мы оценим по достоинству творчество Шукшина, на здании ДК им. Кирова обязательно появится доска, ему посвященная». Дирекция завода синтетического каучука и администрация Дворца культуры откликнулись на предложение, обратились в городскую комиссию по культурному наследию и в мэрию с просьбой установить мемориальную доску. Скульптор А.Соломин подготовил ее эскиз.

И вот через сорок лет после встречи с автором фильма на здании Дворца культуры – доска из камня гарбо, привезенного с Украины. На ней запечатлены два кадра. На первом – портрет Василия Макаровича на фоне Чуйского тракта. Именно этой панорамой начинался и заканчивался фильм. На втором – памятная надпись: «В мае 1964 года в этом Дворце культуры Василий Макарович Шукшин впервые представил зрителям свой фильм «Живет такой парень».

Торжественная церемония открытия мемориальной доски напоминала идеальное занятие по медиаобразованию. После выступления начальника городского управления культуры и других официальных лиц слово было предоставлено гостье из Москвы писательнице и кинодраматургу Ирине Ракша, близко знавшей Шукшина: «Часто в Москве подобные мероприятия проходят скромно, при небольшом стечении народа. А здесь такая огромная и прекрасная аудитория. Я уверена, что душа Василия Макаровича сегодня с нами». Я рассказал о шукшинских кино вечерах в кино клубе им. В.Шукшина, о том, как режиссеры Ринита и Юрий Григорьевы приезжали к нам на премьеры своих фильмов: документального «На родине Шукшина», художественного «Праздники детства» по мотивам ранних рассказов писателя.

Потом все перешли в малый зал Дворца. Поэты читали стихи, посвященные Василию Макаровичу, я показал фрагменты из фильмов «Два Федора», «Печки-лавочки». Состоялся просмотр и обсуждение того самого фильма-юбиляра. Посмотрев его (впервые!), мои студенты захотели познакомиться и с другими работами Василия Макаровича. Но курс «Кино и современность» небольшой, всего 34 часа, времени мало. На помощь пришел студенческий кино видеоклуб им. В.М.Шукшина,

организовав просмотры картин «Ваш сын и брат», «Странные люди», «Печки-лавочки», «Калина красная», дипломной работы Василия Макаровича «Из Лебяжьего сообщают», которую привезли нам студенты ВГИКа.

Медиаобразование не ставит целью готовить киноведа, поэтому программа курса условна и свободна. Мой курс освещает не историю кино, а знакомит аудиторию с фильмами, которые помогают проиллюстрировать конкретные темы и проблемы. Поэтому занятий, посвященных кинематографу Платонова и Шукшина мне вполне достаточно, чтобы раскрыть сложность проблемы «Кино и литература», показать их взаимовлияние, «перетекание» друг в друга.

В 2004 году в ВГУ издан сборник программ всех курсов по специальности 02.06.00 – «Культурология». В программу курса «Кино и современность» включена тема «Кино в Воронеже»: «Бурное строительство «синематографов» в Воронеже в начале XX века. Первые кино съемки в Воронеже, посвященные великому артисту цирка А. Дурову. Кино Андрея Платонова. Другие воронежцы-кинодраматурги: Е.Габрилович, Л.Гуревич. Выпускники ВГУ, ставшие кинорежиссерами: А.Гришин, Г.Евтушенко. С.Папов и другие актеры воронежских театров, снимавшиеся в кино. В.Шукшин в Воронеже. Съемки в нашем городе «Летчиков», «Судьбы человека» и других фильмов. Начало киноclubного движения, первые очаги медиаобразования в Воронеже. Производство телевизионных, научно-исследовательских и учебных фильмов, кинофестивали в Воронеже». В 2004 году в помощь студентам, изучающим данную тему, я опубликовал своеобразное учебное пособие под тем же названием «Кино в Воронеже».

Краеведение помогает иллюстрировать самые разнообразные темы. Одна из них - родословная кино, – а это в первую очередь фотография. И тут мне на помощь приходят экспонаты фотовыставки «Люди и крылья», которая была организована в ВГУ в 2003 году. На выставке было пиршество красок, среди которых лидировала синяя: воздушный океан во всей красе в разные времена суток. И самолеты в родной стихии в ракурсах, недоступных наблюдателям с земли. К примеру, аэроплан в роли пассажира – верхом на более мощном лайнере. Фото – гимн могуществу авиации. Снимок сделан через открытую аварийную дверь ТУ-134. Автор уникальных фотографий - мой сокурсник Анатолий Рябко. Любовь к небу у него победила, и он ушел с филологического факультета ВГУ в авиаучилище. Став военным летчиком, увлекся искусством светописа.

Кого нынче удивишь фотографией? Щелкнул затвором, сдал кассету в лабораторию, – получай цветные отпечатки. А если человек с

фотокамерой совершил трансконтинентальный полет через оба полюса – Северный и Южный – тогда как? Много знаете таких? В России единственный: А.Рябко. О воздушном кругосветном путешествии в 1990 году на отечественном «Руслане» мировая пресса писала в захлеб. Все трое суток полета А.Рябко провел в кабине пилотов на коленях с двумя аппаратами: снимать можно было только так.

Фотовыставка в ВГУ пробуждала гордость за крылья Отечества, да и за само Отечество. Гоголь сравнивал Россию с «птицей-тройкой». Фотографии А.Рябко дарят новый образ: Россия, словно громадный ультрасовременный «борт», распластав гигантские крылья, несется над планетой. Показываю – студентам выпущенные в Москве и Краснодаре роскошные фотоальбомы Рябко «У хлеба запах солнца», «Роса на крыльях», «Берегите землю, мальчики» и другие. В них не только великолепные цветные снимки, но и трогательные рассказы о тех, кого снимал автор. «Мир на земле, - читаем в одной из его фотокниг, - это доброе утро, счастливый день, спокойная ночь». Ну разве не симптоматично, что на всех фотографиях военного летчика – мирные будни, спокойные лица соотечественников. Много детей. Рябко приглашает нас любоваться многоцветьем красок Кубани, Предкавказья, Кавказа. «Это наша земля. Какая она прекрасная, щедрая, добрая к живущим на ней», - читаем в книге с провидческим названием «Берегите землю, мальчики».

Я объясняю студентам, что быть мастером в искусстве, которому служит Рябко, очень трудно. Фотограф имеет дело с весьма капризным «строительным материалом» – со светом, с перепадами освещения. Добавьте к этому композицию, ракурс, цвет. А в небе, которое представлено на большинстве снимков, подключается еще один фактор - скорость, причем сумасшедшая.

Рассказывать о специфике телевидения мне легко, ибо почти полвека назад работал корреспондентом Воронежской студии телевидения, застал начальный период нового вида масс-медиа. На лекциях сообщаю о том, как земляки внесли свою лепту в первые шаги «дальновидения». В Январе 1936 года воронежский инженер В.Г.Тихомиров собрал первый «прибор приема изображения на расстоянии», в котором использовал передающую электронно-лучевую трубку с мозаичным фотокатодом А.П.Константинова и С.И.Катаева. В 1940 году учитель физики воронежской школы № 5 В.Решетов разработал новую конструкцию телеприемника, который был принят к массовому производству в 1941 году. Но грянула война, эксперименты прервались. В 1953 году на базе воронежского завода «Электросигнал» начался выпуск телевизоров «КВН-49» (позже – «Рекордов»). Для их испытания в жилом доме напротив завода в двух квартирах смонтировали

аппаратуру, во дворе установили небольшую вышку с антенной, и началось вещание. Вот в эту ТВ-студию я и пришел работать.

У нас была одна-единственная неподвижная камера. Чтобы сделать переход с диктора на другую «картинку», требовались диапозитивы, которые я изготовлял. Изображение, естественно, было черно-белым; все сюжеты для «Воронежских новостей» снимались на фотографии. Осенью 1958 года мы переехали в новое просторное здание, построенное по типовому проекту.

Возможности современного ТВ показываю на примере телефильма Воронежского ТВ «Кучугуры и окрестности» (премия ТЭФИ, диплом VII фестиваля неигрового кино), за который режиссер Владимир Герчиков удостоен государственной премии РФ. В пятидесятые годы мы и мечтать не смели о цвете, синхронной записи звука, о пленке, не требующей обработки. Но главный водораздел между «раньше» и «теперь» - отношение к правде. Мы были не свободны, связаны по рукам и ногам требованиями цензуры, обкома, редакторов. В.Герчиков использует излюбленные телевизионные приемы: синхронные интервью, длительные наблюдения за одними и теми же персонажами.

Кучугуры – село на границе Воронежской и Курской областей. Когда-то оно было очень большим, теперь в нем остается всё меньше жителей. Режиссер обращается к самому непривлекательному (с точки зрения широкой публики) материалу, – его камера пристально вглядывается в изможденные лица деревенских стариков и старух. Герчиков, убеждаются студенты, как когда-то Радищев в «Путешествии из Петербурга в Москву», открывает нам глаза на жизнь крестьянства. Как же так, удивляются студенты, – в одной и той же нашей Воронежской области, в одно и то же время – такой контраст. В век компьютеров и прочих технических чудес пещерные условия существования. Дело даже не в вопиющей бедности кучугурцев, а в том, что каторжные условия быта сделали их узниками тяжелейшей предвоенной и послевоенной битвы за выживание, лишил большинства достижений цивилизации, культуры, застопорили их развитие.

Объясняю студентам, что в телефильме столкнулись две противоположные концепции документализма. Для обеих главное - реальные люди и события, но одна требует фиксации «живых» фактов, другая допускает их организацию. Вмешательство хроникеров в жизнь персонажей наиболее ощутимо в выпуске «Год спустя»: в честь годовщины ТВ-репорта – о кучугурцах для них устраивается застолье с дорогими подарками от спонсоров. После просмотра телефильма студенты делают правильные выводы: российское крестьянство столетиями оставалось в безмолвном, безропотном рабстве. В телефильме В.Герчикова наши сельские земляки, которых режиссер

называет «деревенскими философами», заговорили – это уже немало. «Кино снимается, - говорил режиссер, – потому что новое время заставляет по-новому оценивать людей».

Моя бывшая студентка Галина Евтушенко, с которой познакомился, когда она училась на первом курсе Воронежского университета, сегодня стала одним из самых известных российских режиссеров-документалистов. Ее работы удостоены множества призов отечественных и международных киносмотров. В 2004 году на XXVI Московском международном кинофестивале наша Галина поставила своеобразный рекорд: в рамках программы «Россия, которую мы обрели» демонстрировалось четыре ее фильма! Поскольку Г.Евтушенко после окончания ВГУ преподавала в школах, вела кинофакультативы, о ней справедливо пишут, что это пока единственный в России пример успешной «переквалификации» кинопедагога в кинорежиссера.

В программу курса «Кино и современность» (внеаудиторные просмотры с помощью киноклуба) я включил документальные фильмы Г.Евтушенко о кино: «Вожди», «Александр Калягин: монолог о любимых», «Где-то я Вас видел», «Горе уму или Эйзенштейн и Мейерхольд: двойной портрет в интерьере эпохи». Знакомство с работами землячки помогает студентам лучше усвоить тему «Виды кино», убедиться в необходимости и полезности документального кинематографа.

Союз медиаобразования с краеведением и культурологией позволяет решать множество задач. Одна из них связана с воспитанием уважительного отношения к «малой родине», что так высоко ценил Шукшин, - любовь и бережное отношение к родной при природе, к своему краю, гордость за достижения земляков, сострадание к тем из них, кто терпит нужду...

Воронеж – культурный центр Черноземья. Когда спрашиваю будущих культурологов, что такое городская культура, студенты не задумываясь перечисляют воронежские театры, музеи, библиотеки, вузы, называют местных писателей, живописцев, композиторов. Вспоминают прославленный Воронежский русский народный хор, дворцы культуры, коллективы художественной самодеятельности, архитектурные памятники.

- А кому поставлен памятник возле кукольного театра «Шут»?
- Да это же Белый Бим - Черное ухо, – улыбаются студенты.

Верно, что отлит из бронзы четвероногий трогательный герой фильма по одноименной повести воронежского писателя Г.Тропольского. Моя задача убедить учащуюся молодежь, что культура родного края – это еще и кино. Они должны знать, что памятник Платонову возле корпуса ВГУ, где я преподаю, это дань уважения не только великому

литератору, но и выдающемуся кинематографисту. Обращаясь за примерами к новейшей истории нашего города, я еще и облегчаю себе свой труд: студенты охотно приходят мне не помощь, вспоминают, какие актеры воронежских театров снимались в кино, пишут о них рефераты. Конечно, возможности краеведения небезграничны, с его помощью можно иллюстрировать лишь отдельные темы. Но я убежден, что для медиапедагогики и эта помощь важна, ибо позволяет, опираясь на конкретные и очень близкие студенческой аудитории наглядные примеры, эффективнее развивать общеэстетическую культуру.

Примечания

Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. - С.7.

Медиаобразование в России: не только внешние трудности и препятствия

(из цикла «Гуманистические ориентиры медиаобразования»)

А.П.Короченский
доктор филологических наук

Проблема формирования и развития коммуникационной культуры россиян, необходимой для их активного и осознанного общения с медиа, находится в поле зрения современной гуманистической педагогики и коммуникологии. Как свидетельствуют результаты недавнего опроса экспертов по медиаобразованию, проведенного А.В.Федоровым, сегодня большинство специалистов в этой области полагает, что важнейшими целями массового медиаобразования являются «формирование способности к критическому мышлению/критической автономии личности», «к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов» [Fedorov, 2003].

Вместе с тем невозможно не заметить, что практическая реализация задач формирования рационально-критической коммуникационной культуры граждан на основе развития самостоятельного рационально-критического мышления наталкивается на ряд существенных помех и трудностей. Это невозможно объяснить только лишь неразвитостью институтов медиаобразования или незавершенностью концептуальной проработки целей, методов и содержания деятельности в этой области педагогики (хотя оба эти явления действительно имеют место). Масштабные «достижения» масс-медиа в манипулировании сознанием и поведением аудитории в политических и коммерческих целях; прогрессирующая иррациональность образов «медиареальности», формируемых средствами массовой коммуникации; интеллектуальная пассивность и эмоциональный инфантилизм значительной части граждан перед лицом негативных медийных воздействий – всё это наблюдается как в России и других странах, где массовое медиаобразование проходит стадию становления, так и в государствах, где оно уже превратилось в обязательный компонент образовательного процесса на его различных уровнях.

Произошедшая в условиях рынка трансформация средств массовой информации в медиаиндустрию, в бизнес, обеспечивающий информационное обслуживание потребителей на коммерческой основе, привело к явственному смещению масс-медиа с политического поля в экономическое, к их уклонению от исполнения всего спектра разнообразных обязанностей перед обществом. На этом фоне среди руководителей медиабизнеса, части журналистов-практиков и исследователей СМИ получил распространение своеобразный «рыночный фундаментализм», основанный на почти

религиозной вере в чудодейственную силу экономических механизмов свободной конкуренции.

Однако практика не подтверждает сверхоптимистических надежд на то, что эти механизмы способны сами по себе, стихийно, через присущую рынку саморегуляцию обеспечить функционирование медиа в режиме полного и гармоничного удовлетворения разумных массово-информационных потребностей общества во всём их многообразии. Забота о соблюдении информационных прав граждан, обеспечении социальной ответственности коммуникаторов также не относится к числу имманентных качеств рыночно ориентированных СМИ – уже хотя бы потому, что призванная побуждать к этому свободная конкуренция в эпоху гигантских медиаконгломератов и рыночной концентрации является в большинстве случаев чисто мифическим понятием.

Распространение чисто коммерческих подходов к массово-информационной деятельности, сводящих общение масс-медиа с публикой главным образом к экономически грамотному обслуживанию потребителей медиаконтента и информационных услуг, сочетается с активным культивированием консьюмеризма медийной аудитории, со стимулированием пассивного неограниченного поглощения информационных продуктов и услуг, предлагаемых медийными организациями. «Зажуженное» отношение к адресатам массовой коммуникации как к потребителям, сведение всего многообразия форм общения с масс-медиа преимущественно к потреблению обедняет коммуникацию, которая рассматривается главным образом как удовлетворение «выявленных потребностей» аудитории.

Таким образом, коммерциализм СМИ на одном коммуникационном полюсе и консьюмеризм аудитории на другом становятся доминирующей характеристикой современной рыночной модели массовых коммуникаций. При этом медиасистема объективно заинтересована в формировании широких слоёв «искушённых потребителей» – лиц, имеющих развитые навыки обращения с новейшей коммуникационной техникой, которая открывает им доступ к беспрецедентно разнообразным информационными продуктам и услугам. Распространение функциональной медиаграмотности подобного рода увеличивает число медиапотребителей и тем самым способствует расширению сбыта всё новых и новых информационных товаров и услуг. «Искушённые потребители» жизненно необходимы медийному комплексу для того, чтобы гарантированно расширять сбыт «товара № 1» XXI века – информации – в условиях постоянно увеличивающегося технологического многообразия каналов её распространения и форматов презентации.

Таким образом, развитие функциональной медиаграмотности тех категорий граждан, которые в силу своего экономического статуса способны влиться в ряды постоянных и активных потребителей информационных товаров и услуг, является вполне оправданным с точки зрения медиабизнеса (который, впрочем, чаще всего перекладывает эту задачу на институты образования, поддерживаемые государством). Вместе с тем внутренняя логика рыночной

модели массовой коммуникации исключает её сколько-нибудь серьёзную действительную заинтересованность в развитии массового медиаобразования, нацеленного на существенное повышение рационально-критической культуры общения граждан с медиатекстами. Такая культура объективно вступает в противоречие с насаждением безбрежного и безоглядного консьюмеризма (пусть даже «технически грамотного»), который генетически враждебен целям реализации развивающего, просветительского потенциала массовой коммуникации.

Если оставить «в уме» хорошо всем известные проблемы образовательной системы постсоветской России, то ещё одной существенной помехой распространению рационально-критической коммуникационной культуры в нашей стране видятся некоторые характерные явления современной духовной жизни. В частности, постмодернистский скепсис в отношении к разуму и познавательным способностям человека (и, соответственно, к возможностям его просвещения и совершенствования); интеллектуальный и моральный релятивизм, рождающий пренебрежительно-ироническое отношение к основополагающим гуманистическим ценностям, идеалам демократии и социальной справедливости. На этом фоне в определенных общественных кругах, не исключая и среду медийных профессионалов, наблюдаются признаки негативного отношения к идее широкого распространения рационально-критической коммуникационной культуры – в широком диапазоне от принципиального отрицания её осуществимости в современных условиях [Разлогов, 2005] до открытой враждебности, агрессивного неприятия духа просветительства и гражданственности, свойственного этой интеллектуальной инициативе.

Распространенность агрессивного неприятия просветительских формул объясняется многими причинами. Одна из них, на наш взгляд, - характерное для современной эпохи усиление тенденций антиинтеллектуализма в тех самых социальных группах, которые традиционно в той или иной мере, с той или иной степенью успешности выполняли в обществе роль защитников и проводников рациональности и критического отношения к действительности, продуцентов новых социальных идей, духовного противовеса политическому и экономическому истеблишменту. Речь идет в первую очередь об учёных и других представителях творческого интеллектуального труда. В результате социальных и духовных трансформаций, произошедших в XX веке, стало возможным «приручение» значительной части отечественной интеллигенции. В СССР это осуществлялось через политические репрессии против инакомыслящих, идеологическое подавление в сочетании с льготами для лояльной верхушки интеллигенции. В странах Запада и постсоветской России - через включение «интеллектуальной элиты» в общество потребления и масштабное перенесение рыночных правил игры на сферу духовного производства, что привело к фактической маргинализации критически настроенной части «мыслящего класса».

Многолетнее культивирование в интеллектуальном сообществе духовного конформизма и меркантильности приносит свои плоды. В итоге некоторые

социологи отказывают сегодня российской интеллигенции в праве именоваться таковой, замечая, что «интеллигенция - это критически настроенная часть интеллектуального сообщества, которая обеспечивает постоянную рефлексию, дискуссию по поводу происходящих событий» [Мурсарлиева, Гудков, 2004].

Отказ от последовательно рационального (читай - критического) отношения к действительности сочетается у многих нынешних «интеллектуалов», «властителей дум» с более или менее явной приверженностью примитивнейшим установкам социального дарвинизма, органически враждебного гуманистическим идеалам. Такие установки исключают возможность поддержки тех медиаобразовательных концепций, в основу которых положены идеи массового просвещения граждан, совершенствования их духовного потенциала, рационально-критической автономии в общении с медиа.

Отмечается и скепсис в отношении роли масс-медиа как союзников медиаобразования. Он подпитывается представлениями о социальной роли печатной и электронной прессы как института, который в данном социальном контексте органически неспособен выполнять роль поставщика достоверных знаний о действительности. При этом медиа видятся исключительно как продуценты медиареальности, обеспечивающей сохранение статус-кво: «...оказание локальной, действительной «здесь и сейчас», поддержки функциональности социальной системы – а не вынесение «истинных» суждений о мире, «как он есть» или «должен быть» сам по себе, – и составляет задачу подсистемы масс-медиа в данной социальной системе» [Никифоров, 2003]. Если медиа действительно занимаются преимущественно производством «медиареальности» в целях консервации сложившихся отношений, их удел – лишь манипулятивное воздействие на граждан, напрочь исключаящее просвещение и формирование рационально-критической коммуникационной культуры.

Обозначенные выше проблемы и сложности свидетельствуют о том, что путь развития отечественного медиаобразования в современных условиях отнюдь не усеян розами. Поэтому не праздными представляются следующие вопросы:

- Не является ли идея формирования рационально-критической медиакультуры просветительской иллюзией, маскирующей невозможность реализовать в данном социоэкономическом и культурном контексте провозглашаемые гуманистические концепции подготовки граждан к условиям жизни и деятельности в информационную эпоху? Возможно ли широкое распространение рационально-критической коммуникационной культуры в социальной среде, где действуют мощные тенденции, работающие на снижение уровня критического сознания реципиентов медийной информации? Имеет ли в этих условиях шансы на успех попытка локального социального проектирования, каковым является проект формирования медиапросвещенной аудитории?

- В жизни и деятельности как отдельных индивидуумов, так и человеческих сообществ инстинкты, бессознательные импульсы и эмоции играют весьма значительную роль. Эффективное применение современными средствами массовой информации разнообразных технологий воздействия на область коллективного бессознательного, подавляющее рациональную реакцию людей, служит наглядным тому подтверждением. В связи с этим закономерен вопрос: не является ли идеал рационально-критической коммуникационной культуры фантомом, чисто умозрительной целью, недостижимой в силу имманентных характеристик человеческой личности и людских сообществ?

- Не является ли критическая автономия личности в общении с масс-медиа мифом, маскирующим невозможность в данном социально-политическом контексте реальной эмансипации и самоэмансипации граждан от медийного манипулятивного воздействия и иных пагубных влияний со стороны СМИ?

Очевидно, без удовлетворительного ответа на эти вопросы усилия, предпринимаемые сегодня по проработке теории и методики медиаобразования, будут неизбежно наталкиваться на нерешённость принципиальных проблем, мешающую внутренней идейной консолидации медиаобразовательного движения. Речь идёт отнюдь не об «изобретении» некоей унифицированной всеобъединяющей идеологии медиаобразования. На наш взгляд, необходим базовый философский консенсус представителей медиаобразовательного направления, основанный на коллегиальном обсуждении, принципиальном признании и поддержке ряда рамочных идей, на основе которых могло бы развиваться далее отечественное медиаобразование. О том, что комплекс таких идей постепенно формируется, свидетельствуют результаты опросов экспертов по медиаобразованию. Но он нуждается сегодня в принципиальном философском обосновании, основные контуры которого могут сформироваться только в результате максимально широкой заинтересованной дискуссии теоретиков и практиков медиаобразования.

Примечания

Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO. См. результаты опроса также на сайтах: <http://edu.of.ru/mediaeducation> и

http://mediareview.by.ru/mediaedu/mediaedu_005.htm

Мурсалиева Г. Сталинская интеллигенция живет и процветает//Новая газета. – 2004. - №54. – С.18. (интервью Г.Мурсалиевой с Л.Гудковым - участником социологического проекта «Человек советский», выполненного под руководством Ю.Левады).

Никифоров О. Диалектика медиапросвещения//Отечественные записки. 2003. - № 4 (13). <http://www.strana-oz.ru/?numid=13&article=579>

Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование?//Медиаобразование. - 2005. - № 2.

Диалогическая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования

Е.В.Мурюкина

Диалоговая концепция культуры М.М.Бахтина – В.С. Библера представляется нам весомой методологической основой медиаобразования. Для В.С.Библера культура была «двуликим Янусом». Ее лицо столь же напряженно обращено к иной культуре, к своему бытию в иных мирах, сколь и внутрь, вглубь себя, в стремлении изменить и дополнить свое бытие» [Библер, 1990, с.3]. Что определяет ее природную диалогичность? Говоря о том, что в любое произведение автор вкладывает свой смысл, свои установки, мы получаем определение культуры с точки зрения семиотики (наука о знаках или знаковых системах). Итак, культура понимается как знаковая система, по существу являющаяся посредником между человеком и окружающим миром. Она выполняет функцию отбора и структурирования информации о внешнем мире.

Культуролог, философ и семиотик Ю.М.Лотман считал, что в каждом тексте или произведении искусства есть целый мир значений. Он рассматривал искусство носителем знаковых кодов. Культура - более широкое понятие, чем искусство. Мы полагаем, что выводы, сделанные Ю.М.Лотманом на основе искусства, в равной степени относятся и к культуре в целом. Итак, «искусство не просто отображает мир с мертвенной автоматичностью зеркала, - превращая образы мира в знаки, оно насыщает мир значениями. Знаки не могут не иметь значения, не нести информации. Поэтому то, что в объекте обусловлено автоматизмом связей материального мира, в искусстве становится результатом свободного выбора художника и тем самым приобретает ценность информации» [Лотман, 1973, с.20]. Цель искусства, по Ю.М.Лотману, не просто отобразить тот или иной объект, а сделать его носителем значения.

В восприятии произведения существует двуплановость, которая, приводит к тому, что «чем выше сходство, непосредственная похожесть искусства и жизни, тем, одновременно, обостренное должно быть у зрителя чувство условности. Почти забывая, что перед ним произведение искусства, зритель и читатель никогда не должны

забывать этого совсем. Искусство – явление живое и диалектически противоречивое. А это требует равной активности и равной ценности составляющих его противоположных тенденций. Искусство требует двойного переживания – одновременно забыть, что перед тобой вымысел, и не забывать этого. Только в искусстве мы можем одновременно ужасаться злодейству события и наслаждаться мастерством актера» [Лотман, 1973, с.25]. Об этой двойственности говорил и Л.С.Выготский, анализируя, в частности, «Гамлета». Он считал, что каждый новый читатель «Гамлета», есть как бы его новый автор. «В образе он видел символ, а «тот, кто хочет разгадать символ, делает это на свой страх» - эти слова Уайльда поставил Л.С.Выготский эпиграфом к своему трактату о «Гамлете» [Выготский, 1998, с.345]. Таким образом, Л.С.Выготский, с точки зрения психологии подтверждал право на существование семиотической теории и ее важную роль в понимании произведения.

М.М.Бахтин в своих исследованиях также придавал термину «произведение» большое значение. Итак, именно тексты/произведения (в самом широком смысле этих слов) являются продуктами творчества, как у М.М.Бахтина, так и у В.С.Библера. Понятия «текст» и «произведения» являются ключевыми и для медиа. Текст имеет триединое определение:

- 1) текст как записанная на бумаге, на «плоскости» речь;
- 2) текст как любая знаковая система, понятная как речь;
- 3) текст как живая речь, доведенная, понятная по аналогии с текстом.

Проведя аналогии с медиатекстами, получаем:

- 1) информация представляет собой тексты, записанные на бумаге, дисплее и т.д. Общение осуществляется при прочтении произведения (вчувствование, вживание, диалогизирование) с предполагаемым автором, героями, даже явлениями;
- 2) медиа пользуются медиаязыком, сотворенным по аналогии с живой речью;
- 3) масс-медиа широко использует тексты, оформленные, как живая речь и все время расширяет рамки употребления (ТВ, радио, музыка, пресса и др.).

В любой из этих форм текст может быть понят как форма общения культур. Каждый текст опирается на предшествующие и последующие ему тексты, созданные авторами, имеющими свое миропонимание, свою картину или образ мира, и «в этой своей ипостаси текст несет смысл прошлых и последующих культур, он всегда диалогичен, так как всегда направлен к другому. Создание любого текста обязательным условием предусматривает своего «читателя».

Возвращаясь к триединому определению текста по М.М.Бахтину, нам представляется необходимым остановиться на третьей трактовке. Текст, существующий сам по себе, вне автора и вне исследователя – это текст, понимаемый как плоская речь. Но как только этот текст попадает в руки любого исследователя (читателя), в нем «оживают» авторские контексты и рождаются, по мере изучения материала, контексты, принадлежащие исследователю. На свет появляется произведение, включающее не только текст, но и контекст как смысл, который вкладывает в него автор и, который, заново для себя открывает читатель. Данное утверждение вполне доказательно и с точки зрения семиотики. Тем более, что Ю.М.Лотман обосновал это на примере кинематографа. Итак, бесспорно, кино имеет свой язык. В киноязыке присутствуют две тенденции. Он:

- 1) «основываясь на повторяемости элементов, бытовом или художественном опыте зрителей, задает некоторую систему ожиданий;
- 2) нарушая в определенных пунктах (но, не разрушая!) эту систему ожиданий, выделяет в тексте семантические узлы.

Следовательно, в основе кинозначений лежит сдвиг, деформация привычных последовательностей, фактов или облика вещей. Однако только на первых стадиях формирования киноязыка «значимый» и «деформированный» оказываются синонимами. Когда зритель имеет уже определенный опыт получения киноинформации, он сопоставляет видимое на экране не только (а иногда - не столько) с жизнью, но и со штампами уже известных ему фильмов» [Лотман, 1973, с.48]. В данном случае какая-либо деформация, сюжетный трюк, монтажный контраст, вообще - насыщенность изображений сверхзначениями - становятся привычными, ожидаемыми и теряют информативность.

Киноинформация же, по Ю.М.Лотману, противоположна автоматизму: «Фактически вся история кинематографа и искусства – цепь открытий, имеющих целью изгнание автоматизма из всех звеньев, подлежащих художественному изучению» [Лотман, 1973, с.23]. Но, несомненно, киноязык включает в себя много больше, чем просто построение фильма. Тем более что формула написания сценариев уже выведена и используется как сценаристами, так и медиапедагогами в практической работе.

Кинематограф является коммуникативной системой, так как режиссер, актеры, авторы сценария, все создатели фильма что-то нам хотят сказать своим произведением. Их лента - это как бы послание зрителям. Но разные кинокартины обладают неодинаковым объемом информации. Только то, согласно Ю.М.Лотману, что «в фильме принадлежит искусству, - имеет значение, несет ту или иную

информацию. Сила воздействия кино - в разнообразии построенной, сложно организованной и предельно сконцентрированной информации, понимаемой в широком смысле, как совокупность разнообразных интеллектуальных и эмоциональных структур, передаваемых зрителю и оказывающих на него сложное воздействие - от заполнения ячеек его памяти до перестройки структуры его личности» [Лотман, 1973, с.54].

Можно сказать, что кинематограф балансирует между двумя практически прямо противоположными моментами. «На одном полюсе – его стремление слиться с жизнью и желание выявить свою кинематографическую специфику, условность языка, утвердить суверенитет искусства в его собственной сфере – это враги, которые постоянно нуждаются друг в друге» [Лотман, 1973, с.28]. То же самое можно говорить как о медиа вообще, так и о кинопрессе в частности. Печатные издания о кинематографе также пытаются отразить и подчеркнуть своей деятельностью: с одной стороны – «реалистические корни» кинематографа, его приближенность к жизни, с другой – отражают в своих публикациях его специфические свойства, а с третьей – выполняют функции, «возложенные» на них (развлекательная, информационная, аналитическая и т.д.). Медиатексты имеют и свои контексты, и стилистическую направленность, исходя из концептуальной основы конкретного медийного агентства.

Таким образом, мы еще раз убеждаемся, что текст, как явление диалогичное и направленное всей своей сущностью на диалог, существует в разных видах, и медиакультура - не исключение. Согласно теории знаковых систем, данные тексты также обладают смысловыми контекстами. Количество считываемой информации зависит, в том числе, и от уровня медиакультуры аудитории.

Следовательно, лишь диалог становится центральным моментом культурного бытия человека, способом нахождения им человеческих смыслов. Человеческим инструментом этого поиска является гуманитарное мышление, цель которого не познание «объекта», вещи, но общение, взаимопонимание, обмен смыслами. Итак, любой медиатекст диалогичен, в тот момент, когда направлен на человека. Диалог – рассматривается в этом случае как единственный способ общения и понимания. В реализации своей медиаобразовательной модели мы старались использовать данную установку.

Итак, текст, в том числе и медиатекст, есть носитель диалога. Он заложен в нем изначально и все содержание текста - это диалогическая встреча двух субъектов, погруженных в бесконечный культурный контекст, требующий особого метода - понимания.

«Понимание», по М.М.Бахтину, [Библер, 1991, с.76-78] может приобретать следующие формы:

- 1) восприятие текста;
- 2) узнавание и понимание значения в данном языке;
- 3) узнавание и понимание в контексте данной культуры;
- 4) активное диалогическое понимание.

Исследуемые положения, относящиеся к термину «понимание», имеют неравнозначное положение, а различаются по уровню общего развития их «носителя». Проанализировать их мы решили на примере медиатекстов.

1) на низшем уровне восприятие медиатекста еще не предполагает его понимание, а если последнее и присутствует, то только в «зачаточном» состоянии. Этот уровень можно назвать лишь «элементарным» среди представленных. Отметим, что диалог свойственен любому уровню, здесь же он, преимущественно, осуществляется с самим собой, так как потребитель не может еще понять авторской позиции.

2) второй уровень восприятия стоит на следующей ступени и предполагает понимание медиатекста, но еще не в контексте культур, а только лишь в данном языке. К сожалению, люди, имеющие восприятие данного уровня, не могут в полной мере считать информацию медиатекста на уровне понимания автора. При этом количестве потребляемой полезной медиаинформации, последней явно недостаточно для полноценного диалогического общения. Описанные два уровня говорят о фрагментарной медиаобразованности их обладателя, и, скорее всего, на основе своего жизненного опыта, без использования медиаориентированных знаний.

3) третий уровень является более высоким, чем описанные выше. Здесь предполагается и узнавание текста (без определенной образовательной базы в области медиа это проблематично), а, главное, осуществляется понимание. То есть коэффициент полезного действия на порядок выше, нежели в уровнях (1) и (2). Данный уровень нельзя отнести к высшему, так как понимание медиатекстов существует в рамках одной культуры, что значительно снижает возможности самого понимания. Сам этот уровень выводит его обладателя на межличностный диалог, но, ограниченный единым культурным пространством.

4) и только лишь четвертый уровень понимания способен вывести на макродиалог. Понятийный аппарат читателя/зрителя/слушателя уже насыщен необходимой информацией, помогающей активно диалогизировать, а, значит, понимать медиатексты с позиции автора, интерпретатора.

Таким образом, можно говорить, что уровень медиаобразованности человека напрямую зависит и от степени развитости такого качества как «понимание». Первая ступень понимания любого медиатекста не может полноценно «раскрыть» его перед аудиторией, в то время как стремление к четвертой – высшей ступени подразумевает владение достаточным количеством информации для раскрытия контекстов и более полного понимания, «ощущения» текста.

Продолжая тему произведения как носителя смысловой нагрузки, обратимся еще к одному пункту, где рассматривается вопрос о том, что «текст имеет смысл тогда, когда он понятен другим, а это возможно только при выполнении следующих условий:

- 1) текст должен иметь внутреннюю логику смыслов, заложенных в нем;
- 2) текст должен быть построен в системе общего для общающихся языка и жанровой традиции данной культуры;
- 3) текст как произведение должен быть понятен своими контекстами. Только при условии совпадения контекстов автора и читателя (слушающего, интерпретатора) текст понимается без затруднений при наличии одинакового (приблизительно) кругозора личностей, взаимодействующих с текстом» [Викторова, 1992, с.3].

Занимаясь проблемами медиаобразования, нам представляется возможным проанализировать данные условия, беря во внимание, именно медиатексты.

Рассматривая данное положение по отношению к фильму, как к примеру медиатекста, отметим действительную значимость этого условия. Если монтаж (процесс создания экранного произведения путем «сборки», «склеивания» единого целого из отдельно взятых кадров) есть проявление внешней логики, то наполнение кадров содержанием должно обязательно руководствоваться внутренней логикой. Чем талантливее авторы медиатекста, тем глубже смыслы, закладываемые как в отдельные эпизоды, так и в кинокартину в целом.

Невыполнение данного условия ведет к «недовключению» в то культурное бытие, которому принадлежит данный медиатекст. В последнем, на помощь приходят различного рода знаковые символы. Их использование помогает авторам сделать свое произведение (в любом виде медиакультуры) более универсальным, а «читателям» медиатекстов понять их в контексте как интерпретатора, так и автора.

На примере с прессой можно подтвердить данное утверждение. При выборе из многочисленных вариантов какого-либо издания, мы заранее определяем свои интересы, требования и руководствуемся сообразно им. Если данная газета, журнал не отвечает выдвинутым

нами требованиям, то совпадения контекстов автора и «потребителя» мы не достигнем, и активное диалогизирование (как высшая форма понимания по М.М.Бахтину) не сможет осуществиться в достаточной степени.

Понимание текста выражено и в уровнях медиавосприятия:

- 1) «уровень «первичной идентификации»: эмоциональная, психологическая связь с фабулой (цепью событий) повествования;
- 2) уровень «вторичной идентификации»: отождествление с героем произведения;
- 3) уровень «комплексной идентификации»: отождествление с автором произведения при сохранении «первичной и вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией)» [Федоров, 2001, с.14].

Аналогичные градации уровней восприятия медиатекстов можно найти в трудах Ю.Н.Усова, Г.А.Поличко, Е.А.Бондаренко и других исследователей и медиапедагогов.

После исследования понимания текста, логично будет проанализировать произведение, в то время как оно равно тексту плюс контекст. По выражению В.С.Библера, текст, понимаемый как произведение, «живет контекстами ..., все его содержание только в нем, и все его содержание – вне его, только на его границах, в его небытии как текста» [Библер, 1990, с.76]. Итак, произведение базируется на трех контекстах:

1. контексте описываемого;
2. контексте автора;
3. контексте интерпретатора.

Интерпретация трех контекстов как составляющих произведения, нашла свое подтверждение, осмысление, применение в концепциях медиапедагогов. Сообразно анализу произведения по М.М.Бахтину, А.В.Федоров разработал классификацию уровней оценки (анализа) медиатекстов [Федоров, 2001, с.15]. Важно отметить, что высокий уровень оценки текстов, включая медиатексты, есть их понимание в трех контекстах, в которых существует произведение. Таким образом, понимание, выступающее во взаимодействии своей структуры и контекстов, является основным методом познания с позиции диалога культур, в отличие от объяснения.

Диалогичность понимания как процесса бесспорна. Таким образом «работает» определение, которое доказывает, что «при объяснении наличествует только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта ... Понимание всегда диалогично» [Бахтин, 1979, с. 289-290].

Чем же является диалог, согласно концепции диалога культур? В.С.Библер подвергал его исследованию в философском смысле. Он выяснил, что диалогизирование индивида в контексте культуры базируется на трех смыслах:

1) диалог есть всеобщая основа человеческого взаимопонимания; «Где начинается сознание, там ... начинается и диалог» [Аверинцев, 1992, с.92];

2) диалог как всеобщая основа всех речевых жанров. «Жанр есть ничто иное, как кристаллизованная в знаке историческая память перешедших на уровень автоматизма значений и смыслов ... Жанр – это представитель культурно-исторической памяти в процессе всей идеологической деятельности ... (летописи, юридические документы, хроники, научные тексты, бытовые тексты: приказ, брань, жалоба, похвала и т.д.) [Аверинцев, 1992, с.102].

1) несводимость диалога к общению, иначе говоря, диалог и общение не тождественны, но общение включает в себя диалог, как форму общения» [Викторова, 1992, с.2].

Логичность рассуждений В.С.Библера о диалоге опирается на исследования других философов. К примеру, изречение И.Канта: «Мыслить – значит говорить с самим собой ... значит внутренне (через репродуктивное воображение) слышать себя» [Цит. по: Библер, 1975, с.5]. Таким образом, И.Кант доказал, что осмысление выступает как результат столкновения в диалоге. Любое человеческое общение, а, следовательно, и понимание по своей природе диалогично. Даже монологичная речь, как мы ее называем, представляет собой форму диалога в себе, потому что ориентирована на внутренние переживания. Таким образом, приведенные выше цитаты дают нам представление о диалоге как о форме мышления, а также указывают на его значимость в представленной культурологической концепции.

Итак, используя уровни понимания художественного текста, выведенные М.М.Бахтиным, авторам данной классификации удалось, на наш взгляд, правильно и полноценно раскрыть их. Выделенные уровни хорошо отражают понимание медиатекста, а представленные характеристики раскрывают сущность. Универсальность этой классификации (применение к медиакультуре) делает ее широкоиспользуемой при изучении показателей медиавосприятия.

Итак, на основе своих исследований, В.С.Библер «вывел технологию рассмотрения» текста и назвал ее «семь–я теоретика-классика»:

1) «Я» теоретического разума Нового времени (направленного на изображение и развитие классических теорий) реализуется в споре и переходе таких особых логических установок (др. «Я»), как

2) Исходное «Я» экспериментально-изолирующего сознания, «Я» установки на предмет. В контексте этой установки понять предмет означает понять его как нечто отдельное от меня, независимое от моего сознания, изолированное от многозначности бытия и сосредоточенное в «силу», извне действующую на меня, на мои орудия познания.

3) «Я» синтезирующей интуиции. Для интуитивного «я» понять предмет означает «построить» парадоксальный, видимый «очами» разума образ этого предмета. Но образы-парадоксы, снимающие (в предметной форме) те или иные формы движения классического объекта, должны переводиться на «выводной», собственно логический язык. Эту работу осуществляет «логика», которую развивает

4) «Я» рассудочной дедукции. В этой работе парадоксальный «геометрический» внутренний образ идеализированного предмета проецируется, расшифровывается в дедуктивно-доказательном движении рассудка, в аналитической функции разумения. Строится костяк классических теорий. Но созданный дедуктивно-аксиоматическим рассудком костяк классических теорий должен быть «доведен» и перестроен совсем другим Собеседником единого интеллекта, той логикой, которую развивает

5) «Я» информационно-алгоритмического знания, «я» установки на «текст». В контексте такой установки знать предмет означает сформировать знания о форме информации для другого человека, чтобы он смог что-то рассчитать, сделать, «не входя» в изобретение понятий.

б) «Я» способности суждения. Здесь подразумевается особая интеллектуальная способность (логическая установка), не сводимая ни к интуиции, ни к рассудку, ни к интегральной роли разума. Она впервые была исследована Кантом («Критика способности суждения») и состоит в непосредственном обращении всех других «способностей» (установок), в их «сравнении», «противопоставлении», «согласовании» - в процессе фокусирования на данном, особенном, даже единичном предмете суждения. «Способность суждения» требует связи и устанавливает связь между установкой на предмет и установкой на текст, переводит в обратное направление движение «интуиция – дедукция». Способность суждения осуществляет связь (взаимопереход) между философским и позитивно-научным определением теоретического разума (как целого) и «фокусирует» выход теоретического разума на два антиномических определения разума практического.

7) «Я» практического разума. Практический разум интегрирует все характеристики теоретического разума, проецируя их в сферу практической деятельности и самоизменения человека. В этой сфере противоречиво реализуется единство (и антимония) «здорового смысла» (польза, эффективность теории) и того «выхода в надличное», о котором говорил Эйнштейн и который составляет глубинный замысел всех теоретических исследований [Библер, 1975, с.360-364].

Таким образом, в этих семи основных пунктах В.С.Библер сумел сконцентрировать основную мысль, которая подтверждает и обосновывает идеи, высказанные еще М.М.Бахтиным, о том, что диалогические отношения «пронизывают все отношения и проявления человеческой жизни», а также всю человеческую речь. «Подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге ... Слово умирает во внутренней речи, рождая мысль» [Библер, 1975, с.6]. Эти слова также подтверждают право на существование диалоговой концепции культуры, разработанной М.М.Бахтиным и В.С.Библером.

Проанализировав данные 7 ступеней в контексте медиаобразования, мы дали им свою интерпретацию.

1) «Я» теоретического разума понимается нами как набор этапов (логических установок), представленных ниже (за исключением седьмого - «Я» практического разума);

2) на этом этапе сознание обособливается от окружающего мира в пользу отдельно взятого предмета. Какой силой должен обладать последний, чтобы полностью переключить сознание на себя? На данный вопрос В.С.Библер искал ответ и нашел его в учении физиолога А.А. Ухтомского о единой доминанте. Ученый понимал под доминантой «устойчивый очаг повышенной возбудимости центров, чем бы он ни был вызван, причем вновь приходящие в центры возбуждения служат усилению (подтверждению) возбуждения в очаге, тогда как в прочей ЦНС (центральной нервной системе) широко разлиты явления торможения. Внешним выражением доминанты является стационарно поддерживаемая работа или рабочая поза организма» [Ухтомский, 1978, с.9-10].

Вполне исключительное значение должна иметь доминанта в высших этажах центральной нервной системы – в головных сегментах. Ухтомский подтверждает это: «В высших этажах и в коре полушарий принцип доминанты является физиологической основой акта внимания и предметного мышления. Акт внимания таит в себе устойчивый очаг возбуждения при явном торможении других центров. Разнообразные слабые раздражения способствуют его концентрации» [Ухтомский, 1950, с.166];

3) вслед за этапом концентрации на каком-либо тексте, сознание пока еще интуитивном уровне пытается «понять» произведение через его «изображение». Но уровень синтезирующей интуиции дает лишь образ идеализированного предмета, который может во многом отличаться и не совпадать с реалиями. Исходя из психологического определения «синтеза», получаем, что это «... есть построение целого из аналитически заданных частей» [Немов, 2001, с.278]. Итак, здесь не присутствует еще логических связей, но уже синтезируется полученная информация. Данная ступень не может быть самостоятельной и обязательно подразумевает наличие следующей как 4) «Я» рассудочной дедукции. Именно здесь идет дешифрация текста сознанием на логическом уровне. Дедуктивный метод познания предполагает продвижение от общего к частному. Таким образом, сознание путем доказательных операций придает идеализированному предмету более частные характеристики. Но постоянная ориентировка сознания на диалог предполагает следующий этап познания –

5) «Я» информационно-алгоритмического знания. Данное действие характеризуется «поворотом» мыслительных действий на предполагаемого собеседника. Сознание создает информацию о предмете, ориентируясь не на собственные потребности, а руководствуясь интересами другого человека. Таким образом, если в предыдущих действиях сознания диалог носил форму внутреннего (данные операции были направлены на получение необходимой информации «для себя самого»), то на данном этапе сознание проецирует потребителя информации (полученной из заданного текста). Итак, учитывая другого человека, сознание корректирует знания о предмете, с целью облегчить «считывание» информации, «не входя в изобретение понятий» (см. пункт 5 у В.С.Библера);

б) данный этап представляется нам как «собираТЕЛЬный». Информация, полученная на предыдущих этапах (синтезирующей рассудочной дедукции, интуиции, информационно-алгоритмического знания), собирается с целью «сравливания, противопоставления и согласования» для подготовки к выведению общего знания о тексте. Естественно, знания, выводимые на каком-либо из ранее перечисленных действий не могут быть окончательными и истинными, но все они дают определенную информацию, которая собирается и обрабатывается именно на шестом технологическом этапе рассмотрения текста. Возможно, данный уровень сопоставим с законом «единства и борьбы противоположностей». Отметим, все предыдущие действия относились к теоретическому разуму.

7) на данном этапе синтезируются полученные знания в соответствии с практической эффективностью и ценностью для самости человека. То есть происходит интеграция полученных характеристик суть которых «передается» теоретическому разуму. Этап «Я практического разума» не лишен своих противоречий, а, следовательно, так же диалогичен по своей природе, как и предыдущие.

Отметим, что диалог (в самом широком смысле слова) легко перемещается из философского термина в педагогическое явление, имеющее практическое значение. На наш взгляд, не будет лишним показать в данной главе взаимосвязь философии и педагогики. Диалогическая концепция, являясь методологической основой медиаобразования, активно «вливается» в образовательный процесс.

На сегодняшний день теория (и практика) диалогического бытия человека в мире, в культуре, становится все более актуальной в области образования. В построении своей программы занятий, в выборе форм и методов обучения мы постарались уйти от знаниево-ориентированного образования в сторону личностно-ориентированного (Е.В.Бондаревская). Итак, к процессам, сопровождающим знаниево-ориентированное образование (и от которых мы постарались отойти), по мнению Е.В.Бондаревской [Бондаревская, 2000, с.329-330], относятся:

- идеологизация и регламентация научного ядра знаний;
- академический, классно-урочный характер овладения ими (наша медиаобразовательная модель предусматривает внеурочные формы работы факультатив, кружок);
- оценка качества успеваемости по показателям школьной успеваемости (в ходе учебного эксперимента на факультативе в старших классах нами не применялась пятибалльная оценочная шкала, так как она, на наш взгляд, не отражает реальной картины развития личности на медиаобразовательных занятиях);
- возникновение и рост явления неуспеваемости, борьба с неуспеваемостью как необходимый компонент (наша модель исключает явление неуспеваемости как таковое, так как нами применялся индивидуальный подход к каждому старшекласснику. Уровень его медиаобразования определяется в начале и конце цикла занятий);
- недифференцированный подход к детям, уверенность в возможности сиюминутного успешного обучения каждого ребенка (в нашей модели предусмотрен ряд креативных заданий - написание сочинений, кино/телесценариев, создание киножурнала и др., разработанных нами для медиаобразовательных занятий на материале

кинопрессы, что способствовало раскрытию индивидуальных особенностей старшеклассников; осознание собственной значимости в коллективе способствовало повышению интереса к медиаобразовательной работе, вовлечению в процесс творчества, а, следовательно, повышению медиакультуры учащихся через творческую деятельность).

Таким образом, исходя из методологической основы медиаобразования и принципов личностно-ориентированного образования (принципы природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода, жизнетворчества, сотрудничества), можно утверждать, что диалогические отношения учителя и учеников позитивно отражаются на всем медиаобразовательном процессе. Об этом говорил и Д.С.Лихачев: «улучшение человеческого рода» должно начинаться с образования. В школе, по-моему, не достаточно только мирного сосуществования, в ней необходим длительный диалог культур, направленный в конечном итоге на обогащение нашей общей культуры» [Лихачев, 1983, с.57]. Но повторимся, что личность является неотъемлемой частью как диалога, так и культуры. И какой она будет, зависит от человека.

Итак, исследование диалога культур М.М.Бахтина - В.С.Библера помогло нам:

- изучить более широкие понятия, такие как «культура», «понимание», «диалог» и наряду с ними составляющие части культуры – тексты/произведения. Ведь именно они (тексты/произведения) являются теми «кирпичиками», которые и составляют культуру. Рассматривая, например, трехъярусную пирамидальную форму культуры В.С.Библера, необходимо осознавать, что высота данной геометрической фигуры для каждой личности напрямую зависит от познанных произведений, во всем их разнообразии, которое вкладывалось философами в данные понятия. Восприятие, понимание текстов должно иметь диалогическую форму, так как в противном случае вершина пирамиды будет искажена, а именно она представляет «самодетерминацию человеческого Я», его самоопределение в культурном пространстве.

- обратиться к семиотической теории Ю.М.Лотмана, с целью более полного понимания текстов/произведений с точки зрения науки о знаковых системах. Ведь контексты, которыми наделяется произведение, являются значениями, которые заложил в них автор, и их роль в понимании текста также важна, как и понимание основного, нескрытого смысла, которым обладает данная единица культуры. И именно познание текста плюс контекстов читателем, по мнению Ю.М.Лотмана, является полным. Игнорирование контекстов ведет к «недовключению» исследователя, при этом замысел автора не раскрывается полностью.

- приблизиться к пониманию тождественности текстов/произведений с медиатекстами/медиапроизведениями. Следовательно, процессы понимания медиатекстов также являются идентичными, что отражено нами в семиступенчатой технологии рассмотрения текста. Но главное, диалоговое общение является высшей формой при взаимодействии человека с медиа. Таким образом, диалоговая концепция культуры в качестве методологической основы будет оптимальной.

Необходимо отметить, что нахождение взаимосвязей диалога культур с личностно-ориентированным образованием и медиаобразованием являются для нас важным и позитивным моментом. Данные «связки» позволяют нам четче:

- представить роль и место медиаобразования в научной среде;
- определить точки соприкосновения с другими научными теориями (диалоговой концепцией культуры М.М.Бахтина – В.С.Библера, личностно-ориентированным образованием, семиотической теорией);
- выявить элементы, которые можно заимствовать в медиаобразование (например, А.В.Федоров, на основе исследований В.С.Библера о произведении и трех его контекстах вывел классификацию уровней оценки медиатекстов [Федоров, 2001]) и т.д.

Таким образом, можно утверждать, что именно диалоговая концепция культуры является эффективной методологической базой медиаобразования.

Примечания

- Аверинцев С.С., Давыдов Ю.Н., Турбин В.Н. и др. М.М. Бахтин как философ. - М.: Наука, 1992. - С.111-115.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
- Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.
- Библер В.С. Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
- Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. – М.: Знание, 1990. – 64 с.
- Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2000. – 352 с.
- Викторова Л.Г. Диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина – В.С. Библера – Саранск. - 1992. - С.1-4.
- Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. - 480 с.
- Лихачев Д.С. Земля родная. – М.: Знание, 1983. – 98 с.
- Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллин: Изд-во Ээсти Раамат, 1973. – 138 с.
- Немов Р.С. Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 688 с.
- Ухтомский А.А. Избранные труды. - Л.: Наука, 1978. – 358 с.
- Ухтомский А.А. Собрание сочинений Т.1. Учение о доминанте. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1950. – 328 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. - 708 с.

Изучение изображения как компонента экранного образа

Г.А.Поличко

кандидат педагогических наук, профессор

Общеизвестно, что основой аудиовизуального текста является изображение. Именно изображение выступает как материальный носитель кинообраза, мерило профессиональной культуры как оператора, так и режиссера.

В этом смысле киноизображение во многом живет по тем законам, которые сложились задолго до технического изобретения кинематографа в конце XIX столетия; законы эти формировались веками, если не сказать - тысячелетиями. С самых ранних наскальных рисунков вплоть до сегодняшнего дня художники всех времен и народов стремились преодолеть статичность живописного изображения путем создания иллюзии движения, иллюзии, разрывающей изначальную неподвижность остановленного мгновения. О пластической родословной кинематографа, о многовековых поисках изобразительных средств, способных выразить на полотне картины, на фотоснимке, на экране последовательное развитие событий во времени, способных передать движение, написала прекрасную книжку «Сколько лет кино?» М.Андроникова. Наша задача - показать, как, какими средствами медиапедагог вводит слушателей в специфику одного из главных компонентов экранного образа - изображения.

После вступительной лекции по истории киноизображения приступаем к практическим занятиям. При этом студенты уже понимают, что докинематографическая изобразительная культура и культура экранной пластики - явления одного порядка.

«Что же роднит кинокадр с живописной картиной или с рисунком?», - вслед за известным оператором С.Медынским могли бы спросить мы своих слушателей. И ответить себе его же словами:

«Прежде всего то, что и художник и кинооператор стремятся изобразить на плоскости окружающий нас мир, который существует в трех измерениях, и способы, которыми они пользуются, иногда совпадают полностью.

Сочетания и пропорции различных частей изображения, ритм, в котором могут повторяться его элементы, зрительное равновесие общего построения, симметричные и асимметричные конструкции, выделение или искажение каких-либо деталей, насыщенность и взаимодействие светотональных масс - все то, что испокон веков было в арсенале художественных средств живописца и графика, успешно используется кинооператором. Цвет,

которым владеет живопись, служит и кинематографу. Колорит - понятие, одинаково относящееся и к полотну, написанному масляными красками, и к цветному кинофильму» [Медынский, 1992, с.6].

Итак, практическое занятие (расшифровка аудиозаписи):

ПЕДАГОГ: Мы говорили, что кинематограф как искусство имеет своим материалом саму жизнь. Чем же отличается видимый нами фрагмент реальной жизни от этого же фрагмента на экране, точнее, экранный фрагмент от жизни?

СТУДЕНТЫ (после паузы):

- Может быть, тем, что это не реальная жизнь, а ее иллюзия, игра света и тени?

- Но в данном случае не это важно... может, отличие в том, что любой кусок жизни мы можем как угодно разглядывать, а на экране только то, что видит кинообъектив?

- Правильно, объектив как бы вырывает, выпиливает, что ли, прямоугольный кусок жизни, а глаз человека отражает этот же фрагмент не так: что-то резче, что-то слабее, что-то совсем не видит.

- Действительно, человек видит четко все, что прямо расположено перед его глазами; не очень четко, размыто видит то, что как бы на периферии его взгляда, и совсем смутно он воспринимает то, что мы называем «боковым зрением». Камера же одинаково отчетливо отражает все, что сумеет захватить, но зато все остальное совсем не видит.

ПЕДАГОГ: Совершенно верно. В человеческом зрении нет такого понятия, как границы кадра. Мы в жизни смотрим на то, что нас больше всего интересует в данный момент, и не замечаем остальных деталей, находящихся тем не менее в поле нашего зрения. А кинооператор, включив в кадр определенный фрагмент жизни, уже заставляет зрителя разглядывать все, что находится на экране. Кинематограф, таким образом, ограничивает поле зрения рамками кадра.

А теперь давайте подумаем вот над чем: соотношение сторон экрана, то есть горизонтали и вертикали, случайно или нет? На что похож экран с точки зрения его формы, и возможна ли, на ваш взгляд, круглая форма экрана, или вытянутая вверх, или эллипсоидная?..

СТУДЕНТЫ:

- Вообще-то, в принципе, возможна, наверно, но уж очень непривычен круглый, например, экран.

- Я думаю, что эллипс был бы оптимален. Потому что если мысленно, вот прямо сейчас, очертить глазами поле нашего зрения, то мы и увидим, что это эллипс в чистом виде.

- Интересно ты рассуждаешь! А почему же тогда, например, художники, когда еще кинематографа не было, писали свои произведения не в форме эллипса, а прямоугольника?.. А ведь они-то уж наверняка задумывались, как бы так сделать, чтобы их картины прямо на глаз ложились.

- Правильно, все рисунки и картины живописные в принципе на экран похожи по соотношению сторон. Точнее, экран на них похож.

- Даже вот эта доска в аудитории - и та в форме экрана сделана, если присмотреться. И насчет эллипса как точной копии нашего поля зрения - тоже спорно. Я, например, могу и в верхнем, или там нижнем углу этого самого поля все рассмотреть. Если глаза скосить, естественно. (Общий смех).

ПЕДАГОГ: Действительно, угол нашего зрения по горизонтали шире, чем по вертикали, и это учитывается соотношением сторон кинокадра. Вообще в обычном звуковом кино и телевидении классическое соотношение сторон кадра 1:1,37. История этой пропорции восходит еще к Эдисону, одному из изобретателей киноаппарата. Один из его сотрудников снимал фотографические изображения для показа на самом первом кинопроекторе. Ширина кадров составила 1 дюйм, а высота - 1/4 дюйма. Это соотношение 1 к 1,33 так и закрепилось, с благословения Эдисона, в немом кино. Когда появился звук и понадобилось показывать людей, ведущих диалог, горизонталь увеличили

до 1,37. В широкоэкранном кино это соотношение несколько иное, а в широкоформатном горизонталь вообще больше вертикали в 2 раза. Но классическим, повторяю, остается соотношение 1:1,37. И как вы верно сказали, такой формат кинокадра абсолютно идентичен большинству известных нам живописных полотен. Почему так произошло, ответить трудно; ясно одно, что вся предшествующая история мирового изобразительного искусства эмпирическим путем нашла эти пропорции идеальными для восприятия человеческим глазом.

Это не значит, что они идеальны и для кинематографа. С.М.Эйзенштейн, выступая в сентябре 1930 года в голливудской Академии киноискусства и наук, сокрушался, вспомнив об «отвратительной верхней части экрана, которая гнетет нас... и заставляет сохранять пассивную горизонтальность...». И продолжал: "Мне хочется пропеть гимн сильной, мужественной, активной вертикальной композиции!" [Эйзенштейн, 1964, с.236].

Голливудская дискуссия послужила толчком для возникновения знаменитой статьи Эйзенштейна «Динамический квадрат», в которой он мечтал об экране, форма которого могла бы изменяться в зависимости от требований композиции, наиболее соответствующей природе и контексту изображаемого.

К сожалению, мечтам этим не суждено было сбыться, и по-прежнему мы смотрим на экран классических пропорций 1:1,37. Вот как об этом пишет известный отечественный исследователь К.Э.Разлогов: «Если поли- и вариоэкранный, круговая кинопанорама никогда не выходила за границы частных аттракционов, то простое увеличение размеров изображения одно время, в 50-60-е годы, трактовалось чуть ли не как генеральный путь развития кинотехники. Однако скоро стало ясно, что это путь тупиковый. Первым почти исчез широкий экран. Сокращается и применение широкого формата, остающегося уделом редких, принципиально зрелищных произведений» [Разлогов, 1989, с.83].

А теперь подумайте вот над чем: коль скоро отдельный кадр может быть приравнен к живописному произведению, вправе ли мы точно так же говорить о композиции кадра, как принято говорить о композиции написанной художником картины?

СТУДЕНТЫ:

- Наверное, вправе, если иметь в виду отдельное киноизображение, то есть кадр, а не кадр.
- Действительно, ведь в кадре все время совершается какое-либо движение, и композиция его постоянно меняется.
- Ну не так чтобы уж очень постоянно, у разных режиссеров по-разному.
- Тем более, что есть режиссеры, которые снимают, как правило, длинными планами, и композиция в кадре меняется постепенно, - например, Тарковский.
- Не только Тарковский, но и Параджанов, помните, недавно мы смотрели его фильм «Цвет граната».
- Ну, Параджанов - это вообще крайность, мы ведь тогда при обсуждении как раз и пришли к выводу, что его кино – это, скорее всего, живописные полотна, сменяющие друг друга.

ПЕДАГОГ: Кстати, о живописных полотнах. Вот перед вами известная картина Ю.Непринцева «Отдых после боя». Представим себе, что это застывший кинокадр, или отдельный кадр, как мы привыкли говорить. Массовая сцена. Есть ли здесь какая-нибудь композиция?

СТУДЕНТЫ: (После паузы)

- Конечно, есть. Любое живописное полотно, как и произведения других искусств, сознательно выстроено художником.
- Тем более, что эта картина наверняка писалась в течение какого-то времени, с первоначальными набросками, эскизами, этюдами. Я думаю, что художник располагал всех участников определенным образом.

- Я видел подлинник в Третьяковской галерее, это действительно большое по размерам полотно, и работа над ним, конечно, шла не одну неделю. Поэтому я думаю, что расположение солдат на картине художник должен был запомнить и даже, может быть, как-нибудь пронумеровать, что ли: не мог же он каждый раз натурщиков рассказывать по-другому.

- Мне лично вообще кажется, что любой художник, особенно если он рисует большую работу, где много людей и предметов, продумывает композицию заранее, в своем воображении. А потом по мере исполнения, он может эту композицию менять, уточнять, переделывать. Одним словом, композиция всегда в картине есть.

ПЕДАГОГ: Очень хорошо. А теперь скажите, вокруг чего строится композиция у Ю.Непринцева?

СТУДЕНТЫ:

- Вообще-то вокруг фигуры рассказчика.

- Не просто рассказчика, а балагура, очевидно, всеобщего любимца.

- Тем более, что художник рисует какой-то ключевой момент, может быть, это финал анекдота, который «травит» рассказчик, потому что все смеются.

ПЕДАГОГ: Замечательно! Вот это и называется «сюжетно-композиционным центром» любой живописной композиции, будь перед нами картина, художественная фотография или грамотно выстроенный кинокадр. В любом кадре существует этот самый центр. Сюжетно-композиционный центр - это смыслообразующий фрагмент композиции, он связывает между собой отдельные части изображения и является главным элементом в художественном построении кадра. Если вы сейчас мысленно проведете воображаемые линии от всех нарисованных на полотне бойцов как продолжение их взглядов, то на пересечении данных линий и окажется центр композиции, которым, как вы верно сказали, является рассказчик, эдакий Василий Теркин. Более того, этот сюжетно-композиционный центр даже маркирован цветовым пятном. Это ярко-алый кисет в руке рассказчика.

В кино, где изображение подвижно, сюжетно-композиционный центр постоянно перемещается по плоскости экрана. Но при этом, как в изобразительном искусстве и фотографии, сюжетно-композиционный центр в кинематографическом кадре продолжает оставаться своего рода смысловой доминантой, которая является носителем главного значения кадра. Другие фрагменты кинематографического изображения при этом играют роль подчиненных смысловых единиц, работающих на главную, доминирующую семантическую субстанцию, то есть сюжетно-композиционный центр. Но не нужно истолковывать эту второстепенность буквально - мы уже говорили, что в грамотно выстроенном кинокадре нет ничего лишнего, и все его фрагменты важны в равной степени. К тому же то, что в одном кадре является подчиненным, в следующем может стать главным, переместиться в центр композиции кадра.

Таким образом, подводя первый итог нашей беседы, можно сказать, что основными параметрами изобразительной конструкции экранной картинки являются, во-первых, границы кадра, во-вторых, - сюжетно-композиционный центр.

Все, что находится в границах кадра, называется кинематографическим пространством. Причем оно выстраивается специально, даже если действие происходит на природе. Характерным в этом смысле является пример с фильмом «Дерсу Узала», который был снят в Уссурийской тайге. Но для одного эпизода художник-постановщик фильма Ю.Ракша, воплощая видение кинематографического пространства режиссером, выкрасил в багряный цвет траву чуть ли не целой долины. А режиссером был, если вы помните,

великий Акира Куросава, который, как никто, чувствовал то, что называется колористическим решением кадра.

Вот здесь мы и подошли к роли художника в создании кинематографического изображения. Это очень важная сегодня профессия в кино, причем возникла она на стыке разных творческих ремесел: театрально-декорационного и декоративно-прикладного, станковой живописи и графики, архитектуры и скульптуры. По словам авторов первого отечественного исследования о кинодекораторах, художник фильма должен быть максимально разносторонним человеком. «Он - архитектор, и живописец, и прикладник, и администратор-хозяйственник. Он должен знать все ремесла. Он должен не хуже оператора знать технику освещения, использование солнечного и искусственного света, технику операторской работы, в частности - свойства оптики. Не хуже режиссера он должен знать стиль исторической эпохи, отобразить которую стремится та или иная картина. Он обязан быть грамотным кинематографистом-режиссером, обязан умело подходить к историческим явлениям с определенным методом» [Козловский, Колин, 1930, с.41].

Художник вместе с оператором формирует кинематографическое пространство, а не только строит декорации. И главная цель построения кинопространства, в котором реальные объекты соседствуют с имитированными и нарисованными, - выявить эстетический смысл того, что будет происходить на экране. Поэтому цели всей творческой деятельности художника те же, что у режиссера и оператора - кадр и фильм в целом. Кино - искусство коллективное, кинообраз создается усилиями самых разных мастеров, в ряду которых стоит и художник фильма. От того, насколько хорошо художник ощущает пластику будущей кинокартины зависит очень многое.

ПЕДАГОГ: Вернемся к сюжетно-композиционному центру. Как вы считаете, за счет чего он возникает, этот самый центр?

СТУДЕНТЫ:

- Мы ведь уже говорили, что за счет того, что он как бы притягивает к себе все остальные фрагменты изображения.

- Вокруг сюжетно-композиционного центра группируются участники действия.

- Центр потому и называется центром, что предполагает существование всего остального, центром чего он является.

- При этом в кино, как неоднократно отмечалось, в отличие от живописи, сюжетно-композиционный центр кадра подвижен, он все время меняется, потому что киноизображение движется, а не находится в застывшем состоянии, как на фотографии.

ПЕДАГОГ: Хорошо. А теперь вспомним самое начало нашего разговора. Как, по-вашему, располагаются остальные фрагменты изображения вокруг сюжетно-композиционного центра, хаотично, или же по каким-то правилам?.. Тем более в кино, где, как мы постоянно говорим, изображение все время движется?

СТУДЕНТЫ:

- Ну, наверно, какие-то правила есть... Хотя, действительно, в кино ведь как в жизни все движется, поэтому не знаю...

- То, что в живописи композиция существует, со своими законами, с перспективой и т.д., это факт. Мы ведь недавно об этом говорили. А в кино... Наверное, тоже есть какие-то правила, но вот как они сочетаются с движением...

- Я думаю, что в кино тоже выстраивается композиция изображения, или кадра, но она все время меняется, она подвижна.

- А в документальном кино, в хронике, там что, тоже выстраивают композицию кадра? А если вообще скрытой камерой снимают, тогда как?

- Подожди, а вот когда фотограф, например, какую-нибудь уличную сцену снимает, скрыто, а потом получается такая вещь классная, с композицией, освещением и прочими прибамбасами, это что, по-твоему?..

- Да, но это уже потом, когда мы рассматриваем фотографию, начинаем говорить: «Ах, композиция!», «Ах, характеры!» и так далее. А когда фотограф работает, он просто ловит миг, что называется, и не думает о том, как ты после ахать будешь.

- Я не ахаю. Я говорю, что может быть специально выстроенная композиция, как в художественном кино, а может быть случайно созданное самой жизнью удачное расположение объектов съемки. И тогда и возникает вот тот самый твой миг, который и должен поймать фотограф или кинооператор.

ПЕДАГОГ: Вы абсолютно правильно все говорите. Действительно, на съемочной площадке композиция кадра выстраивается специально, а в документальном кино или в художественной фотографии мастер выискивает, подсматривает в жизни яркие моменты и фиксирует их. Хотя справедливости ради следует сказать, что в неигровом кино, в некоторых его жанрах, например, в событийном репортаже, художественные красоты не так уж важны, главное - успеть снять событие. Но превращение визуальной достоверности факта в художественный образ и в событийном репортаже – вопрос вопросов, показатель талантности режиссера.

Впрочем, мы отвлеклись. Итак, композиция кадра выстраивается специально, осознанно, с использованием специфических средств киноязыка. Определений композиции очень много в киноведении. Мне кажется самым лаконичным и исчерпывающим высказывание С.Эйзенштейна, который с присущей ему афористичностью молвил однажды: «Композиция - это соразмещение частей». Как писал Пушкин, «...умри, Денис, лучше не скажешь».

Теперь поговорим о выразительных приемах, при помощи которых в кино создается композиция кадра. Соразмещение частей кадра может быть фронтальным и глубинным. Фронтальное соразмещение - это расположение объектов съемки по горизонтали, вдоль кадра, так сказать, и с этим все более-менее ясно. А вот что вы можете сказать о глубинном расположении объектов - людей, предметов, зданий, деревьев и так далее? Могут ли и здесь быть параллели с живописью? Если да, то какие, по-вашему?

СТУДЕНТЫ:

- Может быть, речь должна идти об иллюзорности изображения? Ведь и в кадре, и на живописном полотне все объекты расположены в одной плоскости, а зрителю кажется, что в разных?..

- Правильно, но только нужно уточнить, что эта иллюзия поддерживается за счет такого живописного приема, как линейная перспектива, когда кажется, что изображение уходит в глубину.

- При этом перспектива возникает из-за того, что одни объекты крупные, большие, другие, которые за ними - чуть меньше, третьи еще меньше, а те, которые совсем вдали, могут выглядеть просто крохотными.

ПЕДАГОГ: Вот! И это самое важное для нас сейчас. Потому что мы подошли к главному, может быть, выразительному средству в построении экранного пространства. Это выразительное средство называется "план"; термин этот мы массу раз употребляли в наших разговорах в сочетании с такими прилагательными, как «крупный», «общий» и так далее, причем стихийно употребляли, неосознанно. А он, этот

термин, имеет совершенно конкретное художественное значение. Итак, подумаем и попробуем ответить на вопрос: что же такое «план кинематографический»?

СТУДЕНТЫ:

- Ну, наверное, это степень приближенности к объекту съемки?
- Скорее всего, величина изображения.
- Да, но ведь величина изображения и зависит как раз от приближенности камеры к тому: что она снимает.
- А если камера стоит на месте, а оператор только при помощи объектива приближает или удаляет к себе объект съемки, тогда как?
- Подождите, мы ведь говорим о том, что мы видим на экране, о результате, а не о том, как этот результат достигается – или камера движется, или там в объективе что-то движется.
- Не «что-то там в объективе» движется, а меняется фокусное расстояние, вот как это называется.
- Фокус не в «фокусном расстоянии», а в крупности объекта – не случайно мы говорим: «крупный план» или, допустим, «общий».
- Это и есть смена фокусного расстояния, если хочешь знать.

ПЕДАГОГ:

Я думаю, что правы все – и те, кто говорит о приближении камеры к объекту, и те, кто во главу угла ставит крупность объекта в кадре, потому что это вещи взаимосвязанные. А теперь я хотел бы дать определение плана в том виде, как это принято в экранных искусствах. Итак, ПЛАН – это относительный масштаб изображения в кинокадре, выбором которого режиссер осуществляет свою трактовку эпизода или фрагмента сценария, действия, а также формирует ритм этого действия; кроме того, используя различные планы в одном кадре как средство соразмещения объектов по степени их отдаленности от зрителя, режиссер выстраивает композицию кадра в глубину. А теперь скажите мне, сколько видов плана на экране вы можете назвать?

СТУДЕНТЫ:

- Например, крупный, - раз.
- Общий план еще существует.
- Очень крупный.
- Нет такого плана – «очень крупный»!
- Да, действительно, а если должен быть еще крупнее, ты как его назовешь – «сильно очень крупный», что ли?..
- Подождите, а ведь есть еще средний план!
- Итак, уже три – кто больше?..

ПЕДАГОГ:

Вы совершенно точно определили три основных плана в экранных искусствах, хотя всего их пять. Но об этом чуть ниже. Сейчас же скажите мне вот что: а где точка отсчета крупности плана, что может быть единицей его масштаба, как вы думаете?

СТУДЕНТЫ (после паузы):

- Да - а, тут надо разобраться... Может быть, что-нибудь чисто техническое, какое-нибудь «фокусное расстояние», которое уже здесь упоминали?
- Или любой предмет, который попадает в кадр?
- Нет, наверно, все-таки не любой, если в кадр попадает букашка какая-нибудь, муравей, например, его ведь не возьмешь за отправную точку.
- Ну почему не возьмешь, а если это рассказ о жизни муравьев?
- Нет, все-таки в искусстве главное – это человек, а не муравьи или пчелы, и его, видимо, можно считать точкой отсчета.

ПЕДАГОГ: Правильно! Именно человек является предметом художественного исследования в любом искусстве вообще и в экранных искусствах в частности. Человек –

вот мера всех вещей, как говорили классики. И это буквально приложимо к нашей теме. Именно масштаб изображения человека на экране является мерилом крупности плана. А теперь о планах и их количестве.

Называю по порядку:

ДАЛЬНИЙ – человек во весь рост и окружающая его среда, причем ведущее значение имеет показ этой среды; ОБЩИЙ – человек во весь рост; СРЕДНИЙ – фигура человека до пояса; КРУПНЫЙ – голова человека во весь экран; ДЕТАЛЬ.

Планы меняются в зависимости от художественной задачи. Причем происходить это может и внутри одного кадра, а не только при переходе от одного кадра к другому; очень часто, особенно если необходимо создать зрительское напряжение, планы меняются внутри кадра в ускоренном ритме – помните, например, финальную сцену фильма С.Леоне «Хороший, плохой, злой»? Зрители, равно как и герои, не знают, кто из трех выстрелит первым, и камера показывает различные планы – от среднего до детали – лиц, рук на поясе рядом с кобурой, которые напряжены в ожидании, глаз, внимательно следящих друг за другом героев; причем ритм смены планов все время убыстряется, достигая к финалу скорости калейдоскопа, и вдруг – бах! – выстрел, и все кончается.

Вот так происходит знакомство с важнейшими выразительными средствами, имеющимися в распоряжении режиссера и оператора при построении экранного художественного пространства. Причем пока мы не ведем речи о главном принципе художественного мышления в визуальных искусствах – монтаже. Об этом речь пойдет ниже, и трактоваться монтаж нами будет не только как принцип мышления в кино, но как универсальный метод создания художественного вещества во всех искусствах вообще; метод, базирующийся на основополагающих закономерностях человеческого мышления.

Сейчас обратимся к расшифровке магнитофонной записи следующего занятия, на котором речь шла о ракурсе и панораме как самостоятельных – наряду с планами – художественных операторских средств.

ПЕДАГОГ:

Тема сегодняшнего нашего занятия – продолжение знакомства с выразительными средствами операторского мастерства, средствами пластического создания картинки на экране. Кроме планов – общего, крупного и других – существует еще несколько операторских приемов, которые используются для передачи авторского отношения к происходящему. Как говорит классик мирового кино, великий Ингмар Бергман, точка зрения камеры – всегда нравственна. Иными словами, от того, в каком месте по отношению к происходящему находится объектив, зависит в экранных искусствах очень многое. Известно ли вам слово «ракурс»?

СТУДЕНТЫ:

- Вообще-то да: это как бы определенный взгляд на вещи.

- Вернее, точка зрения по тому или иному вопросу.

- Может быть, не точка зрения, а аспект рассмотрения определенного понятия или явления?

- В искусстве этим словом может быть определена трактовка, истолкование, интерпретация того или иного героя, события или истории.

ПЕДАГОГ:

Очень хорошо. Общими усилиями вы раскрыли смысл этого понятия в общеупотребительном значении. Но в операторском ремесле это слово имеет и четкое, совершенно конкретное узкопрофессиональное толкование: ракурс – это определенное расположение камеры относительно объекта съемки, благодаря чему этот объект деформируется, видоизменяется, приобретая тем самым несколько другой смысл по отношению к реальному.

Приведу такой пример. В одном из самых первых отечественных фильмов еще немого периода – фильме «Мать» по повести М.Горького – режиссер Всеволод Пудовкин, снимая сцену суда над Павлом Власовым, показывает городского, стоящего на крыльце у здания судебной палаты. При этом камера снимет его снизу, находясь ниже уровня его обуви. Такой острый ракурс придает фигуре полицейского монументальную, величественную окраску: внизу – огромные, в пол-экрана, сапожищи, куполообразная шинель, мощный торс, уходящий куда-то ввысь сужающейся пирамидой, и далеко вверху, под самыми облаками – маленькая головка, увенчанная форменной барашиковой круглой шапочкой. Этаким образом государственной машины, незыблемой как скала, нависшей над человеком. И все это – только за счет нижнего ракурса.

И наоборот. В фильме «Шинель», снятом по повести Гоголя ленинградскими режиссерами Г.Козинцевым и Л.Траубергом примерно в то же время, главный герой – чиновник Акакаий Акакиевич – показывается на экране почти всегда снятый сверху. Камера находится выше уровня его головы, отчего герой выглядит мелким, ничтожным, физически убогим человечком. То есть за счет верхнего ракурса буквально материализуется известное гоголевское словосочетание, определившее целый социальный слой общества – «маленький человек».

Таким образом, говоря профессиональным языком, РАКУРС - это наклон оптической оси при съемке, когда объект, снятый снизу или сверху, проецируется на плоскости экрана в сокращенной по вертикали перспективе. Все три разновидности ракурса – нижний, верхний и средний (нейтральный) широко используются как выразительное средство киноискусства, позволяя как бы совмещать точку зрения оператора с точкой зрения персонажа, выражать авторскую позицию, подчеркивать значимость того или иного героя, действия, события.

Кроме ракурсов, очень часто в экранных искусствах применяется такой операторский прием, как панорамирование. ПАНОРАМИРОВАНИЕ осуществляется поворотом съемочного аппарата в горизонтальном или вертикальном направлении. Эффект панорамы вертикальной или горизонтальной соответствует повороту или подъему головы или глаз наблюдателя. При вертикальном панорамировании сверху вниз или снизу вверх в результате камера может остановиться в верхнем ракурсе или нижнем. Например, когда оператор снимает многоэтажное здание с нижней точки, камера панорамирует от первого этажа до самого верхнего и застывает в остром нижнем ракурсе, придавая тем самым объекту съемки дополнительное значение монументальной мощности.

Таковы основные приемы операторского мастерства, применяемые в построении пластического компонента экранного образа.

Примечания

Козловский С., Колин Н. Художник-архитектор в кино. – М., 1930. - С.41.

Медынский С.Е. Компонуем кинокадр. – М., 1992. - С.6.

Разлогов К.Э. Роль техники в формировании и развитии «языка экрана»//Что такое язык кино. – М., 1989. - С.83.

Эйзенштейн С.М. Избр. соч. в 6 тт. Т.1. – М., 1964. - С.236.

Перспективы интеграции киноклуба в систему гуманитарного образования

А. А. Марченков, В. Б. Цветаева

Киноклубное движение началось в России в конце первой четверти XX века. А первый владимирский киноклуб «Лик» появился в 1972 году. С 29 ноября 1988 года его традиции наследует киноклуб «Политехник», который активно работает по сей день. Таким образом, в 2002 году владимирские любители кино отпраздновали юбилей: благодаря гражданской инициативе энтузиастов, целое тридцатилетие в город приходит высокое киноискусство. Этот факт позволяет оценивать киноклуб как форму социально значимого свободного объединения людей, как устойчивый и реально востребованный институт гражданского общества.

Попробуем проанализировать этот феномен, *формально* описав его цели, задачи, методы, структуру управления, социального состава, партнерских связей, отношения с общественностью и медиа. Конечной целью анализа будет определение оптимальной стратегии развития клуба.

Цели. Совет клуба различает в своей деятельности цели стратегического и тактического порядка. Стратегические цели - показ шедевров мирового и отечественного кино, расширение социальной базы восприятия аудиторий кинематографического арт-хауса, создания условий для раскрытия творческого потенциала членов клуба и его гостей. Тактические цели устанавливаются в рамках конкретных клубных проектов и определяются ситуативными приоритетами. Примеры реализованных тактических целей: знакомство молодежи с классикой мирового кино, распространение в общественном сознании принципов Всеобщей декларации прав человека, показ современных тенденций в кинопроцессе, кристаллизация мнения публики в точках социокультурных конфликтов, стимулирование самосознания молодежи через демонстрацию кинопортрета поколения 90-х годов и др.

Методы. 1. Организация сеансов клубной кинопрограммы. Занятия в киноклубе «Политехник» проходят дважды в месяц, по четвергам, вечерами, в Большом зале одного из самых старинных кинотеатров России – кинотеатре «Художественный» (бывший Амфир»). Клубный год делится на два сезона: осенний (сентябрь – декабрь) и весенний (февраль-май). Деление на сезоны хронологически совпадает с университетскими семестрами. За год члены киноклуба просматривают 18-20 кинокартин. Отдельно от программы иногда проводятся дополнительные сеансы. За 16 лет работы в «Политехнике» состоялось более 300 кинопоказов. Программу накануне каждого сезона составляет Вера Борисовна Цветаева, бессменный председатель клуба. При составлении учитываются пожелания членов клуба,

мнения отечественных киноведов и критиков, оценки жюри крупнейших международных кинофестивалей. Как правило, в программе сочетаются просмотры художественного, документального, анимационного кино; показы современных картин чередуются с показами киноархива и классики. Единственный принципиальный критерий отбора фильмов в программу – наличие эстетических достоинств (уникальность, новизна средств художественного выражения и др.). Клуб намеренно уходит от конкуренции с системой коммерческого проката.

1. Проведение творческих встреч. Традицией клуба стало приглашение на встречи со зрителями известных режиссеров, актеров, операторов, киноведов. Начиная с 1988 года, состоялось более 70-ти таких встреч.
2. Проведение кинофестивалей. Киноклубом были организованы три кинофестиваля: правозащитный кинофестиваль «Сталкер» (апрель 1999 года - совместно с Московской гильдией актеров театра и кино, гильдией кинорежиссеров при поддержке Фонда Форда); молодежный фестиваль антифашистских фильмов «Гитлер – капут?» (апрель 2001 года; совместно с МПГ «Система координат» при поддержке Фонда Сороса); молодежный фестиваль «Твой ход» (октябрь 2001 года; совместно с МПГ «Система координат» при поддержке Фонда Сороса, комитета по вопросам молодежной политике областной администрации, отдела по делам молодежи г.Владимира, администрации, владимирского горсовета).
3. Тематические кино/видеопозаказы, организуемые либо по инициативе членов клуба (ретроспективы, знакомства с национальным кинематографом разных стран, сеансы по правозащитной тематике, проблеме распространения наркотиков, насилия, нарушения принципа толерантности гражданских инициатив (Воронеж, Нижний Новгород). С момента основания клуб входит в Федерацию кино клубов России. Юридический статус клуба - Владимирская областная молодежная общественная организация.

Состав. Карточки членов клуба есть у 428-ми человек. Около 80% кинолюбников - молодежь в возрасте от 17 до 33 лет. Социальный состав клуба разнороден: студенты, аспиранты и преподаватели владимирских университетов, техническая интеллигенция, представители творческих профессий, служащие, медики, молодые предприниматели, пенсионеры и др. Как правило, эти люди занимают активную гражданскую позицию и являются активистами других общественных объединений (творческих союзов, культурно-просветительских и правозащитных организаций).

Партнерские связи. Клуб имеет устойчивые партнерские связи с кинотеатром «Художественный», ресурсным центром «ДАНКО», Владимирским государственным университетом, Владимирским государственным педагогическим университетом, ВИБ, ВФ МУПК, Областным колледжем культуры, ВГИКом, Московской гильдией актеров театра и кино, Гильдией кинорежиссеров России, Московским домом кинематографистов, Музеем кино, культурными центрами при посольствах

Германии, Италии, Венгрии, Польши, Институтом имени Гете, историко-просветительским обществом «Мемориал», Молодежным правозащитным движением. Помимо долгосрочных партнерских контактов клуб вступает в партнерство, необходимое для реализации различных социокультурных проектов (с подразделениями областной и муниципальной власти, региональными и межрегиональными НКО, коммерческими организациями).

Отношения с общественностью и медиа. Клуб не в состоянии оплачивать рекламу своих акций и оповещать о своих занятиях в «бумажных» СМИ. Информация о сеансах распространяется по списку рассылки в сети Интернет, по списку телефонных номеров членов клуба, а также через афиши, дружеское общение и т.д. Тем не менее, летопись публикаций о «Политехнике» в региональных и центральных изданиях насчитывает около 240 наименований. С 2001 года регулярно распространяются пресс-релизы о каждой акции клуба. С 1998 года клуб помимо традиционной программы проводит мероприятия, ориентированные на внеклубную аудиторию.

В целом деятельность «Политехника» высоко оценена общественностью и медиа. По мнению экспертов, он входит в десятку лучших киноклубов России (программа «Российский киносеанс – 2001/2002», целью которой стала поддержка фондом Форда лучших клубных объединений страны, была начата с «Политехника»). По итогам работы в 2001 году клуб получил областную премию по культуре. Делегат от «Политехника» представлял владимирское НКО на Гражданском Форуме (декабрь 2001). Председатель клуба В.Б.Цветаева участвовала в работе жюри престижных кинофестивалей.

Бюджет. Бюджет клуба образуются за счет членских взносов, спонсорской помощи, грантов общественных и зарубежных фондов. Работа членов Совета клуба осуществляется на добровольческих началах. К работе привлекаются волонтеры. Оптимальный бюджет клуба – около 100 тысяч рублей, хотя обычно эту сумму, как правило, не удается набрать. Отчасти недостаток средств компенсируют партнерские связи.

Стратегия развития. К началу 2002 года клуб оказался в парадоксальной ситуации. Почти 15 лет регулярной работы; частные зрительские аншлаги; высокие оценки деятельности со стороны общественности, учреждений культуры, СМИ, профессионализированный менеджмент, популярность среди университетской молодежи, репутация одного из центров культурной и гражданской жизни города – и все это при полном отсутствии условий для успешного выполнения уставных целей. У клуба нет офиса, оплачиваемого штата сотрудников, оргтехники, средств связи. В конце концов, у Совета клуба нет никаких гарантий, что кинотеатр «Художественный», здание которого является муниципальной собственностью, не откажет в предоставлении зала для клубных киносеансов. Отсутствию благоприятных условий противостоит лишь энтузиазм клубных активистов, готовых вопреки обстоятельствам «держаться» на плаву».

Совет клуба принял программу стратегического развития. Ее центральный пункт: создание базы для творческой и финансовой автономии организации. Это возможно в том случае, если «Политехнику» удастся убедить муниципальную власть выделить клубу помещение, где можно будет расположить видеопроектор, широкий экран, 30-40 мест для зрителей и необходимую оргтехнику. В этом случае киноклуб сможет работать по заказам гуманитарных факультетов владимирских вузов, предоставляя им видеоматериалы для чтения курсов по истории мировой культуры, культурологии, истории отечества, всемирной истории, социологии, психологии, политологии и др. предметов. Кроме того, клуб сможет возобновить сотрудничество с кафедрами и курсами преподавания иностранных языков, чтобы показывать фильмы на языке оригинала. Также появятся условия для воскрешения такой формы школьного воспитания как коллективный просмотр и обсуждение социально проблемных лент и фильмов, имеющих выдающуюся культурную значимость.

Таким образом, несмотря на нереализованные возможности и пробелы, у владимирского киноклуба «Политехник» открываются новые перспективы системы гуманитарного образования.

Особенности социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию

Е.А. Столбникова

В целях выяснения особенностей социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию мы опросили 600 студентов различных вузов – Волгодонского филиала Таганрогского государственного педагогического института (факультет социальной педагогики) - 125 человек, Волгодонского филиала Ростовского государственного педагогического университета (факультет педагогики и психологии) - 175 человек, Волгодонского института экономики и управления (филиал Ростовского государственного университета, факультет социологии и политологии) - 300 человек.

Вопросы первой анкеты носили общий характер, они были составлены таким образом, чтобы, 1)выяснить знания студентов в области медиа, выполняемых ими основных функций, возможностей регулирования деятельности СМИ; 2)узнать мнение студентов о необходимости современному человеку рекламы вообще, а также возможности регулирования качества рекламных сообщений. Последний вопрос подразумевал мнение студентов по поводу вещательной политики любого национального телеканала.

Отвечая на первый вопрос: «Какие СМИ Вы знаете?», большинство опрошенных назвали традиционный «набор»: телевидение, пресса, радио; некоторые отметили Интернет.

Следующие два вопроса предполагали отражение реально существующей ситуации и идеальной, с точки зрения респондентов, в области функционирования современных медиа. По мнению подавляющего большинства опрошенных, СМИ должны выполнять только развлекательную функцию (574 человек - 95,66%). Лишь 26 человек (4,44%) назвали еще и информационную функцию медиа. Тем не менее, по мнению респондентов, современные СМИ не выполняют именно информационную функцию. 496 человек (82,66% опрошенных) отметили огромное количество недостоверной и необъективной информации, передаваемой медийными каналами, особенно по телевидению и в Интернете. Полученные данные подтверждают многочисленные социологические исследования и показывают желание

подавляющего числа студентов использовать медиатексты не только для проведения досуга.

Интересно, что абсолютно все респонденты (100%) на вопрос «Должна ли регулироваться деятельность СМИ?» ответили «Да», особенно по вопросам возрастного ценза передач или фильмов, показа эротических сцен и т.п. Такая ситуация дает повод утверждать, что студенты предпочитают не нести личную ответственность за качество потребляемых ими медиатекстов, «делегируя» полномочия регулирования качества и возрастных рейтингов государственным структурам.

В следующем задании студентам предлагалось назвать самую интересную и полезную передачу последнего месяца. Таковыми были, к примеру, названы: «Принцип домино», где «обсуждаются интересные и актуальные проблемы с конкретными ответами на интересующие вопросы»; «Ищу тебя» - «помощь конкретным людям в сложной жизненной ситуации»; передачи о путешествиях («Непутевые заметки», «В поисках приключений» и пр.) – «информация о странах, народах, их культуре, истории, особенностях образа жизни». Выбор студентов вполне логично объяснен ими самими: обозначенные передачи предполагают охват самой широкой аудитории, обсуждаемые вопросы, как правило, интересны, актуальны, направлены на эмоциональную, чувственную сферы человека и т.п.

Студенты считают самыми глупыми и бесполезными передачи типа «Окна», объясняя свой выбор наигранностью, примитивными сюжетами, использованием ненормативной лексики, а также демонстрацией недопустимых форм человеческих взаимоотношений. Также в эту группу попали политические ток-шоу – студенты объясняли свою позицию неискренностью и некорректным поведением участников.

Однако, несмотря на все критические замечания, студенты периодически смотрят «желтые» передачи типа «Окна» и обсуждают их с друзьями. Можно сделать вывод, что двойственная позиция опрошенных объясняется сильным эмоциональным воздействием подобных передач. Своего рода эффект «замочной скважины» вызывает непреодолимое желание хотя бы опосредованно стать участником демонстрируемых событий.

На вопрос «Нужна ли современному человеку реклама?» все респонденты отметили ее необходимость, т.к. «именно с ее помощью можно узнать о новинках в той или иной сфере». Таким образом, информационную функцию рекламы студенты отметили в качестве приоритетной. При этом большинство респондентов (433 человек – 72,18%) отметили недостоверность рекламной информации, внушение и

откровенный обман зрителей. Отсутствие аргументов по этой позиции позволяет предположить, что подобное мнение сложилось как следствие от разочарования в рекламируемом товаре или услуге.

Интересно отметить, что регламентировать качество рекламных роликов, их соответствие законодательным актам в этой области, по мнению всех опрошенных должны государственные органы в лице «специальных учреждений». По этому ответу можно отметить, с одной стороны, весьма пассивную социальную позицию студентов, а с другой – возможно, понимание огромного значения рекламы в жизни обычного человека.

Вторая анкета была составлена нами таким образом, чтобы выяснить:

- предпочитаемый в студенческой аудитории канал массовой коммуникации;
- знания аудитории о положительных и отрицательных факторах влияния телевидения на личность;
- условия, при которых аудитория сосредотачивает свое внимание на рекламном сообщении;
- изменения настроения аудитории при просмотре рекламы;
- знания и отношение респондентов к скрытой рекламе;
- отношение респондентов к политическим передачам и политической рекламе;
- желание респондентов научиться противостоять манипулятивным техникам СМИ и рекламы в частности.

При ответе на некоторые вопросы допускалось несколько вариантов ответов, поэтому результаты превышают 100%. Общие результаты показали следующую картину:

При ответе на вопрос: *«Откуда вы получаете наиболее полезные и интересные сведения?»* 401 человек (66,83%) отметили в качестве источника получения информации телевидение. Прессу как источник информации назвали 339 человек (56,50%), книги – 280 человек (46,67%). Получают информацию от родителей – 206 человек (34,33%), от друзей – 201 человек (33,50%). При помощи учебников 70 человек (11,67%), по радио – 80 человек (13,33%). Интернет как источник информации отметили 18 человек (3%). Таким образом, студенты активно взаимодействуют с масс-медиа, предпочитая продукцию телевидения и периодической печати. Считают интересной информацию из учебников лишь 11% студентов, что, с одной стороны, косвенно показывает низкий уровень мотивации учебной деятельности, а с другой – стремление студентов к доступной, не требующей определенных усилий при восприятии и переработке информации, какую часто и предлагают масс-медиа (Таблица 1).

Интересно, что только 3% респондентов отметили Интернет как источник полезной и интересной информации. Во-первых, эти цифры показывают низкий уровень оснащенности студентов компьютерной техникой. Во-вторых, неподготовленность студентов к работе с Интернет-ресурсами. Незнание алгоритма получения информации приводит к большим затратам ресурсов (временных и экономических). Недостоверность информации зачастую влечет разочарование в качестве материала и т.п.

Таблица 1

Мнения студенческой аудитории об источниках полезной и интересной информации

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах, выбравших данный вариант)</i>
<i>1</i>	<i>Телевидение</i>	<i>401</i>	<i>66,83</i>
<i>2</i>	<i>Пресса</i>	<i>339</i>	<i>56,50</i>
<i>3</i>	<i>Книги (художественные)</i>	<i>280</i>	<i>46,67</i>
<i>4</i>	<i>Родители</i>	<i>206</i>	<i>34,33</i>
<i>5</i>	<i>Друзья</i>	<i>201</i>	<i>33,50</i>
<i>6</i>	<i>Радио</i>	<i>80</i>	<i>13,33</i>
<i>7</i>	<i>Учебники</i>	<i>70</i>	<i>11,67</i>
<i>8</i>	<i>Интернет</i>	<i>18</i>	<i>3,00</i>

Далее студентам предлагалось назвать положительные и отрицательные факторы влияния медиа на человека (Таблица 2). 236 человек (39,33%) считают, что медиа оказывают только положительное влияние на человека, не отметив при этом ни одного фактора. 38 человек (6,33%) думают, что влияние СМИ только отрицательное, так же не указывают конкретные факторы. 267 человек (44,5%) отметили наличие положительных и отрицательных факторов влияния медиа, также без примеров. 59 чел (9,84%) – затруднились ответить. Результаты показывают, что около половины опрошенных понимают двойственное значение масс-медиа в жизни человека, но сформулировать свою позицию не могут. В то же время, 236 человек абсолютно уверены, что медийная продукция имеет только позитивное значение для аудитории. Следовательно, можно отнести эту группу респондентов к той части

аудитории, чей уровень критического восприятия медиатекстов является очень низким.

Таблица 2

Мнения студенческой аудитории о факторах влияния медиа на человека

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
<i>1</i>	<i>Только положительные медийные влияния (без указания факторов)</i>	<i>236</i>	<i>39,33</i>
<i>2</i>	<i>Только отрицательное влияние СМИ (без указания факторов)</i>	<i>38</i>	<i>6,33</i>
<i>3</i>	<i>Синтез положительного и отрицательного влияния</i>	<i>267</i>	<i>44,50</i>
<i>4</i>	<i>Затруднились ответить</i>	<i>59</i>	<i>9,84</i>

На вопрос: «Привлекают ли Ваше внимание рекламные сообщения?» ни один респондент не отметил вариант постоянного привлечения внимания рекламой (Таблица 3). 284 человека (47,3%) считают, что рекламные сообщения лишь иногда привлекают их внимание. 198 человек (33%) думают, что подобное происходит очень редко. 118 человек (19,7%) ответили, что рекламные сообщения никогда не были объектом их внимания. Можно сделать вывод, что рекламные сообщения привлекают подавляющее число респондентов. А группа студентов, отрицающих привлечение своего внимания к рекламным сообщениям, не подтвердила свою позицию при ответе на следующий вопрос.

Таблица 3

Степень привлекательности рекламных сообщений в студенческой аудитории

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
----------	-----------------------------	--	--

1	<i>Реклама привлекает внимание постоянно</i>	0	0,00
2	<i>Реклама иногда привлекает внимание</i>	284	47,33
3	<i>Реклама привлекает внимание очень редко</i>	198	33,00
4	<i>Реклама никогда не привлекает внимания</i>	118	19,67

При ответе на вопрос об условиях, при которых на рекламном сообщении концентрируется их внимание (Таблица 4), 356 человек (59,33%) отметили необычность сюжета. 79 человек (13,17%) - красочность видеоряда, 41 человек (6,83%) – поведение героев рекламы. Таким образом, в рекламном сообщении студентов привлекают не только качества или свойства определенного товара, но и конкретный смысл предлагаемого ролика, его оригинальность, нестандартность развязки, участие известных людей, опора на сюжеты популярных и/или известных историй. Такая позиция показывает стремление респондентов не только к восприятию, но и попытки к определенному осмыслению увиденного рекламного сообщения.

Таблица 4

Условия концентрации внимания студенческой аудитории при восприятии рекламного сообщения

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах, выбравших данный вариант)</i>
1	<i>Необычность сюжета</i>	356	59,33
2	<i>Красочность видеоряда</i>	79	13,17
3	<i>Поведение героев рекламы</i>	41	6,83
4	<i>Другие условия</i>	124	20,67

При ответе на вопрос: «*Можете ли Вы длительное время смотреть рекламные ролики?*» 21 человек (3,50%) ответили утвердительно. 475 человек (79,17%) подобную возможность отрицают. 104 человек (17,33%) затруднились ответить. Можно сказать, что достаточно категоричное отрицание длительных просмотров рекламных роликов объясняется частыми повторами одних и тех же рекламных сообщений

на разных телеканалах. Также это можно объяснить особенностями самого рекламного ролика – краткосрочность сообщения приводит к быстрому запоминанию логики развития сюжета и, следовательно, к предсказуемости и потере интереса для аудитории.

Таблица 5

Возможность длительного просмотра рекламных роликов студенческой аудиторией

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах) выбравших данный вариант</i>
<i>1</i>	<i>Длительный просмотр возможен</i>	<i>21</i>	<i>3,50</i>
<i>2</i>	<i>Длительный просмотр невозможен</i>	<i>475</i>	<i>79,17</i>
<i>3</i>	<i>Затруднились ответить</i>	<i>104</i>	<i>17,33</i>

На вопрос: «Какие эмоции Вы испытываете при просмотре рекламного сообщения?» (Таблица 6) – 41 человек (6,83%) отметили положительные эмоции, 204 человек (34,00%) - нейтральное эмоциональное состояние, 355 человек (59,17%) ответили, что испытывают негативные эмоции при просмотре рекламного ролика. Эти результаты показывают, что более половины респондентов являются представителями «восприимчивой» аудитории, т.к. главная цель рекламного сообщения – вызвать *изменение* эмоционального состояния человека для лучшего восприятия и запоминания конкретного рекламного сообщения. Респондентов, отметивших нейтральное эмоциональное состояние, можно отнести к группе более устойчивой аудитории.

Таблица 6

Эмоции, возникающие у студенческой аудитории при восприятии рекламных сообщений

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах) выбравших данный вариант</i>
----------	-----------------------------	--	---

			<i>вариант</i>
1	<i>Положительные эмоции</i>	41	6,83
2	<i>Нейтральные эмоции</i>	204	34,00
3	<i>Негативные эмоции</i>	355	59,17

На вопрос: «Влияет ли реклама на Ваше настроение?» - 99 человек (16,5%) отметили такого рода влияние. 205 респондентов (34,17%) считают, что рекламное сообщение не влияет на их настроение. 278 опрошенных (46,33%) утверждают, что только иногда реклама влияет на настроение. 18 человек (3%) – затруднились ответить.

Таблица 7

Влияние рекламных сообщений на настроение студенческой аудитории

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах, выбравших данный вариант)</i>
1	<i>Признание влияния</i>	99	16,50
2	<i>Отрицание влияния</i>	205	34,17
3	<i>Признание нерегулярного влияния</i>	278	46,33
4	<i>Затруднились ответить</i>	18	3,00

Ответы на вопрос: «Какое настроение чаще возникает при просмотре рекламы?» дали следующие результаты (Таблица 8). 65 человек (10,83%) находят, что чаще всего при просмотре рекламы у них возникает хорошее, приподнятое настроение. 22 человека (3,67%), напротив, отмечают свое плохое, тоскливое настроение. 24 человека (4%) отметили у себя проявления агрессивного настроения при просмотре рекламы. 475 человек (79,17%) считают, что в такой ситуации у них настроение равнодушное. 14 человек (2,33%) предлагают свои варианты ответов. Эти результаты мы сравнили с ответами на 6 вопрос. Положительные эмоции при просмотре рекламы испытывают 6,83%, а хорошее, приподнятое настроение возникает у 10,8% респондентов. Небольшой разрыв в показателях можно объяснить тем, что рекламные сообщения все-таки вызывают подъем настроения, а отмечаемые негативные эмоции респондентов в этот момент вызваны другими

факторами (реакцией на прерывание интересной передачи, длительностью рекламного блока и т.п.). 3,7% респондентов отмечают появление плохого, тоскливого настроения при просмотре рекламного сообщения, а 4% - даже агрессивных проявлений. Вопросы анкеты не предусматривали качественного анализа причин подобного явления, но из дальнейших бесед стало ясно, что основными причинами такой ситуации являются, с одной стороны, понимание студентами невозможности по различным причинам (в основном финансовым) обладания рекламируемыми товарами или услугами, а с другой – несоответствие рекламируемых характеристик реальным свойствам товара.

Таблица 8

Настроение, возникающее у студенческой аудитории при просмотре рекламных сообщений

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах) выбравших данный вариант</i>
<i>1</i>	<i>Хорошее, приподнятое настроение</i>	<i>65</i>	<i>10,83</i>
<i>2</i>	<i>Плохое, тоскливое настроение</i>	<i>22</i>	<i>3,67</i>
<i>3</i>	<i>Агрессивное настроение</i>	<i>24</i>	<i>4,00</i>
<i>4</i>	<i>Равнодушное настроение</i>	<i>475</i>	<i>79,17</i>
<i>5</i>	<i>Другое настроение</i>	<i>14</i>	<i>2,33</i>

Следующий вопрос был представлен в виде задания, цель которого описать рекламный ролик, способствующий хорошему/плохому настроению, что вызвало у большого количества опрошенных значительные затруднения (Таблица 9). 278 человек (46,33%) не смогли выполнить задание. Остальные респонденты отметили рекламные ролики, вызывающие, по их мнению, только хорошее настроение. 73 человека (12,17%) воспроизвели сюжеты с рекламой пива. 64 человека (10,67%) описали рекламу курортных услуг и отдыха. 53 человека (8,83%) назвали рекламу освежающих таблеток и жевательных резинок. 49 человек (8,17%) – рекламу товаров для детей и/или животных, 44 человека (7,33%) вспомнили рекламу женского нижнего белья, 39 человек (6,5%) – рекламу спортивных товаров. Отсутствие почти у

половины опрошенных описаний рекламных роликов выступает показателем низкого уровня медиаобразовательных умений по части перевода визуальной информации в вербальную. Предпочтения респондентов при выборе рекламных роликов можно объяснить соотношением рекламных сообщений той или иной группы товаров. Реклама пива занимает одно из первых мест по количеству демонстрируемых роликов. В роликах часто используются сюжеты из жизни именно молодежной среды: вечеринки в ночных клубах, дискотеки и т.п.

Таблица 9

Описание рекламного ролика, вызывающего у студенческой аудитории хорошее/плохое настроение

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах, выбравших данный вариант)</i>
<i>1</i>	<i>Не смогли ответить</i>	<i>278</i>	<i>46,33</i>
<i>2</i>	<i>Реклама пива</i>	<i>73</i>	<i>12,17</i>
<i>3</i>	<i>Реклама курортов и путешествий</i>	<i>64</i>	<i>10,67</i>
<i>4</i>	<i>Реклама освежающих жевательных таблеток</i>	<i>53</i>	<i>8,83</i>
<i>5</i>	<i>Реклама товаров для детей животных</i>	<i>49</i>	<i>8,17</i>
<i>6</i>	<i>Реклама женского нижнего</i>	<i>44</i>	<i>7,33</i>
<i>7</i>	<i>Реклама спортивных товаров</i>	<i>39</i>	<i>6,50</i>

Анализ результатов ответов респондентов на вопрос: «Обсуждаете ли Вы рекламу с друзьями?» показал, что обсуждение рекламы в студенческой среде проходит достаточно активно (Таблица 10). 118 человек (19,67%) постоянно обсуждают рекламу с друзьями. 356 человек (59,33%) считают, что обсуждение носит нерегулярный характер. А 126 человек (21,00%) полагают, что рекламу они не обсуждают вообще. Интересно, что категоричные ответы «да, постоянно» и «нет, никогда» дали практически одинаковые группы студентов - 19,67% и 21% соответственно, что составляет почти половину опрошенных. Таким образом, 79% респондентов обсуждают

рекламные сообщения с определенной регулярностью. Обсуждение способствует лучшему запоминанию рекламного сообщения, информированию тех, кто не видел конкретный ролик, и, следовательно, их дальнейшему более внимательному просмотру, т.е. рекламное сообщение продолжает опосредованное воздействие на аудиторию.

Таблица 10

Частота обсуждения рекламных сообщений студенческой аудиторией в кругу друзей

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах, выбравших данный вариант)</i>
<i>1</i>	<i>Постоянно обсуждают</i>	<i>118</i>	<i>19,67</i>
<i>2</i>	<i>Иногда обсуждают</i>	<i>356</i>	<i>59,33</i>
<i>3</i>	<i>Не обсуждают</i>	<i>126</i>	<i>21,00</i>

Анализ ответов студентов на вопрос: «Влияет ли на Ваш выбор при покупке товара запомнившийся рекламный ролик?» показал, что никто из респондентов не считает, что на их выбор покупки постоянно влияет реклама (Таблица 11). 392 человек (65,33%) отмечают влияние рекламы на их покупки время от времени. 197 человек (32,83 %) считают, что на их выбор реклама не влияет. 11 человек (1,84 %) затруднились ответить. Эти результаты подтверждают мнение специалистов, что человеку очень трудно осознать ситуацию принуждения к какому-либо действию, поэтому респонденты не могут признать влияние рекламы на совершаемые покупки. Однако достаточно высокий процент (65,3%) респондентов, отмечающих периодическую подверженность рекламным сообщениям.

Таблица 11

Влияние рекламного сообщения на студенческую аудиторию при покупке товара

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студент (в процентах, выбравших данный вариант)</i>
----------	-----------------------------	--	--

		<i>вариант</i>	<i>вариант</i>
1	<i>Рекламные сообщения постоянно влияют на выбор товаров при покупке</i>	0	0,00
2	<i>Рекламные сообщения иногда влияют на выбор товаров при покупке</i>	392	65,33
3	<i>Рекламные сообщения никогда не влияют на выбор товаров при покупке</i>	197	32,83
4	<i>Затруднились ответить</i>	11	1,84

Следующий вопрос был сформулирован так: «*Опишите два запомнившихся рекламных ролика. Объясните свой выбор*». Примеры наиболее запомнившихся рекламных роликов отражены в таблице 12: 350 человек (58,33%) вспомнили рекламу детских товаров и/или товаров для животных, где в видеоряде обязательно присутствует образ маленького ребенка или умильного щенка/котенка; 202 человека (33,67%) привели примеры рекламы мыла и косметики, назвав причинами запоминания участием красивых девушек и звучанием приятной музыки; 26 человек (4,33%) назвали рекламу кетчупа, объяснив свой выбор участием в ролике знакомых/любимых актеров. Незначительная часть респондентов назвала рекламу интересного художественного фильма, компьютерных игр и пр.

Результаты выполнения задания показывают, что воздействие рекламных роликов на эмоциональную сферу респондентов очень велико и способствует запоминанию не только сюжета ролика, но и рекламируемой торговой марки. Следовательно, степень эффективности рекламы достаточно высока.

Таблица 12

Описание студенческой аудиторией наиболее запомнившегося рекламного ролика

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах) выбравших данный вариант</i>
1	<i>Реклама с использованием</i>		

	<i>образа ребенка и/или животного</i>	350	58,33
2	<i>Реклама мыла и косметики</i>	202	33,67
3	<i>Реклама кетчупа из-за присутствия знакомых/любимых актеров</i>	26	4,33
4	<i>Реклама кинофильмов, компьютерных игр и т.п.</i>	22	3,67

- В ответе на следующий вопрос необходимо было сформулировать определение понятия «скрытая реклама» (Таблица 13). Результаты показали, что подавляющее число опрошенных не имеют ни малейшего представления о том, что такое скрытая реклама. 476 человек (79,33%) затруднились ответить на этот вопрос. 86 человек (14,33%) определили скрытую рекламу как технологию «25-го кадра», 19 человек (3,17%) посчитали, что скрытая реклама – это «специальная статья в газете». 19 человек (3,17 %) решили, что скрытой рекламой будет тогда, «когда человек не понимает смысла рекламы». Можно предположить, что только 3,17% респондентов смогут определить в материалах СМИ скрытую рекламную информацию. Небольшая группа респондентов (14,33% и 3,17%) знает о существовании манипулятивных технологий в рекламе, но вряд ли сможет определить их наличие в конкретном рекламном сообщении. Подавляющее число опрошенных (79,33%) можно отнести к потенциальным «жертвам» скрытой рекламы.

Таблица 13

Понимание студенческой аудиторией значения термина «скрытая реклама»

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах) выбравших данный вариант</i>
1	<i>Не знаю</i>	476	79,33
2	<i>Эффект «25-го кадра»</i>	86	14,33
3	<i>Специальная статья в газете</i>	19	3,17
4	<i>Непонятен смысл рекламы</i>	19	3,17

Следующий вопрос звучал следующим образом: «*Применяется ли скрытая реклама в наши дни? Если да, то приведите пример*» (Таблица 14). 87 человек (14,5%) посчитали, что скрытая реклама применяется в наши дни политике и газетах, но примеры привести не смогли. 38 человек (6,33%) решили, что скрытая реклама не применяется. 475 человек (79,17 %) затруднились ответить.

Таблица 14

Мнения студенческой аудитории о возможности применения скрытой рекламы (с примерами)

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах) выбравших данный вариант</i>
<i>1</i>	<i>Скрытая реклама применяется в политической рекламе (без конкретных примеров)</i>	<i>87</i>	<i>14,50</i>
<i>2</i>	<i>Скрытая реклама не применяется в рекламе</i>	<i>38</i>	<i>6,33</i>
<i>3</i>	<i>Затруднились ответить</i>	<i>475</i>	<i>79,17</i>

- Результаты двух вопросов легко сопоставить. Одинаковое количество опрошенных затруднились дать ответ, как в определении «скрытой рекламы», так и с возможностью ее применения. Видимо, респонденты, назвавшие «эффект 25-го кадра» в ответах на 13-й вопрос, предполагают и использование данного приема в современной рекламе. Интересно, что 6,33% респондентов полагают отсутствие сегодня скрытой рекламы в медийной продукции. Вероятно, что в эту группу вошли те студенты, которые в ответах на 13-й вопрос отметили понятие скрытой рекламы в виде «специальной статьи в газете», и «когда человек не понимает смысла рекламы». Таким образом, подавляющее большинство респондентов не могут дифференцировать медиатексты, воспринимая рекламу только в случае ее демонстрации в рекламных блоках.

- Анализ результатов ответов на вопрос: «*Интересуетесь ли Вы политикой?*» обнаружил, что политические вопросы вызывают определенный интерес у большинства студентов (Таблица 15). 121 человек (20,17%) отметили, что интересуются политикой постоянно.

416 человек (69,33%) зафиксировали свой интерес к политике время от времени. 63 человек (10,5%) полностью отрицали свое обращение к политическим проблемам.

Таблица 15

Интерес студенческой аудитории к политической жизни

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
<i>1</i>	<i>Постоянно интересуюсь политикой</i>	<i>121</i>	<i>20,17</i>
<i>2</i>	<i>Иногда интересуюсь политикой</i>	<i>416</i>	<i>69,33</i>
<i>3</i>	<i>Политикой не интересуюсь никогда</i>	<i>63</i>	<i>10,50</i>

- При этом никто из студентов не отметил ежедневного просмотра политических передач (Таблица 16). 257 человек (42,83%) смотрят политические передачи 1-2 раза в неделю. 277 человек (46,17%) смотрят несколько раз в месяц. 66 человек (11,00%) отрицают просмотр политических передач вообще.

Таблица 16

Частота просмотра студентами политических передач

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах), выбравших данный вариант</i>
<i>1</i>	<i>Ежедневно</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
<i>2</i>	<i>1-2 раза в неделю</i>	<i>257</i>	<i>42,83</i>
<i>3</i>	<i>Несколько раз в месяц</i>	<i>277</i>	<i>46,17</i>
<i>4</i>	<i>Никогда</i>	<i>66</i>	<i>11,00</i>

- При анализе ответов студентов выяснилось также, что проблемы политики также как и реклама, ими в целом обсуждаются (Таблица 17). 476 человек (79,33%) отметили, что обсуждают политические темы с

друзьями лишь иногда. 124 человек (20,67%) признались, что с друзьями подобные темы не обсуждаются вовсе.

Таблица 17

Частота обсуждения студентами политических тем с друзьями

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах, выбравших данный вариант)</i>
<i>1</i>	<i>Политические темы с друзьями обсуждаются часто</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
<i>2</i>	<i>Политические темы с друзьями обсуждаются иногда</i>	<i>476</i>	<i>79,33</i>
<i>3</i>	<i>Политические темы с друзьями обсуждаются не обсуждают совсем</i>	<i>124</i>	<i>20,67</i>

•

Однако только 66 человек (11,00%) смогли привести пример современной политической рекламы. Подавляющее большинство 534 человек (89,00%) затруднились ответить (Таблица 18).

Таблица 18

Способность студентов привести пример современной политической рекламы

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах, выбравших данный вариант)</i>
<i>1</i>	<i>Затруднились ответить</i>	<i>534</i>	<i>89,00</i>
<i>2</i>	<i>Привели пример современной политической рекламы</i>	<i>66</i>	<i>11,00</i>

Анализируя блок вопросов, связанных с отношением к политике, можно сделать следующие выводы. Студенты относятся к достаточно активной аудитории медиа, следящей за политическими событиями. Лишь 10,5% респондентов занимают пассивную позицию в этом вопросе. Такое же количество опрошенных (10,5%) не интересуются медийной продукцией по политическим вопросам. Интересно, что сравнительно такое же количество респондентов (11,00%) смогло привести пример современной политической рекламы. Полагаем, что такое незначительное число примеров можно объяснить отсутствием на момент исследования активной политической агитации.

- Анализ результатов ответов респондентов на вопрос: «*Ощущаете ли Вы, что Вашим сознанием манипулируют?*» (Таблица 19) показал, что 204 человека (34%) полагают, что никогда не ощущали манипулирования своим сознанием со стороны медиа. 206 человек (34,33%) лишь иногда отмечали подобные ощущения. 190 человек (31,67%) затруднились ответить.

Таблица 19

Отношение студенческой аудитории к использованию манипулятивных медийных приемов

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах, выбравших данный вариант)</i>
<i>1</i>	<i>Никогда не ощущаю использование манипулятивных медийных приемов</i>	<i>204</i>	<i>34,00</i>
<i>2</i>	<i>Иногда ощущаю использование манипулятивных медийных приемов</i>	<i>206</i>	<i>34,33</i>
<i>3</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>190</i>	<i>31,67</i>

В последнем вопросе студентам предлагалось определить возможные варианты преодоления психологического воздействия медиа и рекламы в частности. 212 человек (35,33) посчитали, что можно самостоятельно научиться преодолевать такого рода попытки психологических воздействий. 79 человек (13,17%) понадеялись в на помощь родителей в этом вопросе. 72 человек (12%) решили, что тут необходима помощь

школы или вуза. 139 человек (23,17%) уверены, что в этом нет необходимости. 98 человек (16,33%) ответили, что это невозможно.

Таблица 20

Мнение студенческой аудитории о возможности человека научиться противостоять манипулятивным технологиям медиа

<i>№</i>	<i>Тип мнения студентов</i>	<i>Общее число студентов, выбравших данный вариант</i>	<i>Число студентов (в процентах, выбравших данный вариант)</i>
<i>1</i>	<i>Медийным воздействиям можно противостоять самостоятельно</i>	<i>212</i>	<i>35,33</i>
<i>2</i>	<i>Противостоять медийным воздействиям нет необходимости</i>	<i>139</i>	<i>23,17</i>
<i>3</i>	<i>Противостоять медийным воздействиям невозможно</i>	<i>98</i>	<i>16,33</i>
<i>4</i>	<i>В противостоянии медийным воздействиям нужна помощь родителей</i>	<i>79</i>	<i>13,17</i>
<i>5</i>	<i>В противостоянии медийным воздействиям нужна помощь школы или вуза</i>	<i>72</i>	<i>12,00</i>

Полученные данные позволяют утверждать, что студенческая аудитория в целом практически не способна ощутить манипулятивные приемы медиа либо по причине отсутствия информации подобного рода, либо из-за низкого уровня развития критического мышления по отношению к медиатекстам. Весьма примечательно, что рассчитывают на помощь школы или вуза лишь 12% опрошенных. Низкий уровень доверия возможностям учебных заведений можно объяснить общим отношением к современной системе образования со стороны испытуемых.

Общие выводы.

1. Студенты являются активной аудиторией медиа, потребляя, в основном ту часть продукции телевидения и периодической печати, которая не требует при восприятии и переработке больших усилий. Это подтверждает мнение студентов о том, что современные медиа выполняют только развлекательную функцию.

2. Интернет как источник информации респондентами практически не используется по причине низкого уровня доступности компьютерных технологий, а также неудовлетворительного качества (с точки зрения респондентов) предлагаемой информации.

3. Около половины опрошенных понимают, что деятельность медиа имеет как положительные, так и отрицательные аспекты, но назвать их респонденты не в состоянии. При этом, около 40% опрошенных можно отнести к части медийной аудитории, чей уровень критического восприятия медиатекстов можно считать очень низким.

4. Рекламные сообщения привлекают внимание большинства опрошенных не только демонстрируемыми качествами или свойствами определенного товара, но и конкретным смыслом предлагаемого ролика, его оригинальностью, нестандартностью развязки, участием известных людей, опорой на сюжеты популярных и/или известных историй.

5. Большинство опрошенных студентов отрицает возможность длительного просмотра рекламных сообщений, что можно объяснить регулярными повторами одинаковых рекламных роликов на разных телеканалах, а также свойствами рекламного ролика: ограниченность во времени стимулирует быстрое запоминание аудиторией логики сюжета и, как следствие, способствует потере интереса.

6. Более половины респондентов отмечают изменение эмоционального состояния при просмотре рекламных сообщений. Этот факт дает право утверждать, что эта группа опрошенных является, по сути, восприимчивой аудиторией, не способной адекватно проанализировать предлагаемую медиаинформацию.

7. У респондентов очень низок уровень медиаобразовательных умений. Почти половина опрошенных не смогли перевести визуальную информацию в вербальную. Среди предъявленных описаний на первом месте оказалась реклама пива, что объясняется соотношением рекламных сообщений именно данной группы товаров к общему рекламному времени. Аудитории постоянно внушают, что без данного продукта полноценной жизни молодого человека быть не может.

8. В студенческой среде около 80% аудитории регулярно обсуждают рекламные сообщения, что способствует их лучшему запоминанию. Посредством обсуждения происходит более продолжительное воздействие рекламы на человека.

9. Две трети опрошенных отмечают свою подверженность рекламным сообщениям при покупке конкретного товара. Можно сказать, что остальные респонденты не отметили у себя подобных проявлений не столько по причине их отсутствия, а как следствие невозможности признания внешнего принуждения к своим действиям. Поэтому респонденты не могут признать влияние рекламы на совершаемые покупки.

10. 80% респондентов можно отнести к аудитории не способной выделить в общем информационном потоке скрытую рекламу. Эта категория респондентов воспринимает как рекламу только ту информацию, которая представлена в рекламных блоках.

11. Студенты являются достаточно активной медийной аудиторией, следящей за политическими событиями. Лишь 10,5% респондентов относят себя к аудитории, не интересующейся политикой.

12. Студенты практически не ощущают воздействия манипулятивных приемов медиа. Такая ситуация возможна либо по причине отсутствия информации подобного рода, либо из-за низкого уровня развития критического мышления к продукции СМИ. Возможность противостояния манипулятивным приемам медиа лишь 12% опрошенных связывают с потенциалом учебных заведений. Такое положение можно объяснить общим отношением к современной системе образования со стороны испытуемых.

Результаты анкетирования показали необходимость дальнейшего изучения уровня развития умений восприятия медиапродукции в студенческой среде.

Следующий этап нашего эксперимента - изучение уровней развития восприятия студентами рекламных сообщений, определение уровней развития умений по переводу визуальной информации в вербальную, а также изучение уровня оценки (анализа) медиатекстов.

Методика тестирования заключалась в том, что студенты должны были отметить количество кадров предъявленного медиатекста, пересказать наиболее полно содержание рекламного ролика, а также высказать свое отношение к увиденному. Данная методика, по нашему мнению, позволяет наиболее точно определить уровень развития одних из наиболее значимых медиаобразовательных умений студентов:

- способность студентов выделять отдельные элементы медиатекста (в нашем случае – отдельные кадры);
- умения по переводу визуальной информации в вербальную знаковую систему;

- умения критического анализа медиатекста.

Чтобы избежать влияния на студентов побочных факторов, мы подобрали для коллективного просмотра рекламный ролик, соответствующий следующим условиям:

- малоизвестность для зрителей;
- ориентация на конкретную (практическую, потребительскую) информацию для аудитории;
- отсутствие ориентации на возрастные, социальные, гендерные и пр. особенности определенной целевой аудитории.

В соответствии с вышеуказанными условиями студентам был предложен рекламный ролик одной из кампаний сотовой связи с информацией о новом тарифном плане.

Для изучения умений студентов выделять отдельные элементы медиатекста, им было предложено назвать количество кадров рекламного сообщения.

Результаты показали, что весьма незначительная часть студентов - 91 человек (15,17 % от общего числа студентов) смогли отметить наличие всех 12 кадров рекламного сообщения, при этом в контрольной группе - 74 человек (15,35%), в экспериментальной – 17 человек (14,4%). Остальные результаты – см. в таблице 21.

Таблица 21

Уровень развития восприятия студентами рекламных сообщений

Кол-во кадров в медиатексте, отмеченных респондентами	Кол-во студентов в контрольной группе		Кол-во студентов в экспериментальной группе		Общее кол-во студентов	
	челов	%	челове	%	челов	%
12 кадров	74	15,3	17	14,4	91	15,1
8 кадров	178	36,9	46	38,9	224	37,3
6 кадров	130	26,9	37	31,3	167	28,8
Менее 6 кадров	95	19,7	23	19,4	118	19,6

Эти цифры показывают, что в среднем уровень развития способностей выделять отдельные элементы медиатекста (отдельные кадры) у студентов находится на низком и среднем уровнях.

Для изучения умений студентов по переводу визуальной информации в вербальную знаковую систему, предлагалось второе задание. Уровень оценки (анализа) медиатекстов определялся нами по классификации уровней оценки (анализа) медиатекстов [Федоров, 2001]. Анализируя пересказы студентов предложенного рекламного ролика, мы получили следующие результаты: высокий уровень оценки

медиатекстов (анализ медиатекста, основанный на обширных знаниях, убедительной трактовке авторской позиции и пр.), не показал ни один испытуемый.

Средний уровень оценки медиатекстов представили 350 человек (58,33%) - 282 человек (58,47%) студентов контрольной группы, 68 человек (57,63%) студентов экспериментальной группы. Студенты последовательно отразили логику событий в сюжете, акцентировали внимание на отдельных компонентах медиаобраза и пр. Например: «Ролик начинается с того, что гудит поезд. На перрон выбегает опоздавшая девушка и видит, как поезд уезжает. Наверное, она опоздала на свадьбу, т.к. из ее сумки выпадает фата. Все пассажиры сочувственно смотрят на девушку. Но только один молодой человек протягивает ей свой телефон, видимо, чтобы позвонить уехавшим без нее друзьям. Девушка звонит, и все закончилось хорошо, потому что она радостно улыбается» (Татьяна Ф.).

Низкий уровень оценки медиатекстов показали 250 человек (41,67%). 200 человек (41,53%) испытуемых контрольной группы, 50 человек (42,37%) испытуемых экспериментальной группы – неустойчивые, путаные суждения, отсутствие, как общей логики изложения, так и отдельных эпизодов представленного медиатекста. Например: «Девушка прибегает на вокзал и видит, что ее поезд уехал. Она очень расстроена, но один пассажир предлагает ей свой телефон. Девушка разговаривает и улыбается. Наверное, все будет хорошо» (Ирина П.).

«Девушка опоздала на свой поезд. На вокзале ей помогает один парень, который дал свой телефон позвонить друзьям. Она позвонила и перестала плакать» (Наталья М.).

На основании полученных данных можно сделать вывод – умения по переводу визуальной информации в вербальную знаковую систему преимущественно находятся на среднем и низком уровнях развития.

Таблица 22

Уровень оценки (анализа) рекламных медиатекстов студенческой аудиторией

Уровни оценки рекламных медиатекстов студенческой аудиторией	Показатели уровней оценки рекламных медиатекстов	Начальный констатирующий эксперимент	
		Общее кол-во студентов в контрольной группе 482 человек	Общее кол-во студентов в экспериментальной группе 118 человек
Низкий уровень	Неустойчивые, путаные суждения, отсутствие как общей логики изложения, так и	200 человек	50 человек

	отдельных эпизодов представленного медиатекста и т.д.	(41,53%)	(42,37%)
Средний уровень	Последовательность в изложении логики событий в сюжете, акцент на отдельных компонентах медиаобраза и пр.	282 человек (58,47%)	68 человек (57,63%)
Высокий уровень	Суждения, основанные на обширных знаниях, убедительная трактовка авторской позиции и пр.	-	-

Изучая умения студентов по критическому анализу медиатекста, мы рассматривали высказывания студентов о предложенном рекламном сообщении. Мы считаем, что личностные характеристики являются важным фактором, влияющим на отношение человека к рекламным сообщениям. Следует отметить, что в группе с низким уровнем оценки рекламных медиатекстов отмечено слабое проявление интереса к подобному виду деятельности, а также низкая познавательная активность студентов во время проведения исследования. В группе студентов со средним уровнем оценки рекламного медиатекста так же была отмечена подобная ситуация, но степень проявления была снижена. У студентов наблюдалась заниженная познавательная активность наряду с достаточно высоким уровнем интереса к этой деятельности. Можно предположить, что некоторая заниженность познавательной активности студентов объясняется отсутствием практического опыта критического анализа продукции медиа (особенно рекламного ролика). Но при высоком уровне интереса можно прогнозировать положительную динамику.

В целом в обеих студенческих группах были отмечены сопоставимые результаты.

Таблица 23

*Мнение студентов о рекламных медиатекстах
(с объяснением своей позиции)*

Тип мнения студентов	Начальный констатирующий эксперимент	
	Общее кол-во студентов в контрольной группе 482 человек	Общее кол-во студентов в экспериментальной группе 118 человек
Ролик не понравился (без объяснений)	98 человек (20,33%)	23 человека (19,49%)
Ролик понравился (без объяснений)	159 человека (32,99%)	41 человек (34,75%)
Ролик понравился	225 человек	54 человека

(аргументы приведены частично)	(46,68%)	(45,76%)
--------------------------------	----------	----------

Таким образом, студенческая аудитория показывает достаточно слабые умения анализа медиатекста. В качестве объяснения своей позиции студенты высказывались так: «понравилось, потому что снимается симпатичная девушка», «рекламный ролик понравился, смешной (красивый, прикольный, необычный и т.п.) герой», «мне понравилось, потому что я вообще пользуюсь услугами этой фирмы», «мне не понравилось, потому что так не бывает» и т.д.

Изучив социально-психологические особенности воздействия рекламы на студенческую аудиторию, мы выяснили, что студенты являются наиболее активной аудиторией, потребляющей медийную продукцию и рекламных сообщений в частности. Студенты при восприятии рекламных сообщений стремятся к пониманию сюжета ролика, обращая внимание на оригинальность сюжета, на участие известных людей современности или использование исторических сюжетов.

Можно утверждать, что современные рекламные технологии используются по отношению к студенческой аудитории достаточно успешно: рекламные сообщения влияют на общее эмоциональное состояние респондентов, на покупку ими конкретного товара и пр. Технологии скрытой рекламы не воспринимаются студенческой аудиторией, студенты не способны выделить ее в общем информационном потоке.

Анализируя особенности восприятия рекламы студентами, мы пришли к выводу, что уровень развития восприятия студентами рекламных сообщений находится на среднем и низком уровне, следовательно нужен медиаобразовательный эксперимент.

На протяжении всего медиаобразовательного эксперимента студенты экспериментальной группы заполняли «Дневники телепросмотров».

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы:

- 1) средняя продолжительность непрерывного просмотра телепрограмм студентами - от 0,5 до 3 часов в сутки;
- 2) предпочитаемые студентами жанры – сериалы, реалити-шоу («Голод», «Последний герой»), музыкальный канал MTV (видеоклипы), ток-шоу («Принцип домино», «Город женщин», «Окна»), художественные фильмы. Чаще всего среди национальных телеканалов студенты смотрят НТВ и «Россия». Выбор респондентов подтверждает их позицию в отношении функций медиа, высказанную в ответах на вопросы анкеты, где студенты посчитали наиболее важной развлекательную функцию.
- 3) по наблюдениям участников эксперимента почти на всех телеканалах временной интервал между рекламными блоками менее 15 минут (что является нарушением ФЗ «О рекламе» ст. 11).

Нами также была отслежена динамика становления процессов критического восприятия и анализа рекламных сообщений в ходе заполнения студентами «Дневника телепросмотров». Студентам предлагалось отразить реакцию на рекламные

сообщения, определить удачный и/или неудачный, по их мнению, рекламный ролик и объяснить свою позицию. В начале эксперимента студенты отмечали лишь избегание рекламных сообщений (переключение каналов, выключение звука, выполнение отвлеченных дел во время рекламных сообщений и пр.). Привести примеры удачного и неудачного рекламного ролика, тем более аргументировать свой выбор, студенты практически не смогли.

На втором этапе эксперимента реакция студентов изменилась: студенты стали чаще смотреть рекламные сообщения, отмечая свое безразличное отношение к содержанию роликов, либо необходимость смотреть рекламное сообщение по независящим от них причинам. При этом респонденты пытались приводить примеры рекламных роликов, описывая их содержание. Причины выбора объясняли общими фразами. Например: «Удачный ролик - реклама пива «Три богатыря». Летающий дракон, сказочное оформление, юмор и т.п. Просто понравилась». (Наталья Л.). «Понравился ролик с рекламой сыра «Hohland». Интересный сюжет, необычные герои - инопланетяне» (Татьяна П.). «Очень не понравился ролик майонеза «Балтимор». Зачем селедке рубить голову?!» (Наталья М.).

В заключительной части эксперимента реакция на рекламные сообщения изменилась существенно. Студенты отмечали, что просмотр рекламных сообщений вызывает интерес с точки зрения критического анализа («Смотрела рекламу, пытаюсь понять, почему один ролик нравится, а другой - нет», «Смотрел, чтобы понять, на кого рассчитана реклама» и пр.). Примечательно, что студенты используют именно такое выражение – «смотрел, чтобы понять». По нашему мнению, это является показателем изменения отношения респондентов к рекламным сообщениям. С помощью медиаобразовательных технологий в процессе осуществления эксперимента активизировалась познавательная деятельность студентов с целью развития критического мышления при восприятии рекламной информации.

Подтверждением качества проведенного эксперимента выступили результаты **итогового занятия**, где студенты выполняли контрольное задание по критическому анализу телевизионного рекламного ролика по следующим параметрам:

- цель рекламного сообщения;
- вид рекламы по типу воздействия;
- способы привлечения внимания в данном рекламном ролике;
- мотивы данной рекламы;
- присутствие суггестивных технологий;
- эмоциональное воздействие цвета и формы в рекламном сообщении.

Технология проведения контрольного задания представляла собой 5-ти кратный просмотр рекламного ролика в течение 25 минут (20 секунд ролик с перерывом в 5 минут). Проверка работ показала, что 99 человек (83,89% опрошенных) правильно определили цель рекламного сообщения. 89 человек (75,42%) верно назвали вид рекламы по типу воздействия. Способы привлечения внимания в данном рекламном ролике верно назвали 91 человек (77,12% опрошенных). Однако лишь 62 человек (52,54%) справедливо выделили мотивы конкретного рекламного сообщения. Использование суггестивных технологий (показ трансового поведения, разрыв шаблона, техника полной неопределенности и непредсказуемости) отметили 81 человек (68,64% опрошенных). Довольно полно проанализировали эмоциональное воздействие цвета и формы в рекламном сообщении 74 человек (62,71% опрошенных). В целом необходимо отметить достаточно высокие результаты контрольного задания – большая часть студентов показала хороший уровень критического восприятия медиатекста (рекламного сообщения).

Цель заключительного этапа исследования – проанализировать качественные изменения медиаобразовательных умений студентов экспериментальной и контрольной групп, для определения которых со студентами контрольной и экспериментальной групп

проводилось повторное тестирование уровня развития восприятия рекламных сообщений. Результаты выявили отсутствие значительных изменений в контрольной группе (Таблица 24).

Таблица 24
Динамика уровней развития восприятия рекламных сообщений студентов контрольной группы

Кол-во кадров в медиатексте, отмеченных респондентами	Контрольная группа студентов					
	Исходный результат		Итоговый результат		Изменения	
	человек	%	человек	%	человек	%
12 кадров	74	15,35	76	15,77	< 2	< 0,42
8 кадров	178	36,93	180	37,35	< 2	< 0,42
6 кадров	130	26,97	139	28,83	< 9	< 1,86
Менее 6 кадров	95	19,71	87	18,05	> 8	> 1,66

Тестирование студентов экспериментальной группы, напротив, показало существенные изменения в уровне аудиовизуального развития (Таблица 25).

Таблица 25
Динамика уровней развития восприятия рекламных сообщений студентов экспериментальной группы

Кол-во кадров в медиатексте, отмеченных респондентами	Экспериментальная группа					
	Исходный результат		Итоговый результат		Изменения	
	человек	%	человек	%	человек	%
12 кадров	17	14,4	53	44,92	< 36	< 30,52
8 кадров	46	38,98	61	51,69	< 15	< 12,71
6 кадров	37	31,36	4	3,39	> 33	> 27,97
Менее 6 кадров	23	19,49	-	-	> 23	> 19,49

Результаты тестирования показали, что число студентов, отметивших наличие в рекламном медиатексте всех 12 кадров возросло на 36 человек (рост на 30,52%). Количество студентов, отметивших 8 кадров, увеличилось на 15 человек (изменения на 12,71%). Отметивших только 6 кадров медиатекста выявлено лишь 4 человека (снижение на 27,97%). Менее 6 кадров ни назвал никто. Изучение изменений уровня оценки (анализа) медиатекста также обнаружило весьма интересные показатели.

Итоговое тестирование уровня развития критического анализа медиатекста показало, что результаты у *студентов контрольной группы* остались практически без изменений (Таблица 26). Низкий уровень критической оценки медиатекстов в контрольной группе на этапе начального констатирующего эксперимента показали 200 человек (41,53%). Результаты итогового тестирования – 213 человек (44,19%). Некоторое увеличение числа студентов с низким уровнем критической оценки медиатекстов возможно объясняется повышенной сложностью для анализа предложенного рекламного ролика.

Средний уровень критической оценки медиатекстов в контрольной группе на этапе начального констатирующего эксперимента показали 282 человек (58,47%). Итоговый

результат в данной группе - 253 человек (52,49%). Снижение количества студентов, показавших данный уровень, объясняется переходом некоторого числа испытуемых на высокий уровень критической оценки медиатекстов. 16 человек (3,32%) из числа контрольной группы показали высокий уровень критической оценки медиатекстов.

При этом результаты в *экспериментальной группе* значительно отличаются от показателей начального констатирующего эксперимента. Количество студентов с низким уровнем критической оценки медиатекстов снизилось на 33,9 % . Только 10 человек показали прежний (низкий) уровень (вместо 50 человек на начальном тестировании).

Средний уровень в начале эксперимента показали 68 человек (57,63%), на итоговом тестировании – 74 человек (62,31%) – рост показателей на 4,68%.

Высокий уровень критической оценки медиатекстов на начальном этапе не обнаружил ни один студент, а на итоговом тестировании уже 34 человека (26,22%) показали данный результат.

Таблица 26

Динамика уровней оценки (анализа) медиатекста в студенческой аудитории

Уровни оценки медиатекстов студентами	Начальный констатирующий эксперимент		Итоговый констатирующий эксперимент		Изменения	
	Контр. группа 482 человек	Экспер. группа 118 человек	Контр. группа 482 человек	Экспер. группа 118 человек	Контр. группа 482 человек	Экспер. группа 118 человек
Низкий уровень	200 чел 41,53%	50 чел 42,37%	213 чел 44,19%	10 чел 8,47%	< 13 чел < 2,66 %	> 40 чел > 33,9 %
Средний уровень	282 чел 58,47%	68 чел 57,63%	253 чел 52,49%	74 чел 62,31%	> 29 чел > 5,98 %	< 6 чел < 4,68 %
Высокий уровень	-	-	16 чел 3,32%	34 чел 26,22%	< 16 чел < 3,32 %	< 34 чел < 26,22%

Результаты контрольного эксперимента убедительно доказали эффективность медиаобразовательных занятий. Повышение интереса студентов к данному виду деятельности, активная познавательная позиция в процессе выполнения заданий и творческий подход в решении поставленных задач свидетельствовали об адекватных отобранных педагогических технологиях, позволивших студентам повысить интерес к проблемам медиавосприятия, медиакультуры и медиаобразования, развить навыки критического восприятия медиатекстов (рекламных сообщений).

Примечания

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

Медиаобразование в Скандинавии****А.В.Федоров******доктор педагогических наук, профессор***

*Данная статья написана при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ, проект N 04-06-00038а «Сравнительный анализ развития медиаобразования в ведущих странах Запада»)

Как и во многих других странах, медиаобразование в *Скандинавии* возникло еще в 20-х годах (сначала на материале кинематографа). В *Дании*, к примеру, с 1961 по 1969 год целая глава официального образовательного школьного стандарта была посвящена экранным искусствам. Для поддержки медиаобразования в 1966 была создана Dansk Filmlaererforening (Национальная Ассоциация кинопедагогов), она начала активно выпускать медиаобразовательную литературу и способствовать обмену идеями между преподавателями. Министерство образования Дании продолжило финансировать курсы по медиа. Новые преобразования учебных планов во всех датских школах начались в 1969 году [Pedersen, 1977, pp.48-49]. Были намечены «четыре важных области медиаобразования: а) просмотр и анализ экранных произведений; б) сравнение литературных текстов и фильмов; в) подробный анализ произведений киноискусства; г) изучение телевидения» [Pedersen, 1977, p.50]. С 1972 медиаобразование было введено в датские «колледжи, готовящих преподавателей детского сада. ... Медиаобразование осуществлялось во многих педагогических вузах, а иногда и на независимых дополнительных курсах» [Pedersen, 1977, p.52].

В рамках кинообразовательной парадигмы, ориентированной на эстетическую концепцию, развивалось медиаобразование и в других скандинавских странах - Финляндии, Норвегии и Швеции.

Благодаря активной позиции финских медиапедагогов и исследователей С.Минкинен (S.Minkkinen) и К.Норденстренга (K.Nordenstreng), начиная с 70-х годов скандинавские страны вошли в число медиаобразовательных лидеров Европы, а медиаобразование в *Финляндии* стало интегрироваться в школьные дисциплины с 70-х годов.

Еще в 1970 году С.Минкинен и К.Норденстренг разработали медиаобразовательную программу [Minkkinen and Nordenstreng, 1984], которая включала в себя разделы по истории развития медиа, структуре и языку массовой коммуникации, проблемам воздействия и восприятия медиатекстов. Эта программа была официально включена в учебные планы средних школ и «интегрирована в базовые предметы (филологические, художественные, социальными, экологические) ... Министерство образования предложило, чтобы педагогические колледжи ввели

специальные курсы медиаобразования - примерно 20 занятий» [Minkkinen, 1977, p.58].

Затем С.Минкинен по поручению ЮНЕСКО подготовила обширный отчет и рекомендации по медиаобразованию различных ступеней. В качестве основных целей медиаобразования там назывались когнитивные, этические, философские и эстетические [Minkkinen, 1978, p.50]. С.Минкинен выделила следующие основные медиаобразовательные темы: 1) история, настоящее и будущее массовой коммуникации; 2) структура, технология производства медиатекстов; 3) содержание медиатекстов, репрезентация в них объективной реальности; 4) влияние медиа на аудиторию [Minkkinen, 1978, pp.54-56]. Для своего времени это был весьма прогрессивный документ, хотя он и основывался в какой-то степени на парадигме Г.Лассуэла, в которой коммуникация представлялась улицей с односторонним движением – от источника информации (медиа агентства) – к пассивной аудитории [Lasswell, 1948].

С 1977 года медиаобразование было официально включено в национальный учебный план для средней школы и в *Норвегии*. Разделы, связанные с медиа, интегрированы в такие дисциплины, как прикладное искусство, музыка, языки и др. Ранее медиапедагоги в основном придерживались «защитной» теории медиаобразования, но в последнее время эта парадигма заменена на более современную – культурологическую, предусматривающую широкий спектр подготовки к жизни в информационном обществе (включая развитие критического мышления по отношению к любым медиатекстам, противостояние экспансии насилия на экране и т.д.).

Национальный учебный план, принятый в 1987 году, был существенным шагом вперед в деле продвижения медиаобразования в Норвегии. Однако, хотя он и содержал ряд интересных идей, но не обеспечивал последовательную систему методов и обучения. Кроме того, стала очевидной нехватка квалифицированных преподавателей [Dahl, 1984].

В 90-х годах XX века – начале XXI века медиаобразование в Скандинавии продолжало набирать темпы.

В *Дании*, например, медиаобразование сегодня интегрировано в различные предметы (искусство, датский и иностранные языки и т.д.), хотя и не имеет устойчивого официального статуса, так как Министерство образования пока не включило медиаобразование в качестве обязательного раздела Национального учебного плана. В процессе занятий, конечно, затрагиваются такие ключевые понятия, как «агентство медиа» и «технологии медиа», однако главной целью многих датских педагогов является воспитание демократически мыслящего гражданина [Tuft, 1999]. В некоторых школах читается специальный 24-х часовой курс по медиакультуре.

Довольно активную медиаобразовательную деятельность развернул Датский киноинститут (Der Danske Filminstitut). Однако многие инновационные проекты в Дании основываются на энтузиазме отдельных исследователей и не получают существенной государственной поддержки.

Что же касается высшего образования, то здесь нельзя не отметить деятельность Датской королевской педагогической школы в Копенгагене, где курсы по медиаобразованию преподаются уже около 15 лет. Дисциплины по медиа читаются сегодня в Копенгагенском университете (Kobenhavns Universitet), в Odense Universitet и др. Профессию медиапедагога можно получить на факультете медиаобразования в Aarhus Universitet.

На датском фоне современное положение в медиаобразовании в *Норвегии* выглядит более выигрышно. Учебный план, введенный в действие с 1997 года, предусматривает целенаправленное изучение медиатекстов (телевизионных, интернетных, газетных и т.д.), их роли в социуме и т.д. Значительное место в плане отводится практическим занятиям, на которых учащиеся могут создавать свои собственные медиатексты, обсуждать, анализировать телепередачи, статьи, фильмы и т.д. В школьных занятиях медиаобразовательного цикла на практику отводится 60% учебных часов, и только 40% - на теорию [Panhoff, p.36].

Правда, некоторые норвежские исследователи [Tonnessen, 2002] отмечают, что социальные проблемы, связанные с функционированием медиа, теперь незаслуженно отошли на второй план. Впрочем, учебный план предусматривает широкий круг дисциплин по выбору, поэтому медиаобразовательные знания и умения учащихся могут быть существенно расширены факультативно.

Э.С.Тоннесен пишет, что интерес к медиаобразованию в Норвегии часто связан с текущими правительственными компаниями [Tonnessen, 2002]. К примеру, в 1995 году правительство Норвегии развернуло масштабную акцию борьбы с показом насилия на экране. В рамках «защитной» («инъекционной») парадигмы медиаобразование рассматривалось государственными структурами как эффективное средство защиты от негативного влияния медиатекстов. Спустя три года правительство возложила основные медиаобразовательные функции на Норвежский киноинститут.

Существенным подспорьем норвежскому медиаобразованию служат учебники и учебные пособия, а также издание специального журнала для педагогов «Медиа в школе» (Media I Skolen), в 2002 году переименованного в Tilt. Этот иллюстрированный научно-методический журнал вот уже свыше десяти лет редактирует один из ведущих норвежских медиапедагогов – Т.Панхофф (Т.Panhoff).

В Норвегии по-прежнему активно развивается традиционное кинообразование. На сегодняшний день там работают свыше 70 кино клубов для взрослых, молодежи и школьников. Ассоциации медиаобразования и кино клубов (они объединяют около 11 тысяч членов) поддерживают систему медиаобразования как в школах, так и в университетах.

Обучение преподавателей в Норвегии предусматривает возможность годичной элективной специализации в области медиаобразования. Однако в итоге в среднем лишь каждый двадцатый норвежский преподаватель имеет специальную подготовку в области медиапедагогики.

С 90-х годов медиаобразование было официально включено в национальный учебный план **Финляндии**. Цели медиаобразования аналогичны общепринятым – развитие способностей к анализу и созданию медиатекстов различных типов и жанров, критического мышления, формирование гражданской позиции для полноценной жизни в современном информационном мире.

Национальное Министерство образования разработало план конкретных действия в этой области: каждый школьник и студент должен обладать медиакомпетентностью, для чего активно расширяется использование информационных сетей и результатов научных исследований. В целом развитие компетентности, требуемой информационным обществом, начинается с обучением ключевых фигур – преподавателей и медиапрофессионалов. Главное препятствие интенсивного распространения медиаобразования в Финляндии - недостаток соответствующим образом подготовленных педагогов.

Аналогичным путем развивается сегодня медиаобразование в **Швеции**, где оно официально интегрировано в национальный учебный план с осени 2000 года. Шведские педагоги давно уже переориентировались от «протекционистской» медиаобразовательной концепции к культурологической, включающей развитие критического мышления аудитории. Медиаобразование в учебных заведениях преследует следующие основные цели: восприятие и анализ медиатекстов различных видов и жанров, изучение особенностей языка медиа, процесса создания произведений медиакультуры, воспитание ответственного гражданина современного демократического общества. Впрочем, каждая школа может трактовать медиаобразовательный спектр учебного плана по-своему, выделяя те или иные приоритеты.

Медиапедагоги Швеции объединены в Ассоциацию медиаграмотности (ВМК – Barn Media Kunskap), которая активно внедряет медиапедагогические подходы по отношению к аудитории самого разного возраста – от младших школьников до студенческой молодежи и взрослых.

Один из ведущих шведских исследователей и медиапедагогов С. фон Фейлитцен (Cecilia von Feilitzen) видит важную роль медиаобразования в его востребованности учащимися и студентами, в развитии критического мышления аудитории, ее практических умений создания собственных медиатекстов, в распространении демократических ценностей, в использовании позитивных сторон глобализации [Feilitzen, 1999, pp.8-9]. Не случайно, что именно Швеция с 1997 года была избрана как база для открытия Международной палаты ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media), которая активно занимается пропагандой медиаобразования, организует международные конференции, издает книги и справочники, поддерживает интернетный сайт (<http://www.nordicom.gu.se>).

Примечания

Dahl, A.G. (1984). *Mediekunnskap*. Oslo.

- Feilitzen, C. von. (1999). A Rational for Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.4-11.
- Kehittamissuunnitelma (1999) *Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004*. Helsinki: Opetusministerio.
- Lasswell, H.D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson (Ed.). *The Communication of Ideas*. New York: Harper.
- Minkkinen S. (1978). *A General Curricular Model for Mass Media Education*. Paris: UNESCO.
- Minkkinen S., Nordenstreng K. (1983). Finland: Brave Plans and Grave Problems. *Perspects*. Vol. XIII. N 2.
- Minkkinen S., Nordenstreng K. (1984). *Finland: Vers l'egalite' devant l'information et la culture*. Paris: UNESCO, p. 215-230.
- Minkkinen, S. (1977). Media Education in Scandinavia. Finland. In: *Media Studies in Education* (1977). Paris: UNESCO, pp.56-68.
- Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*/Отв. ред. А.В.Федоров. – М.: Изд-во Гос. ун-та управления. - С. 36-37.
- Pedersen, J. (1977). Media Education in Scandinavia. Denmark. In: *Media Studies in Education*. Paris: UNESCO, pp.48-56.
- Tonnessen, E.S. (2002). Media Education in Norway. In: Hart, A./Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
- Tufte, B. (1999). Media Education in Europe. Special Focus on the Scandinavian Countries. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.162-176.

Лидеры медиаобразования в Скандинавии

Дал, Эшли Гур (Asle Gire Dahl) – профессор National College for Teachers of Commerce, Honefoss (Норвегия). Одна из пионеров движения медиаобразования в Норвегии, в частности – медиаобразования учителей. Активно занимается дидактическими вопросами медиапедагогике. Автор ряда научных трудов и монографий. Неоднократный участник многих национальных и международных конференций по медиаобразованию

Избранные работы Э.Г.Дал

- Dahl, A.G. (1981). *Media Education in Norway*. Oslo: Ministry of Church and Education.
- Dahl, A.G. (1983). L'initiation aux medias en milieu scolaire. *Perspectives*, XIII (2), pp.213-223.
- Dahl, A.G. (1984). *Mediekunnskap*. Aschehoug: Utvalgte kapitler.
- Dahl, A.G. (1985). *Media Education for Teachers in the Northern Countries (Scandinavia)*. Trstrand, pp.24-43.

Панхофф, Тригве (Trygve Panhoff) – один из ведущих медиапедагогов Норвегии. Долгое время работал учителем иностранных языков и медиа в школе, возглавлял Норвежскую Ассоциацию медиаобразования (Norwegian Association for Media Education - LMU). С 1994 года – советник Норвежского киноклассификационного комитета. Свыше десяти лет – главный редактор медиапедагогического журнала Tilt (издававшийся ранее под названиями Media i Skolen и Media i Skole og Samfunn). Кроме скандинавских языков блестяще говорит на английском, немецком и французском. Неоднократный участник международных конференций по медиаобразованию, кинофестивалей, педагогических семинаров (в том числе – и в России).

Избранные работы Т.Панхоффа

Skarderud, A. & Panhoff, T. (Eds.) (1975). *Filmspraaket (The Film Language)*. Oslo: Norsk Korrespondanseskole.

Panhoff, T. (2002). The Amandus Experience: A Norwegian Concept of Practical Film Work. In: Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. – М.: Гос. ун-т управления, 2002. – С.36-37.

Туфте, Бургит (Birgitte Tufte) – доктор наук, профессор Датской королевской педагогической школы (Копенгаген, Дания). Активно занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократная участница и организатор многих национальных и международных конференций по медиаобразованию.

Избранные работы Б. Туфте

Tufte, B. & al. (1991). *Medieundervisning*. Copenhagen.

Tufte, B. (1995). *Skole og medier*. Copenhagen.

Tufte, B. (1998). *TV pa tavlen*. Copenhagen.

Фейлитцен, Сесилия фон (Cecilia von Feilitzen) – доктор наук, профессор Гётеборгского университета (Швеция), координатор международной палаты ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа» (The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media). Активно занимается исследовательской работой в области медиаобразования. Автор ряда научных работ и монографий. Неоднократная участница и организатор многих национальных и международных конференций по медиаобразованию и проблемам медиакультуры и насилия на экране.

Избранные работы С. фон Фейлитцен

Feilitzen, C. von., Filipson, L., and Schyller, I. (1977). *Open Your Eyes to Children's Viewing*. Stockholm: Swedish Broadcasting Corporation.

Feilitzen, C. von., and all (1989). *Children and Young People in the Media Age*. Stockholm: Tema Information.

Carlsson, U. & Feilitzen, C. von. (Eds.) (1998). *Children and Media Violence*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom.

Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.) (1999). *Children and Media. Image. Education. Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom

Feilitzen, C. von. (2001). *Influence of Media Violence*. Goteborg: Nordicom.

Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children Youth and Media, Nordicom.

Feilitzen, C. von, and Carlsson, U. (Eds.) (2003). *Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulations*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom.

В пространстве медиакультуры

И.В.Челышева

кандидат педагогических наук, доцент

Рецензия на книгу: Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. – М.: Академический проект, 2005. – 448 с.

Современный информационный мир стремительно развивается, пополняется все новыми техническими новшествами, бурно развивающимися технологиями, способствующими глобальной коммуникации. Медиа услужливо предлагают разнообразные способы проникновения в мир информации, поток которой неуклонно растет.

Термин «медиакультура» появился сравнительно недавно, однако его корни уходят вглубь генезиса человеческого общества, к истокам цивилизации. В монографии Н.Б.Кирилловой анализируется путь развития медиакультуры как социального феномена в его исторических культурологических, философских и педагогических аспектах.

Фундаментальное исследование, проведенное автором, рассматривает медиакультуру как «совокупность информационно-коммуникативных средств, выработанных человечеством в ходе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности».

В главе «Медиагенезис» представлен анализ основных подходов к проблеме медиа, позиций Р.Барта, М.Маклюэна, С.Жижека и других видных деятелей в области медиакультуры; приведена историческая репрезентация генезиса культуры в целом.

Не оставлены без внимания и семиотические методы изучения, анализа медиакультуры. Можно согласиться с автором, что, несмотря на специфические особенности фотографической, кинематографической и телевизионной культуре кадра, «общим признаком для языка фотографии, кино и телевидения является не только универсальность его изначальной клеточки - кадра, но и его событийность», которая, в свою очередь, определяет динамику развития медиапроизведения.

На наш взгляд, очень верной представляется мысль автора о том, что медиакультура играет уникальную роль в социальной системе. Полифункциональность медиакультуры обеспечивается ее влиянием на все стороны развития человеческого общества. Медиакультура, выступая фактором социальной модернизации, является способом освоения человеком окружающего мира в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах.

Культурологический анализ и синтез явлений медиакультуры, представленный в издании, подчеркивает значимость глобальных процессов,

происходящих в постиндустриальную эпоху, меняющих взгляд человека на культуру, политику, искусства...

Безусловно, особый интерес представляет раздел, посвященный медиаобразованию в контексте социальной модернизации современного общества. Автором приведены трактовки основных медиаобразовательных понятий, основные цели и задачи медиапедагогике, кратко представлены основные теории медиаобразования, принятые в разных странах мира.

Думается, что новая книга Н.Б.Кирилловой «Медиакультура: от модерна к постмодерну» вызовет большой интерес - как в научной, преподавательской, так и в студенческой среде, в особенности, у студентов педагогических вузов, обучающихся в рамках новой, открытой в 2002 году специализации 03.13.30 («Медиаобразование»).

Библиография

**Список учебных программ по медиаобразованию, разработанных
российскими авторами**

Учебные программы по медиаобразованию (очному, заочному, смешанному) можно условно разделить на:

-программы для будущих профессионалов в области медиа: журналистов, сценаристов, режиссеров, актеров, операторов, киноведов, кинокритиков, медиакритиков, продюсеров, менеджеров, монтажеров, медиа-дизайнеров и др. (в данный список такого рода программы включены в ограниченном количестве);

-программы (автономных интегрированных курсов) для общеобразовательных школ и гимназий, для средних специальных учебных заведений: колледжей, лицеев, училищ и др. (Баженова Л.М., Баранов, О.А., Бондаренко Е.А., Усов Ю.Н., Шатерникова М.С., Рабинович Ю.М., Шариков А.В. и др.);

-программы (автономных интегрированных курсов) для некинематографических вузов, включая педагогические институты, институты усовершенствования учителей и переподготовки кадров (Баранов О.А., Возчиков В.А., Горбулина Е.В., Кириллова Н.Б., Нечай О.Ф., Новикова А.А., Одинцова С.М., Пензин С.Н., Поличко Г.А., Рыжих Н.П., Смелкова З.С., Левин Е.С., Усов Ю.Н., Федоров А.В., Чельшева И.В. и др.);

-программы для дополнительного образования аудитории в структуре центров эстетического и художественного воспитания и творчества, домов и дворцов культуры, лекториев, кино клубов (Бондаренко Е.А., Гращенкова И.Н., Гузман Р.Я. и др.).

В соответствии с типами моделей медиаобразования данные программы могут включать в себя историю и теорию медиакультуры, творческие практические, игровые, дискуссионные задания, основываться на межпредметных связях. По типологии распределения учебного материала программы могут быть построены линейно или по спирали.

Баженова Л.М. Азбука кино (программа курса дополнительного образования для детей 7-10 лет)//Программы дополнительного художественного образования детей. – М.: Просвещение, 2005. – С.152-166.

Баженова Л.М. Основы экранной культуры (Учебная программа для 1-4 классов)//Основы экранной культуры. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. – С.1-15.

Баженова Л.М., Бондаренко Е.А., Усов Ю.Н. Основы аудиовизуальной культуры. Программы учебных занятий для 1-11 классов средней общеобразовательной школы. – М.: Изд-во НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, Ассоциации деятелей кинообразования, 1991. - 62 с.

Баранов О.А. Программа для классного руководителя, занимающегося киноискусством с учащимися 4-5-х классов средней школы//Баранов О.А. Художественный кинематограф в работе средней школы. – Калинин, 1977. – С.75-81.

Баранов О.А. Программа факультативного курса «Медиаобразование на материале экранных искусств – кинематографа, телевидения, видео»//Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – С.81-86.

Бондаренко Е.А. Журналистика для детей. Программа для кружков юных журналистов//Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2000. – С.65-68.

- Бондаренко Е.А. Основы телевизионной журналистики (учебная программа для старшего школьного возраста)//Основы экранной культуры. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. – С.46-50.
- Бондаренко Е.А. Основы экранной культуры (учебная программа для 5-8 классов)//Основы экранной культуры. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. – С.16-28.
- Бондаренко Е.А. Основы экранной культуры. Медиакультура (учебные программы для школ). М.: Изд-во МИПКРО, 1996.
- Бондаренко Е.А. Программа «Основы аудиовизуальной культуры» для среднего школьного возраста//Основы аудиовизуальной культуры, М.: Изд-во Видеокинограмотность, 1991.
- Бондаренко Е.А. Программа кружка видеолюбителей для среднего школьного возраста//Основы экранной культуры. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1999. – С.51-54.
- Вайсфельд И.В., Усов Ю.Н. Примерный учебно-тематический план и программа спецсеминара по теме «Киноискусство и воспитание школьников в современных условиях». – М.: Изд-во Министерства просвещения СССР, 1986.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль: программы и модели. Типовой проект курса по медиаобразованию, предлагаемого для учащихся VII-VIII классов средней школы//Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.7-10.
- Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе (методические рекомендации и учебная программа). – Бийск: Изд-во Научно-исследовательского центра Бийск. гос. педагог. ин-та, 2000. – 25 с.
- Горбулина Е.В. Основы киноискусства. Факультативный курс//Программы педагогических институтов. – М.: Изд-во Министерства просвещения СССР, 1984. - С.196-223.
- Гращенкова И.Н. Основы киноискусства (примерный учебно-тематический план и программа для народного университета киноискусства).- М.: Знание, 1984.
- Гузман Р.Я. Лагерь интенсивного кинообразования// Сборник информационных материалов к учредительному съезду Всесоюзного общества друзей кино (ОДК)/Сост. И.С.Левшина. – М., 1988. – С.53-65.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами//Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- N 3.- С. 26-34.
- Кириллова Н.Б. Теория и практика мирового киноискусства. Методические рекомендации и программа курса для студентов театрального института и вузов культуры. – Екатеринбург: Изд-во Екатерин. гос. театр. ин-та, 1992. – 48 с.
- Кривенко Б.В. История кино. Программа учебного курса для университетов. - Воронеж, 1974.
- Леготина Н.А. Медиаобразование школьников: Методические рекомендации к изучению спецкурса. – Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2003. – 18 с.
- Назаров М.М. Массовая коммуникация и общество. Введение в теорию исследования. Программа курса//Назаров М.М. Массовая коммуникация и общество. – М.: Аванти плюс, 2004. – С.367-384.
- Нечай О.Ф. Формы и методы работы с фильмом//Основы киноискусства. – М.: Просвещение, 1989.
- Нечай О.Ф., Ратников Г.В. Темы семинарских занятий//Основы киноискусства. Учебное пособие для некинематографических вузов. - Минск: Выш. школа, 1985.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США. Программа спецсеминара для студентов педагогических вузов. – Таганрог: Изд-во Кучма. – 24 с.

- Одинцова С.М. Кинообразование в педагогическом институте//Проблемы современной кинопедагогике. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. – С.113-115.
- Пензин С.Н. Кино и личность. Тематический план спецкурса для психологического факультета. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1998.
- Пензин С.Н. Кино и современность. Учебная программа для вузов//Программы курсов по специальности 02.06.00 - «Культурология». – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. – С.151-163.
- Пензин С.Н. Кино и школа. Программа факультативного спецкурса. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1998.
- Пензин С.Н. Кино как средство обучения и воспитания. Программа спецкурса для исторического факультета. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1995.
- Пензин С.Н. Основы киноискусства. Программа спецкурса. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2000.
- Пензин С.Н. Программа курса «Кино и современность». Для студентов специальности 02.06.00 «Культурология». – Воронеж, 2004. – 16 с.
- Пензин С.Н. Программа спецкурса «Кино как средство обучения и воспитания» (для исторического факультета).- Воронеж, 1974.
- Пензин С.Н. Программа студенческого киноvideоклуба. – Воронеж, 1996.
- Пензин С.Н. Программа школы «Основы киноискусства»//Кино от студии до зрительного зала. – М., 1980.
- Пензин С.Н. Экранные пособия в учебном процессе вузов. Программа спецкурса «Кино как средство обучения и воспитания». – Воронеж, 1973.
- Поличко Г.А. Программа дисциплины «Кинодраматургия». Для студентов специализации 061176 «Менеджмент в сфере культуры». – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002.
- Поличко Г.А. Программа дисциплины «Структура экранного образа». Для студентов специализации 061176 «Менеджмент в сфере культуры». – М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002.
- Поличко Г.А. Программа курса «Введение в кинопедагогiku: Основы кинематографической грамотности» (Для высших учебных заведений). - М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, НИИ Художественного воспитания Академии педагогических наук СССР, 1990. – 23 с.
- Поличко Г.А. Программа курса «Основы кинематографических знаний» (для факультетов русского языка и литературы педагогических вузов). – Курган: Изд-во Курган. гос. пед. ин-та, 1980.
- Поличко Г.А. Экспериментальная программа школьного факультатива «Литература и кино»: Для 8-10 классов средней общеобразовательной школы. - М.: Изд-во Министерства просвещения СССР, 1978. - 88 с.
- Программа кружка кинолюбителей. – М.: Просвещение, 1966. - 13 с.
- Программа кружков внешкольных детских учреждений. Кружок репродукционной фотографии. Кружок цветной фотографии. – М.: Учпедгиз, 1952. - 23 с.
- Программа кружков внешкольных детских учреждений. Кружок юных кинолюбителей. – М.: Учпедгиз, 1952. - 13 с.
- Программа кружков внешкольных детских учреждений. Кружок юных киномехаников. – М.: Учпедгиз, 1955. - 22 с.
- Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников//Кино: прокат, реклама, методика, практика. – М.: Союзинформкино, 1986.
- Смелкова З.С., Левин Е.С., Усов Ю.Н. Кинообразование и киновоспитание школьников//Программы и учебные планы художественных отделений факультета общественных профессий МГПИ. – М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1986.

- Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. – С.55-59.
- Усов Ю.Н. Основы киноискусства (IX-X классы). Программа факультативного курса//Программы факультативных курсов средней школы. – М.: Изд-во Министерства просвещения СССР, 1974. – С.92-103.
- Усов Ю.Н. Основы киноискусства (IX-X классы). Программа факультативного курса //Программы факультативных курсов средней школы. – М., 1974. – С.92-103.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры (I-XI классы). - М.: Просвещение, 1994.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. Программа и методические рекомендации. - М.: Новая школа, 1993. – 90 с.
- Усов Ю.Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры» для школьников 9-11 классов общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. – М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. – С.29-45.
- Усов Ю.Н. Программа факультативного курса «Основы киноискусства» (9-11 классы). – М.: Изд-во НИИ общих проблем воспитания Академии педагогических наук СССР, 1986. - 36 с.
- Усов Ю.Н., Вайсфельд И.В. Примерные учебно-тематический план и программа спецсеминара по теме «Киноискусство в воспитании школьников в современных условиях». – М., 1986.
- Усов Ю.Н., Вайсфельд И.В., Шатерникова М.С., Рабинович Ю.М. Основы киноискусства (IX-X классы)//Программы факультативных курсов средней школы. – М.: Просвещение, 1974. - С. 92 - 111.
- Федоров А.В. Массовый и индивидуальный террор в зеркале российского киноискусства. Учебная программа для университетов и педагогических вузов//А.В.Федоров. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. – С.530-551.
- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Методические материалы и программы учебных курсов для педагогических вузов по специализации 03.13.30 («Медиаобразование»). – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – 124 с.
- Федоров А.В. Программа курса «Дополнительное образование на материале медиакультуры»//Программы по специальности «социальная педагогика». – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2002. – С. 38-53.
- Федоров А.В. Программа спецкурса «Медиаобразование»//Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – С.217-226.
- Федоров А.В. Программа спецкурса «Экранные искусства»//Федоров А.В. Подготовка студентов педагогических вузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. – С.328-342.
- Федоров А.В. Программа учебного курса «Медиаобразование в западных странах»//Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – С.252-259.
- Федоров А.В. Программа учебного курса «Организация и проведение научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования»//Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Методические материалы и программы учебных курсов для педагогических вузов по специализации 03.13.30 («Медиаобразование»). – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – С.92-101.
- Федоров А.В. Программа учебного курса «Организация и проведение научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования»//Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – С.294-303.

- Федоров А.В. Программа учебного курса «Основы медиаобразования»//Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – С.281-292.
- Федоров А.В. Программа учебного курса «Социология медиакультуры»//Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Методические материалы и программы учебных курсов для педагогических вузов по специализации 03.13.30 («Медиаобразование»). – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – С.46-52.
- Федоров А.В. Программа учебного курса «Социология медиакультуры»//Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – С.251-256.
- Федоров А.В. Программа учебного курса «Теории медиа и медиаобразования»//Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Методические материалы и программы учебных курсов для педагогических вузов по специализации 03.13.30 («Медиаобразование»). – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – С.64-75.
- Федоров А.В. Программа учебного курса «Теории медиа и медиаобразования»//Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – С.267-279.
- Федоров А.В. Программа учебного курса «Технология медиаобразования в школе и вузе»//Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Методические материалы и программы учебных курсов для педагогических вузов по специализации 03.13.30 («Медиаобразование»). – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – С.76-91.
- Федоров А.В. Программа учебного курса «Технология медиаобразования в школе и вузе»//Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – С.279-294.
- Федоров А.В. Программа учебного курса для педагогических вузов «Насилие на экране и реабилитационные возможности медиаобразования»//Федоров А.В. Права ребенка и проблемы насилия на российском экране. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – С.381-399.
- Федоров А.В. Программа учебного спецкурса «Медиаобразование и медиаграмотность»//Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – С.216-228.
- Федоров А.В. Программа учебного спецкурса «Медиаобразование и медиаграмотность в зарубежных странах»//Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – С.216-230.
- Федоров А.В. Спецкурс «Подготовка к медиаобразованию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео)». Учебная программа для университетов и педагогических вузов//А.В.Федоров. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. – С.508-530.
- Федоров А.В. Учебная программа и методические материалы спецкурса «Искусства кинематографа и театра». – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та управления и экономики, 2000. – 23 с.
- Федоров А.В. Эстетическое воспитание средствами киноискусства. Программа и методические рекомендации. – Таганрог, 1983. – 36 с.
- Федоров А.В., Рыжих Н.П. Программа учебного курса «История медиакультуры»//Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – С.228-250.
- Федоров А.В., Рыжих Н.П. Программа учебного курса «История медиакультуры»//Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Методические материалы и программы учебных курсов для педагогических вузов по специализации 03.13.30 («Медиаобразование»). – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – С.22-45.
- Федоров А.В., Рыжих Н.П. Программа учебного курса «История медиакультуры»//Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – С.259-280.

- Федоров А.В., Чельшева И.В. Программа учебного курса «История медиаобразования»//Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Методические материалы и программы учебных курсов для педагогических вузов по специализации 03.13.30 («Медиаобразование»). – Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. – С.52-63.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Программа учебного курса «История медиаобразования»//Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – С.257-267.
- Франко Г.Ю. Искусства и отечественная культура (программа курса дополнительного образования для детей 15-17 лет)//Программы дополнительного художественного образования детей. – М.: Просвещение, 2005. – С.166-180.
- Чельшева И.В. Программа спецкурса «История и теория медиаобразования в России»//Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование: краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – С.226-233.
- Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов гуманитарной ориентации. – М.: Изд-во НИИ средств обучения Академии педагогических наук СССР, 1991. - 43 с.
- Шарков Ф.И. Программа курса «Основы теории коммуникации»//Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. – М.: Социальные отношения, Перспектива, 2003. – С.226-245.
- Якушина Е.В. Новая информационная среда и интерактивное обучение (программа обучения работе в Сети для учащихся 13-17 лет)//Лицейское и гимназическое образование. - 2000. - № 2 (15). - С. 22-25.