

Медиаобразование

MEDIA EDUCATION

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики

Russian journal of history, theory and practice of media education

№ 1/2016



Медиаобразование. 2016. № 1.

Российский журнал истории,
теории и практики медиапедагогике

e-ISSN 1994-4195

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

Журнал включен в базу Российского индекса
научного цитирования (РИНЦ)

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32086

Журнал включен в международные реестры
научных журналов:

DOAJ: <https://doaj.org/toc/1994-4195>

OAJ: Open Academics Journals Index

<http://oaji.net/journal-detail.html?number=2113>

MIAR: Information Matrix for the Analysis of Journals
<http://miar.ub.edu/issn/1994-4195>

Index Copernicus:

<http://www.journals.indexcopernicus.com/oeu+34+NEUR+34++12+u.p9119.3.html>

Global Serial Directory UlrichsWeb:

<http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/>,

the catalog of portal UN Alliance of Civilizations Media
Literacy Education Clearinghouse
(<http://www.aocmedialiteracy.org>).

Учредители

Бюро ЮНЕСКО в Москве,
Ассоциация кинообразования и
медиапедагогике России,
Таганрогский институт
им. А.П.Чехова,
МОО «Информация для всех»

Адрес редакции

Статьи для публикации в журнале
принимаются по электронной почте.
e-mail: tina5@rambler.ru

Редакционная коллегия:

А.В. Федоров (гл. редактор), д.п.н., профессор, Ростовский гос.
экономический университет, Таганрогский институт имени
А.П. Чехова.

Л.М. Баженова, к.п.н., экс-зав. лаб. экранных искусств
Института художественного образования Российской академии
образования (Москва).

О.А. Баранов, к.и., профессор (Тверь).

Б. Бахмайер, д.н., почетный профессор, Кассельский
университет (Германия), Лондонский университет
(Великобритания).

Е.А. Бондаренко, к.п.н., доцент ВГИКа (Москва).

Д. Бэкингэм, д.н., профессор Университета Лагбороу
(Великобритания).

Е.Л. Вартанова, д.ф.н., профессор, декан факультета
журналистики, Московский гос. университет.

С.И. Гудилина, к.п.н., ст. н.с., Институт стратегии развития
образования Российской академии образования (Москва).

В.В. Гура, к.п.н., профессор, Ростовский гос. экономический
университет, Таганрогский институт имени А.П. Чехова.

А.А. Демидов, пред. правления МОО «Информация для
всех» (Москва).

Т. Джоллс, президент Центра медиаграмотности (США).

Э. Камареро, д.н., факультет коммуникаций, университет
Лойола Андалузия (Испания).

Р. Квин, д.н., профессор, Кёртон университет (Австралия).

Н.Б. Кириллова, д.к., профессор,
Уральский гос. университет (Екатеринбург).

С.Г. Корконосенко, д.полит.н., профессор,
Санкт-Петербургский университет.

А.П. Короченский, д.ф.н., профессор, Белгородский гос.
национальный исследовательский университет.

В.А. Монастырский, к.п.н., Тамбовский гос. университет.

В. Дж. Поттер, д.н., профессор, Калифорнийский университет,
Санта-Барбара (США),

И. Снярто, д.н., профессор, Эгерский университет (Венгрия).

В.С. Собкин, д.псих.н., профессор, рук. Центра социологии
образования Института управления образованием, академик,
Российская академия образования (Москва).

К. Тайнер, профессор, Техасский университет (США).

Л.В. Усенко, д.и., профессор (Ростов-на-Дону).

Н.Ф. Хилько, д.п.н., Омский гос. университет.

А.В. Шариков, к.п.н., профессор, Высшая школа экономики
(Москва).

Зеркала электронной версии журнала

http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6

<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

Информационная поддержка

Портал «Информационная грамотность и медиаобразование»

<http://www.mediagram.ru>

Портал «Информация для всех» <http://www.ifap.ru>

Портал «Медиаобразование и медиакультура»:

<http://mediaeducation.ucoz.ru/>

(Открытая электронная библиотека «Медиаобразование»,
Электронная научная энциклопедия «Медиаобразование и
медиакультура»).

Media Education. 2016. N 1 (Volume 48)

Russian journal of history, theory and practice of media education

Founded 2005. Frequency - 4 issues per year.

e-ISSN 1994-4195

The Journal is included in the Russian Scientific Citations Index http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32086, international register of scientific journals Directory of Open Access Journals

DOAJ: <https://doaj.org/toc/1994-4195>

OAJI: Open Academics Journals Index <http://oaji.net/journal-detail.html?number=2113>

MIAR: Information Matrix for the Analysis of Journals <http://miar.ub.edu/issn/1994-4195>

Index Copernicus: <http://www.journals.indexcopernicus.com/oeu+34+NEUR+34++12+u.p9119.3.html>

Global Serial Directory UlrichsWeb: <http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/>

and the catalog relevant resource portal UN Alliance of Civilizations Media Literacy Education Clearinghouse: <http://www.aocmedialiteracy.org>

Founders: UNESCO Moscow Office, Russian Association for Film and Media Education, Anton Chekhov Taganrog Institute, ICO "Information for All".

Editorial address:

Articles for this journal publication are accepted via e-mail only. E-mail: tina5@rambler.ru

Editorial board:

Alexander Fedorov (Editor), Prof., Ed.D., Anton Chekhov Taganrog Institute, Rostov State University of Economics.

Ben Bachmair, Ph.D., Prof. i.r. Kassel University (Germany), Honorary Prof. of University of London (UK).

Oleg Baranov, Ph.D., Prof., former Prof. of Tver State University.

Larissa Bazhenova, Ph.D., former head of screen study department of Russian Academy of Education, Moscow.

Elena Bondarenko, Ph.D., docent of Russian Institute of Cinematography (VGIK), Moscow.

David Buckingham, Ph.D., Prof., Loughborough University, United Kingdom.

Emma Camarero, Ph.D., Department of Communication Studies, Universidad Loyola Andalucía (Spain).

Alexei Demidov, head of ICO "Information for All", Moscow.

Svetlana Gudilina, Ph.D., Russian Academy of Education, Moscow.

Valery Gura, Ph.D., Prof., Anton Chekhov Taganrog Institute.

Tessa Jolls, President and CEO, Center for Media Literacy

Nikolai Khilko, Ph.D., Omsk State University.

Natalia Kirillova, Ph.D., Prof., Ural State University, Yekaterinburg.

Sergei Koronosenko, Ph.D., Prof., faculty of journalism, St-Petersburg State University.

Alexander Korochensky, Ph.D., Prof., faculty of journalism, Belgorod State University.

Valery Monastyrsky, Ph.D., Prof., Tambov State University.

W. James Potter, Ph.D., Prof., University of California at Santa Barbara (USA).

Robyn Quin, Ph.D., Prof., Curtin University, Bentley, WA (Australia).

Alexander Sharikov, Ph.D., Prof., faculty of media communication, The Higher School of Economics, Moscow.

Vladimir Sobkin, Acad., Ph.D., Prof., Head of Sociology Research Center, Moscow.

Imre Szijártó, Ph.D., Prof., Eszterházy Károly Főiskola, Department of Film and Media Studies. Eger (Hungary).

Kathleen Tyner, Assoc. Prof., Department of Radio-Television-Film, The University of Texas at Austin (USA).

Leonid Usenko, Ph.D., Prof., former professor of South Federal University, Rostov-on-Don.

Elena Vartanova, Ph.D., Prof., Dean, faculty of journalism, Moscow State University.

The web versions of the Media Education Journal:

http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6

<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

Information Support:

Portal "Information Literacy and Media Education" <http://www.mediagram.ru>

Portal "Media Education and Media Culture" <http://mediaeducation.ucoz.ru>

Portal "Information for All" <http://www.ifap.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Актуальные новости</i>	6-12
<i>Практика медиаобразования</i>	
Castro-Zubizarreta, A., Pérez-Rodríguez, M.-A., Garcia-Ruiz, R. Prosumer teachers for the development of media competency in the Spanish population	13-20
Bachmair, B. Disparate culture, disparate education - a discussion on school workshops about re-interpretations of war	21-46
Лозанова Л. Отношение учителей из центральных северных и северо-восточных районов Болгарии к медиаобразованию	47-53
Воробьева И.Е. Коллективное обсуждение с учащимися медиатекстов, посвященных творчеству авторов-исполнителей	54-65
Захарова М.В. Роль медиакритики в формировании экологии современного информационного пространства	66-70
Челышева И.В. Стратегии развития российского медиаобразования: традиции и инновации	71-77
<i>Проблемы медиакультуры</i>	
Федоров А.В. Образ Белого движения в отечественном киноискусстве 1960-х -1980-х годов	78-101
Савицкий К.В. Репрезентация российской угрозы информационной безопасности в польских национальных средствах массовой коммуникации	102-112
Федоров А.В. Кинокритик Виктор Демин: письма к провинциалу	113-126
Сальный Р.В. Творческий портрет медиакритика А.П. Короченского	127-136
Сальный Р.В. Творческий портрет медиакритика В.Э. Матизена	137-145
Сальный Р.В. Творческий портрет медиакритика Д.В. Горелова	146-156
Сальный Р.В. Творческий портрет кинокритика Ю.В. Гладильщикова	157-168
Челышев К.А. Творческий портрет медиакритика И.Е. Петровской	169-179
<i>Книжная полка</i>	
Барсуков В.И. Медиаобразование: новые книги, статьи	180-187

Contents

<i>Actual News</i>	6-12
<i>Media Literacy Education Practices</i>	
Castro-Zubizarreta, A., Pérez-Rodríguez, M.-A., Garcia-Ruiz, R. Prosumer teachers for the development of media competency in the Spanish population	13-20
Bachmair, B. Disparate culture, disparate education - a discussion on school workshops about re-interpretations of war	21-46
Lozanova, L. Bulgarian teachers' attitudes to media literacy education	47-53
Vorobieva, I. Students' discussion about media texts devoted to the works of singer-songwriters	54-65
Zakharova, M.V. The role of media criticism in shaping the ecology modern information space	66-70
Chelysheva, I.V. Strategy of development of Russian media literacy education: tradition and innovation	71-77
<i>Media culture Problems</i>	
Fedorov, A.V. The image of the White movement in the Russian cinema of the 1960s -1980s	78-101
Savitski, K. Representation of the Russian threats of information security in the Poland national mass communication	102-112
Fedorov, A.V. Film critic Victor Demin: Letters to Provincial	113-126
Salny, R. Creative portrait of media critic Alexander Korochensky	127-136
Salny, R. Creative portrait of media critic Victor Matizen	137-145
Salny, R. Creative portrait of media critic Denis Gorelov	146-156
Salny, R. Creative portrait of film critic Yuri Gladilshikov	157-168
Chelyshev, K.A. Creative portrait of media critic Irina Petrovskaya	169-179
<i>Books shelf</i>	
Barsukov, V. Media education: new books, articles	180-187



Актуальные новости

Аннотация. Короткая информация о текущих медиаобразовательных событиях.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиапедагогика.

Actual News

Abstract. Short information about new events in the media education in Russia: conferences, media education trainings, etc.

Keywords: media studies, communication, media education, media literacy.

25 января 2016 года: юбилей известного российского медиапедагога Ксении Михайловны Тихомировой



Тихомирова Ксения Михайловна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

Закончив историко-филологический факультет Московского городского педагогического института им. В.И. Потемкина, Ксения Михайловна почти полвека занималась научной деятельностью. Область её научных интересов – дидактика и методика средств обучения для начальных классов и учебно-материальная база школы в целом. В последние двадцать лет она особое внимание уделяла медиаобразованию, что позволило ей заняться проблемой разработки инновационных средств и технологий обучения для начальных классов в рамках экспериментальной площадки.

Ксения Михайловна Тихомирова – автор 170 публикаций, 99 тиражированных средств обучения (экранные – диафильмы, серии диапозитивов, кинофрагменты, кинофильмы; печатные – демонстрационные таблицы и раздаточный материал; электронные издания; интернет-семинары для учителей). В опубликованных ею работах рассмотрены проблемы создания и использования всех видов средств обучения, восприятия

младшими школьниками наглядной информации, активизации познавательной деятельности учащихся, внедрения новых педагогических технологий, соответствие средств обучения требованиям ФГОС НОО, создания образовательной среды. Наиболее примечательные и достойные внимания: «Экспериментальные дидактические аудиоматериалы к учебникам для начальных классов», (2004), «Урок – коммуникативное событие: условие его создания и проведения» (2006), «Взаимосвязь коммуникативной технологии с нравственными началами урока в младших классах» (2007), «Формирование информационной культуры младших школьников» (2008), «Информационно-коммуникативные подходы к созданию электронных таблиц для начальных классов» (2009), «Рекомендации по оснащению малочисленной сельской школы» (2008), «Инструментальная дидактика» (2012), «Теоретические основы стандарта учебно-материальной базы общего среднего образования (2014).

Ксения Михайловна была экспертом Министерства Просвещения по проблемам школьного учебника для начальных классов, заместителем председателя экранной комиссии. В течение десяти лет научно-исследовательскую работу совмещала с работой ученого секретаря диссертационного совета по защите диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата педагогических наук. Чем бы ни занималась Ксения Михайловна, сразу видно, что это любимое дело. А научный вклад Ксении Михайловны настолько глубок и ценен, что действительно необходим для воспитания будущих поколений.

Желаем Ксении Михайловне новых открытий, интересных публикаций!

Будьте счастливы! Здоровья, радости и удачи!

*Коллеги ФГБНУ «Институт
стратегии развития образования РАО»,
коллеги из научной школы
«Медиаобразование и медиакомпетентность»
(Таганрогский институт имени А.П. Чехова),
редакция журнала «Медиаобразование»*

Цифровой международный проект «Медиаграмотность: электронная книга» (The Digital International Media Literacy eBook Project (DIMLE))

предназначен для распространения качественного подхода к обучению медиаграмотности и содействия развитию международных исследований в данной области. Мы видим два основных препятствия для развития медиаграмотности населения на международном уровне:

- отсутствие четкой и практичной структуры развития медиаграмотности, признанной международным педагогическим сообществом, которая могла бы использоваться и распространяться в кросс-культурном контексте заинтересованными сторонами (гражданским обществом, сообществами коренных народов и маргинальных групп, научных кругов, НКО, медиа, учреждениями межправительственных организаций, правительствами и др.);
- отсутствие эффективных медиаобразовательных ресурсов, предназначенных для международной аудитории.

В своей книге «Медиаграмотность: ключи к интерпретация медийных сообщений» (Silverblatt, A. Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages. Praeger Publications, 1995, 2001, 2007, 2014) американский профессор Арт Силверблэт дает определение медиаграмотности и ключи к интерпретации медиатекстов. Это послужило нам в качестве основы, которая может быть использована в общем кросс-культурном контексте рядом заинтересованных сторон.

Этот качественный подход – не руководящая модель для медиаграмотности, а, скорее, ключи к интерпретации медиатекстов, своего рода ряд линз, открывающих новые способы восприятия разных видов медиа. Не все из этих ключей обязательно должны работать для всех видов медиа. Вполне возможно, что в каких-то случаях не сработает ни один из ключей. Но методология предназначена на расширение, а не на консервацию.

Оригинальный текст разработан в США и имеет два ограничения:

- **этноцентризм:** исследование опирается на основные принципы и теории медиа, прежде всего, свойственные американской культуре;
- **своевременность:** медиа и технологии развиваются быстро, поэтому результаты исследований, примеры, статистические данные в учебнике, изданном традиционным типографским способом, столь же быстро устаревают.

Цифровой международный проект «Медиаграмотность: электронная книга» решает эти проблемы. Эксперты в области медиаобразования из разных стран мира работают вместе, чтобы создать обновляемую, контекстную, зависящую от конкретных культурных традиций онлайн-книгу «Медиаграмотность: ключи к интерпретация медийных сообщений».

Источник: <http://www.dimle.org/home.php?page=1&id=28>

Медиафестиваль для студентов

16 февраля 2016 года состоялось онлайн открытие Медиафестиваля для студентов, в котором участвовали представители Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Российской Академии образования, Московского экономического института, Таганрогского института имени А.П. Чехова, Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, Крымского киномедиацентра (ведущие онлайн открытия – Т.С. Северова и С.И. Гудилина). Обсуждались темы медиапроектов: «Образы России», «2016 – год кино в России», «Социальные сети», «Моя профессия».

С приветственными словами к участникам обратились: Г.И. Фазылзянова, директор Института искусств МПГУ, профессор, кандидат педагогических наук, доктор культурологии; С.В. Иванова, директор ФГБНУ «Институт стратегий развития образования Российской академии образования», профессор, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, Государственный советник Российской Федерации I класса, действительный член Российской академии естественных наук; Е.А. Бондаренко, Всероссийский государственный институт кинематографии имени С.А. Герасимова, кандидат педагогических наук, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России; А.В. Соловьева, декан факультета «Дизайн» НОУ ВО «Московский экономический институт», кандидат педагогических наук; А.В. Федоров, зам. директора по научной работе Таганрогского института им. А.П.Чехова, доктор педагогических наук, профессор, почетный президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, член Союза кинематографистов РФ; Е.В. Куценко, ведущий методист Государственного бюджетного учреждения Республики Крым «Крымский киномедиацентр», руководитель процесса внедрения медиаобразования, медиа и информационной грамотности в Республике Крым, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, член Союза кинематографистов РФ.

В дискуссии участвовали студенты вузов Москвы, Крыма и Таганрога, которые обменялись своими планами, проектами участия к конкурсу.

Сайт Медиафестиваля: <http://мпгу.рф/anonsyi/mediafestival-dlya-studentov-2016/>

Круглый стол «Медиаинформационная грамотность как ключевая компетенция современного специалиста»

17 октября 2015 года в рамках программы конференции «Новые медиа сегодня: развитие территорий» (Ростов-на-Дону) состоялся круглый стол «Медиаинформационная грамотность как ключевая компетенция современного специалиста».

Открывший его работу заместитель Министра связи и массовых коммуникаций Алексей Волин заявил, что в постинформационную эпоху перестало быть целью получение информации. Уже в начале XXI века был ошутим переизбыток информации, что потребовало от каждого потребителя не просто получения любой информации, а полезной, правдивой, соответствующей действительности. Это возможно при определенной медиаграмотности. В полемике с некоторыми программами ЮНЕСКО, эксперты которой определили 50 аспектов, характеризующих медиаграмотного человека, он предложил всего пять: умение находить нужную, полезную информацию; отличать верифицированные источники информации (вызывающие доверие) от неверифицированных (требующих проверки или таких, которым совсем нельзя доверять); знание систем родительского контроля; умение хранить и обеспечивать безопасность личной информации и – последний – сохранять критическое отношение к предлагаемой/получаемой информации. Отсюда понятно, каким требованиям должен соответствовать специалист в сфере производства и распространения информации.

Именно в этом направлении развернулась дискуссия, в которой приняли участие президент ассоциации работников медиаобразования (АСМО) И. Жилавская, руководитель ростовского регионального центра медиаграмотности Д. Дубовер, директор института филологии и журналистики МГГУ им. М.А.Шолохова Т. Владимирова, заведующая кафедрой педагогики Донского университета, доктор технических наук Т. Власова и другие руководители учебных заведений, кафедр, преподаватели – медиапедагоги.

Сам это термин подвергался критическому осмыслению участниками дискуссии в условиях, когда профессия журналиста трансформируется под воздействием новых технологий или «прячется» за новыми определениями, порой не несущими понятной смысловой нагрузки. Теоретическая часть обсуждения постоянно пересекалась с практической – ученые выражали обеспокоенность медиаманипуляциями, практики заявляли о поддержке тезиса, сформулированного А.Волиным: медиаграмотность больше всего необходима самим работникам СМИ в силу того, что является их главным конкурентным преимуществом.

Общий интерес вызвало еще одно сообщение заместителя министра: министерство, как государственный регулятор ведет замеры медиаграмотности, заказывает соответствующие социологические исследования, пользуясь результатами которых ставит задачу повысить уровень медиаграмотности читателей, телезрителей, радиослушателей по крайней мере вдвое.

Представителей индустрии телерадиовещания не менее медиаграмотности потребителей продукции СМИ интересовала медиакомпетентность работников средств массовой информации, от которой напрямую зависит доверие людей к электронным и печатным изданиям, к профессии журналиста (первый этап всем известного понятия), универсального специалиста конвергентных СМИ (второй этап), специалиста медиакоммуникаций (третий, современный этап).

Работа круглого стола завершилась принятием рекомендаций, которые в ближайшее время будут предложены Министерством связи и массовых коммуникаций, образования, Федеральному агентству печати и массовых коммуникаций, Национальной ассоциации телерадиовещателей, индустриальным академиям, институтам и кафедрам.

Было решено создать Совет представителей этих учреждений с тем, чтобы профессиональные компетенции вырабатывались и реализовались в союзе социологов, политологов, культурологов и практиков медиакоммуникаций.

Параллельно круглому столу работали секции, рассмотревшие аспекты влияния «новых медиа», формирования при их участии образа жизни людей, идентичности российского социума, медийности в развитии молодежных проектов. Последняя тема получила практическое подтверждение в вечернем мероприятии, прошедшем при активном участии студентов Донского университета. Названная «Mediaweekend» фееричная демонстрация реальных и виртуальных моделей, девайсов, развивающих игр, разработанных молодыми конструкторами и дизайнерами, наглядно продемонстрировала, каким запросам и ожиданиям должны соответствовать новые медиа.

Делегаты конференции побывали в новом медиакоммуникационном центре «Медиапарк Южный регион – ДГТУ», приняли участие в торжественном вечере, посвященном 25-летию Группы компаний «Южный регион» и 5-летию проекта медиапарка. Ряду работников медиахолдинга по поручению Президента НАТ Эдуарда Сагалаева были вручены Дипломы Национальной ассоциации телерадиовещателей.

В обсуждении известных и новых проблем и трендов, увиденного и услышанного за субботний день приняли участие: заместитель Полномочного представителя Президента России в Южном федеральном

округе В. Гурба, президент ГК «Южный регион», вице-президент НАТ Г. Кудинов, министр информационных технологий и связи Ростовской области Г. Лопаткин, ректор Донского государственного технического университета Б. Месхи, директор Департамента государственной политики в области СМИ Е. Ларина, президент Фонда «Академия Российского телевидения» А. Акопов, президент Медиакоммуникационного союза, вице-президент НАТ С. Петров, генеральный директор Фонда содействия развитию радиовещания Российской Академии радио вице-президент НАТ С. Устинова, генеральный директор ТТЦ «Останкино», член Правления НАТ М. Шубин, исполнительный директор и финансовый директор SPB TV Ф. Ежов и Д. Филиппов, генеральный директор Ассоциации «Интернет-видео» А. Бырдин, генеральный директор ООО «Централ Партнершип» П. Степанов, исполнительный директор РБК ТВ Г. Шагун, руководитель направления спутникового ТВ МТС С. Щербина, генеральный директор ООО «ГеоТелекоммуникации» Н. Лукьянцев и многие другие руководители и представители профессиональных сообществ, медиа, IT и производящих компаний и учебных заведений.

Пресс-служба Национальной ассоциации телерадиовещателей – НАТ,
18.10.2015. http://www.nat.ru/?an=news_med_page&uid=14786



Media Literacy Education Practices

**Prosumer teachers for the development of media competency
in the Spanish population**

Prof. Dr. Ana Castro-Zubizarreta
University of Cantabria (Spain),
Prof. Dr. Maria-Amor Pérez-Rodríguez
University of Huelva (Spain),
Prof. Dr. Rosa Garcia-Ruiz
University of Cantabria (Spain)

Abstract. In the past few decades, different initiatives have been underway in Europe to promote media literacy of the citizenry. The conceptualization of media competency, the need to boost media education of the faculty and the systematic integration of this competency into the curriculum are fundamental aspects for this. This article poses the importance of adequate training of the teaching staff as prosumers.

Keywords: media education, media literacy, media competence, teacher's training, citizens

Introduction

Media education is necessary in the training of the citizenry in light of the ever more complex experience of co-habiting in a media-saturated communicative context. The European institutions have worked for years on the design of a common framework of the *levels of media literacy* in each member State (Study on the current trends and approaches on Media Literacy in Europe, 2007; Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels, 2009; Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe, 2011 and Assessing Media Literacy Level and the European Commission. Pilot Initiative, 2015). In Spain, in accordance to these initiatives, research that has analysed and evaluated the level of media competency in different spheres has been developed: in non-university teaching -students from preschool, primary, secondary and baccalaureate levels-, as well as the staff and families; university teaching -faculties of journalism, audio-

visual communication and marketing, pedagogy, psychopedagogy, teaching schools; as well as Communication professionals¹.

The conclusion of the study revealed the need to re-inforce and improve the levels of media competency of the Spanish population. This need was already evidenced by Pérez-Tornero and Tayie (2012) referencing the fact that the World Summits on the Information Society (Geneva, 2002, and Tunisia, 2005) pointed to media and information literacy as being crucial. The research also contributed results on the need to integrate the Internet, the ICTs and the new communication media into the classrooms. In this sense, the competencies of the students and the faculty in this sphere are crucial for coherent literacy. As Hobbs (2010) has emphasised, «there is growing momentum to support the integration of digital and media literacy into education». Given that most of the educational systems already include this training, it is of vital importance to consider that the «training of the faculty in media and information literacy material will be a burning challenge in the world's educational system» (Pérez-Tornero and Tayie, 2012). In 2011, the UNESCO introduced the MIL (Media and Information Literacy) curriculum for the faculty, with the aim of developing competencies and strategies in the teaching staff for a better understanding of the role of the media and information and communication technologies in their communication processes.

Once the dichotomy between education with media and media education and digital instrumentation, the research we have performed sets us within the type of context where the media and technology become interesting not only due to their reception, but for their creative use. Faculty and students can already become producers, creators and communicators (Pérez-Tornero and Tayie, 2012), in this liquid atmosphere that Area and Ribeiro (2012) have described as «a universal library, a global market, a gigantic puzzle of informational pieces that are hypertextually connected, a public plaza for the meeting and communication of people that are part of social communities». Therefore, the citizenry will acquire a series of competencies that will allow them to not only consume media and audio-visual resources, but to also produce and create messages and creative content in a critical and responsible manner.

Media competency. Dimensions for its comprehension

Media competency is the result, as anticipated, of the convergence of the audio-visual concepts, communication media competency, digital competency, informational competency, and audiovisual competency, among others (Grizzle, 2011; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012; Pérez-Tornero, J.M. & Martínez-Cerdá, 2011). The term *Media and Information Literacy* was put forward by the

¹«La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales». Investigación realizada por investigadores de las Universidades Pompeu Fabra, Valladolid y Huelva. Para más información: www.competenciamediatica.es/.

UNESCO in 2008, and the European Commission (2007, 2009) defined it as the ability to access, analyze and evaluate the power of images, sounds and messages that are produced in daily life, and that are an important part of contemporary culture, as well as the ability to communicate in a competent manner by using the means within our reach. All the types of media are included in the term media (television, films, radio, music, press, Internet and every other type of digital technologies). This “media” concept unites a holistic and contextualized vision of what is to be learned as related to the term «competency», together with the convergence of that related to the digital and the audio-visual. It caters then, not only to the technological advances, but to the classic communication media as well. Therefore, it would encompass the denominated audio-visual competence, which is centred on the knowledge, abilities and attitudes related to mass communication media and audio-visual language, and the digital competency, defined as the ability of searching, processing, communicating, creating and disseminating through the use of technologies.

The development and acquisition of media competency requires the systematization of knowledge, abilities and attitudes implicated in their development, so that the description of the dimensions and the indicators that allow for the establishment of didactic approaches, in order to address an adequate literacy, are indispensable. In this sense, there have been much research that by following different guidelines, have tried to define the field (Bazalgette, 1995; Buckingham, 2010, Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer, S. & Willett, 2005; Celot, 2015; Celot & Pérez-Tornero, 2009; Fedorov & Levitskaya, 2015; Ferrés y Piscitelli, 2012; Frau-Miegs & Torret, 2009; Hobbs, 2010; Moeller, Joseph, Lau & Carbo, 2011; Pérez-Tornero & Martínez Cerdá, 2011; Potter, 2010), emphasizing abilities such as comprehension, criticism, creativity, adjusted consumption, citizenship and inter-cultural communication. Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) believe that the development of media competence should include knowledge on media policy and industry, production processes, technology, language and the access and gathering of information; comprehension, defined as reception and comprehension and ideology and values; and lastly, expression: communication, creation and citizen participation.

Media education in the Spanish educational context

The Spanish educational system is structured in diverse stages: Preschool, until the age of six; Primary School, ages 6 to 12; Secondary School, from ages 12 to 16; Baccalaureate and Vocational Training, from 16 to 18 years old, and University. Compulsory education is from the age of 6 to 16, with the Baccalaureate and Vocational training being optional. Within compulsory education and Baccalaureate, a series of key competencies have been established that will allow the youths, once their schooling is finished, to develop attitudes,

values, skills and abilities that are adapted to the society of information and knowledge (Ministry of Education, Culture and Sport, 2015). In the same manner, at university, within the European Higher Education Area as well as in vocational training, competencies are included in all the study plans (Tiana, Moya & Luengo, 2011), that try to facilitate the application of the knowledge to different situations and contexts throughout a lifetime.

Compulsory education takes into account media education among the pedagogic principles of the different educational states, in relation with the key competency of «processing of information and digital competency», with the intention that the students make creative, critical and safe use of the media and information and communication technologies, developing an active, ethical and responsible attitude. However, the implementation of diverse didactic strategies that allow for the accomplishment of this competency in the classroom has been reduced to a more technological and equipment-related treatment, more than media. The Spanish children and youths use diverse digital tools, communicate and share through the internet, but lack sufficient preparation that will lead to critical, responsible and creative use of them (García-Ruiz, Ramírez and Rodríguez-Rosell, 2014).

In the case of preschool, the «Development of communicative abilities in different languages and forms of expression» has been proposed as a general objective, including «the audio-visual language and information and communication technologies», taking into account that they are present in the preschooler's life and «require educational treatment that, when appropriately used, will start the children in the comprehension of audio-visual messages and their adequate use». Primary School plans, among its general objectives, to «Initiate (the children) in the utilization, for learning, of the Information and Communication Technologies for the development of a critical spirit in light of the messages that are received and elaborated». Thus, «the students should be initiated on the use of Information and Communication Technologies, to find information and to process and present it», and that «they (the technologies) should be used as resources for the learning of curricular materials, to obtain information and as instruments to learn, get to know and use key words and concepts needed to be able to read, write and talk»... In Secondary School, the general objectives specify the use of information sources and training in the field of technology, promoting that the student body be able to comprehend, interpret and critically value information. This is performed in a partial and segmented manner, making difficult a complete and adequate view in agreement with the concept of media competency as described above.

The treatment of media education in the different educational stages is unequal, and is neither sufficient nor comparable with the presence and influence

of the media and information and communication technologies in all the different spheres in our life (Aguaded and Delgado-Ponce, 2012). Aspects such as attention to emotion, influence of the media and citizen participation are barely addressed, even though they are important for the efficient incorporation of the youths into present society, giving more importance to the equipment instead of orientation on the critical use or as medium of expression.

The training of the faculty in this area would benefit the development of media competency at all levels, as important deficiencies have been identified (Ferrés, Masanet and Blanco, 2014; González, Gozávez and Ramírez, 2015).

The UNESCO (2011) has established the Curriculum for Teachers with the aim of developing their media literacy. The curriculum aims to help the faculty acquire knowledge and skills related to the role of the media and information in democracy, comprehension and use of media content, the access to information in an effective and efficient manner, the critical evaluation of the information and its sources, the use of new formats, the socio-cultural context of the media content, the promoting of media literacy among their students.

As pointed by Wilson (2012, 22-23), «The fact that media and information literacy programs have largely remained outside of teacher education and training programs at the same time as the media and information sources have come to dominate so many aspects of teachers' and students' lives, speaks to the challenges of moving teacher education into the present, and positioning it to embrace the future».

In this conceptual framework, the faculty has to be trained to:

- Define adequate strategies for comprehending the potentialities of incorporating media and information literacy into the curriculum.
- Utilize media and technologies to access information and acquire knowledge on the subjects and pedagogic focus that could strengthen their own professional development, selecting and evaluating adequate resources, and reaching different audiences from a critical point of view.
- Understand how the students relate to and with the media and evaluate their comprehension of media literacy, developing different didactic strategies that could promote media competency in the teaching and learning process.

Training the teaching staff on media competency: approaches for action

As the conclusion, and following the contributions of Fedorov (2014) regarding the existing media literacy educational models, we coincide on the need to focus the training of the faculty in five levels of development: Personal motivation for improving media competency in all its dimensions; Information and broad knowledge on what implies being competent at the media level; Adequate teaching methods; Diverse activities, consistent with and adapted to the context of

teaching and learning; Creativity in each didactic proposal with an original process and adequate aesthetic.

The acquisition of these knowledge and necessary abilities will allow for the creation of an efficient prosumer teacher profile that will promote, through the use of pedagogy, the development of media competency. This profile could be the following:

Proposal: Training of the prosumer teacher

	The teacher as an efficient prosumer
P	PRODUCER of new content or a selector of existing content that favors the teaching-learning processes.
R	REVIEWER of didactic material and content that are used in the classroom, from a critical, thoughtful and pluralistic point of view.
O	OBSERVER of the process of production and emission of the content that he/she facilitates and transmits to the student body as well as its impact, taking into account its characteristics, needs and preferences.
S	SENSITIVE TO AND CONCERNED WITH identifying of stereotypes, bad practices, abuses and lack of truth of some messages and didactic content that are distributed through communication media and didactic material.
U	USER OF the technological tools which are adapted to the new communication media and to the characteristics of the new messages and media products.
M	MAKER OF quality, equality, inclusion and diffusion criteria of the resources that he/she elaborates for the learning of the content, attitudes and values established for the teaching session.
E	ENGAGED WITH THE PROCESS OF EFFICIENT AND RESPONSIBLE INTERACTION of the children and youth through the use of media, social networks, and technologies by taking responsibility in caring for the technological, artistic, ethical and moral quality of the final product when creating new messages and content.
R	RESPONSIBLE OF THE ORGANISATION and teaching resources needed for the production of creative, critical and responsible content, favoring democratic participation.

Along these lines, media literacy is the link that gives sense to the configuration of a new prosumer citizenry (Gozálvez, 2013), who are educated in the concept of media competency. The undertaking of reforms of the faculty's initial and permanent training plans is evidently needed, and is an important challenge for the professional responsibility of the teaching staff in light of the current technological and media development. The processes of teaching and learning, in accordance to the new educational context, demand the incorporation of knowledge, abilities, strategies and focus in relation to the ways of communication and of sharing information that are found in the communicative processes of the student body.

References

- Aguaded, J.I. y Delgado-Ponce, Á. (2012). La media education in Spagna. *Media Education*, N 3(1).
- Area, M. & Ribeiro, M.T. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0 [De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0]. *Comunicar*, N 38, pp. 13-20. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-01).
- Bazalgette, C. (1995). *Key Aspects of Media Education*. Moscow: Russian Association for Film Education.
- Buckingham, D. (2009). The Future of Media Literacy in the Digital Age: Same Challenges for Policy and Practice. *Medienimpulse*, N 2, pp. 69-82.
- Buckingham, D.; Banaji, S.; Carr, D.; Cranmer, S. & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: a review of the research literature*. [Report] (<http://eprints.ioe.ac.uk/145/>)
- Celot, P. (Coord.) (2015). Assessing Media Literacy Level and the European Commission. Pilot Initiative.Brussels: EAVI. (www.eavi.eu/joomla/images/stories/About_EAVI/assessing.pdf).
- Celot, P. & Pérez-Tornero, J. M. (Coords) (2009). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels - A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed. Brussels: European Commission. (http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf).
- European Commission (2007). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - «A European approach to media literacy in the digital environment». <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52007DC0833>
- European Commission (2009). Commission Recommendation of 20 August 2009 on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32009H0625>
- European Commission (2011). Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report. <http://bookshop.europa.eu/en/testing-and-refining-criteria-to-assess-media-literacy-levels-in-europe-pbNC0213133/?CatalogCategoryID=zQoKABstIL0AAAEjCpEY4e5L>
- Fedorov, A. (2014). Russian and Western Media Literacy Education Models. *European Researcher*, N 4-2 (73), pp. 764-780 (DOI: 10.13187/issn.2219-8229) (http://mediaeducation.ucoz.ru/_id/9/982_Fedorov_2014_Ru.pdf)
- Fedorov, A. & Levitskaya, A. (2015). The framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The opinion of International Experts *Comunicar*, N 45, pp. 107-116. (<http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-11>)
- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, N 38, pp. 75-82. (<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>)
- Ferrés, J., Masanet, M.J.& Blanco, S. (2014). Media Education as a Failing..In Eléa, I. (ed.). *Agents and Voices. A Panorama of Media Education in Brazil, Portugal and Spain*, pp. 257-226. Göteborg (Sweden): NORDICOM.
- Frau-Meigs, D. & Torrent, J. (2009). Media Education Policy: towards a Global Rationale [Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global]. *Comunicar*, N 32, pp. 10-14. (<http://dx.doi.org/10.3916/c32-2009-01-001>).

- García-Ruiz, R., Ramírez, A. & Rodríguez-Rosell, M.M. (2014). Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. *Comunicar*, N 43, pp. 15-23. (<http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-01>).
- Gozálvez, V. (2013). *Ciudadanía mediática. Una mirada educativa*. Dykinson: Madrid.
- González, N., Gozálvez, V. & Ramírez, A. (2015). The media competence in the non-university teachers. Diagnostic and training proposals. *Revista de Educación*, N 367, pp. 117-146. (www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos367/re36705.pdf?documentId=0901e72b81b52b44).
- Grizzle, A. (2011). Media & Information Literacy: The UNESCO Perspective. In School 2.0. A global perspective. *The Journal of Media Literacy*. N 57; pp. 1-2. (www.journalofmedialiteracy.org/index.php/current-issue/133-media-a-information-literacy-the-unesco-perspective).
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. The Aspen Institute: Washington.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf).
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J. & Carbo T. (2011). *Towards Media and Information Literacy Indicators. Background Document of the Expert Meeting*. París. UNESCO.
- Pérez-Rodríguez, M.A. & Delgado-Ponce, Á. (2012). From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators [De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, N 39, pp. 25-34. (<http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>).
- Pérez-Tornero, J.M. & Martínez-Cerdá, J.F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica*, N 5, pp. 39-57. (www.infoamerica.org/icr/icr_05.htm)
- Pérez-Tornero, J.M. & Tayie, S. (2012). Teacher Training in Media Education: Curriculum and International Experiences [La formación de profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales]. *Comunicar*, N 39, pp. 10-14. (<http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-00>).
- Potter, W.P. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* N54(4), pp. 675–696.
- Tiana, A., Moya, J. & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, N 3(46), pp. 307-322.
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy (MIL) Curriculum for Teachers*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>).
- Wilson, C. (2012). Media and Information Literacy: Pedagogy and Possibilities [Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas]. *Comunicar*, N 39, pp. 15-24. (<http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>).



Media Literacy Education Practices

**Disparate culture, disparate education - a discussion on school workshops
about re-interpretations of war**

*Prof. Dr. Ben Bachmair ,
UCL Institute of Education,
University College London,
University of London
B.Bachmair@ioe.ac.uk*

Abstract. The basic assumption is that our culture is in the situation of a radical change driven by diverse processes of de-limitation which lead to disparate structures. *Disparate structures* means they do not fit together in the familiar traditional forms. Education has not just to react to disparate structures but education itself is becoming more disparate. Education is object of de-limitation among others with consequences for traditionally institutionalized teaching and learning. Scholastic forms of formal learning especially are under pressure to be just an instrument of producing knowledge as an accountable economic resource. This connects school learning to economy, but alienates learning from personal development and the societal ideas of learners as aware citizens. De-limitation of media by digital and individualized mobility is another phenomenon which produces disparate structures. e.g. the mobile devices as integrated tools of everyday life are seen by the school to be in severe contradiction to established school learning. To identify concrete ideas on learning under the condition of disparateness three workshop in schools about the subject *war* should help to develop practical scenarios. These three workshops at schools in Great Britain and Germany tried to identify re-interpretation as an important form of learning under the condition of disparateness. *Re-interpretation* is the attempt to combine learner-centred and open forms of formal learning with trends of our recent cultural development.

This paper opens with a report about the practices of three school workshops on the subject *war* and then explains the mains structures of our disparate culture: the dynamic of detraditionalization and delimitation which leads among others to individualized, ubiquitous mobile devices and provisional, multimodal form of representation in user generated contexts. To see learning as the personal re-interpretation of pre-given scholastic subjects is one of the educational reactions to the disparate cultural transformation. Three key features are identified: provisionality and multimodality; individualisation and digital mobility; user generated contexts, to which educational scenarios of the three school workshops react. These scenarios use, among others, smartphone applications like Whatsapp or the photo application of the students' personal smartphone.

Keywords: De-limitation of culture, de-traditionalization, school workshops, learner centered learning, situated learning, collaborative learning, re-interpretation, war.

1. Introduction: Re-interpretation, an access to the subject *war* and its related learning.

War as an issue for workshops in schools arose from the date 2014, the centenary of the beginning of World War 1. The objective was how to deal with World War 1 in a way which reaches students from nowadays to whom it is an historical date, far from their lives and their relevant everyday issues or issues in youth culture and to engage them in issues of *war*? The leading idea was set around curricular impulses which activate personal and common processes of interpretations of war.

A further input to follow came from research discussions about the structure of wars. In Germany, the comparative politics, mainly Herfried Münkler (2013, 2015), speaks about "asymmetric wars" (Münkler 2015, p. 229) and "hybrid" and "fluid forms of wars" (Münkler 2015, p. 12; p. 279) in post-heroic societies. That means research offers a new scheme for interpreting what war was and is about. If the subject *war* is in the process of re-interpretation then *war* as part of the school subject history should be opened for the interpretation of the learners: the learner as interpreter of the curricular pre-given subject. This assumption meets a central point of what learning is about. Learning is essentially meaning making and therefore an interpretation of the curricular subject.

This interpretative approach to formal learning corresponds to the changing forms and modes of actual wars which young people have to experience today by media coverage or by authentic experiences. Furthermore, rather than being territorially materialized, today's wars are bound to digital resources (the internet or drones) and are not far away from the digital games on mobile devices of youth culture. An interpretative access to formal learning tries to combine the digital resources of everyday life e.g. mobile devices, the Internet and its multimodal and oral modes of representation (Kress, Bezemer 2015) like *Whatsapp* with diverse form of communication. These fluid forms of learning were partly integrated into the school workshops. Keywords are: collaborative knowledge building (Scardamelia, Bereiter 1999), multimodal texts, tablets and smartphones, learner centred learning which integrates the naive expertise of the students, opening the school to a variety of sites of learning (Kress, Bezemer 2015) including the digital sites of Internet. The three workshops on war variously related to instructive forms of formal, stable learning or interpretative and liquid forms of informal learning. This depended on regulation of the specific participating schools, e.g. if personally owned smartphones or the school's tablets were accessible; how much multimodality of texts or how much situated learning were seen as acceptable in schools.

2. Overview of the design of the two British and the German workshops about war and peace.

2.1 (text box): Overview of the three workshops *War and Peace*

Subject: War and peace.

Great Britain and Germany in Spring and Summer 2014 and in Winter and Spring 2016.

Research target: To raise experiences around the educational concept of learning as interpretation.

Workshop: "We went to war" Archbishop Tenison's School. London

Participants: 7 students, Post-16 on the school level KS 5, teacher, teaching assistant, IOE-facilitator, film producer, school chaplain;

Responsible teacher: Lxxx Mxxx

Main sequences of the journey over 5 weeks:

- To enable students to understand main themes of the film: Narrative, Juxtaposition and Grace and forgiveness.
- Students develop audio material for their workshop. Students link themes back to own experiences, and become stakeholders in the project. Students get support from the school pastor to develop their project.
- Students collect written and audio material to use for their film. They will use this to produce a cinquain – a five line poem. This will form the basis of their narrative for their films.
- Students meet film producer and learn about storyboarding techniques and editing techniques.
- Two workshops provide the skills they need to develop their outcome.
- Students collect digital images to create their film outcome.
- Students edit their films.

Workshop: *Animals In War* Lansdowne School for Special Educational Needs (SEN), London

Participants: 9 students, teacher, 2 teaching assistants, IOE-facilitator Students are 12 to 13 years old. Age is Key Stage 3, they learn on Key Stage 1/2.

Responsible teacher: Jxxx Pxxxx

Main sequences of the journey over 5 weeks:

- Personal theory about war and writing a story (doing) (1. narration): *My favourite animal* (4 sessions).
- One day excursion (exploring) *working horses* at the *Changing of the Guard* and *The Household Cavalry Museum*, in Whitehall; Vulnerable animals at the *Animals in War Memorial*
- Report (2. narration) about excursion (2 sessions).
- Reflection and planning with peer assessment and student-led collaborative learning (2 sessions)
- Public presentation of workshop and outcomes in school (3rd narration) (2 sessions)

Rap-workshop on creative writing: traces of war and peace Kerschensteiner-Mittelschule, Augsburg, Germany

Participants: 15 student in "Klasse 9" / grade 9, (Klasse 9 is comparable with the British KS3). 1 teacher, 1 teaching assistant and additionally at times a second teaching assistant.

Responsible Teacher: Txxx Sxxx

Main sequences of the journey over 12 weeks:

- 3 short planning meetings with teachers and students in December 2014 and January 2015.
- 3 sessions in the school to develop ideas about writing and performing rap texts
- 4 sessions of 3 hours each: production of 2 raps in the sound studio of a youth centre
- Students prepare and perform their final raps to a big audience of teachers, students and friends in the youth centre and some weeks later to the participants of a theatre workshop in a centre for fine arts.

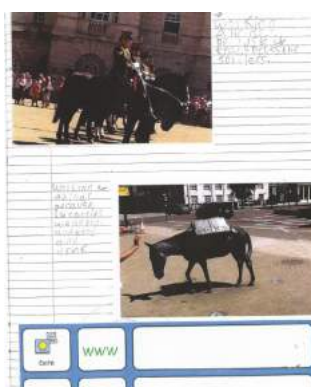
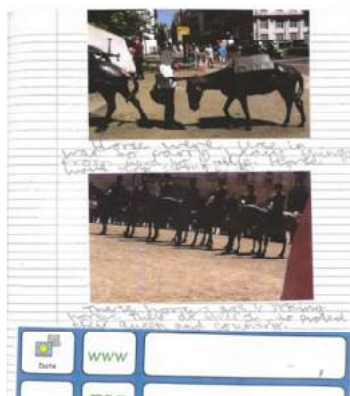
The motivation for the issue *war and peace* was the centenary of World War 1 in 2014. School curricula in the UK and Germany locate the issue of war and peace to the subject of history and ethics mainly with teacher-guided instruction, on the basis of a textbook and episodes of discussion. Rarely do teachers invite representatives of the army or the peace movement into schools for discussions. The two British school workshops on re-interpretation of *war and peace* ran from May to July 2014, the German one from December 14 to March 15. All three workshops offered the opportunity for Situated Learning (Laver, Wenger 1991). The participating students investigated their everyday life by means of their personal media resources, mainly mobile devices, with the intention of finding and considering remains and artifacts of war in their life environment. This is an integrative approach by assimilating everyday life with new cultural resources (mobile devices, user generated contexts) into the school curriculum. Beside the school subject of history, the British curriculum is open for this in the "Art and Design Programme" (www.qca.org.uk/curriculum, p. 20) on "Cultural understanding" ("Pupils could explore the culture of their society, the groups in which they participate and questions of local and national identity.") and in the "History Programme" (www.qca.org.uk/curriculum; p. 113) e.g. "Evaluating a range of interpretations of the past to assess their validity".

The workshops' intention was to support the interpretative approach to war and peace within and by young people's specific modes of representation and their expertise in youth culture and informal learning. The three focal points below lead the discussion for planning the three workshops. In addition, the analysis of the workshops' results (section 2.4) follows the theoretical benchmarks of our disparate culture by, among others, the categories of provisionality and meaning making, delimitation of mass communication (section 4):

- Dominance of everyday life and the learner's personal expertise: students develop expertise in discussing war and peace from the perspective of their everyday lives
- Personal cultural resources instead of standardized textbooks: the investigation of students' everyday lives and the subsequent discussion in school follows explicitly the typical modes of appropriation of children and young people within youth culture. This includes explicitly mobile devices like smartphones.
- Widening the site of learning from the school precinct to neighbourhood to web sites and investigation of traditional war related sites, like the local war memorial. Collaborative investigation of life world: students go outside of the school and search with their own everyday media for a variety of artifacts regarding war and peace, with the educational aim of emphasizing context awareness.

2.2 Selected scenarios of the school workshops on: everyday life, learner's personal expertise, personal cultural resources, sites of learning

A traditional procedure to widen the site of learning is to leave the school area and investigate relevant fields. The London School for Special Educational Needs organized an excursion to the London *Horseguard Parade*, a typical tourist event, and to the London memorial *Animals in War*. The educational intention was to give impulses to interpret the tourist event and its military mis-en-scène as related to war. With the four tablets of the class students took photos of the *Horseguard Parade* and of the memorial *Animals in War* and combined both sites in their report



Figures 1 and 2

At the memorial *Animals in War* and during the lunch picnic, some students used the tablets to play games. If one sees the picnic, memorial, tablets and digital games as part of the everyday, then playing on the tablets is not an educational faux pas but correlates new digital cultural resource from everyday life with a variety of sites and their specific activities. Therefore the tablets were used for cooperative work, as well as for having a detailed look at the memorial.



Figures 3 and 4

The film and video workshop in the grammar school explicitly invited the students to bring their smartphones plus whatever they consider as linked to the issue of war to the fine art performance ("language and media storm") at the local war memorial and the talks afterwards in a coffee shop and the theatre lounge on the way back to school. In this way, *Everyday life* appeared among others by the coffee shop and the use of mobile devices. The school sites were opened up to the churchyard and its war memorial as a site of performance; a coffee shop and theatre lounge contributed their site specific forms of communication.

The project's brief was issued at the start in the school with the student acting as facilitator, combined with a common discussion of the site for the performance, making collaborative knowledge production plausible.



Figure 5

In the theatre lounge students widened the context of war to include sports, family history, poetic texts and entertainment. For example one student presented the printed photo of his Algerian grandfather who was active in the Algerian Independent War in the 1950s and 60s. Another student presented on his smartphone a video of a gun sport club, another one presented a gunner app by performing with his smartphone a gunner. The variety of cultural resources and contexts enhanced a broad debate about war related students.

In the German school and during the Rap workshop, students were invited to organize their work in groups. Workgroups were necessary because students developed their ideas for Raps inside of the school but produced their Raps as self organized in the local youth centre. As tool for their organization, students used Whatsapp e.g. for the exchanging proposal for the Lyrics and debated by Whatsapp e.g. if the *loop*, the refrain of the Rap, was already fine. They opened a digital communication context by their personal cultural resources, the smartphone, which amalgamated with everyday life.

Shortly after the 5th event of the workshop had finished two students, a girl and a boy, both bilingual in German and Russian, discussed in detail the Russian and the German version of the rap lyric *Russian Grandma*.

Discussion by 2 students, a boy and a girl, about the relation of Russian and the German version of a sentence:

Boy: Mi profet wajni nasha jedinstwinja orschija eta musika

Teachers asks for a translation: ... Was heißt der Satz oben?

Boy: Wir sind gegen krieg , unser einzige Waffe ist Musik. (We are against war, our only wapon is music.)

Boy: Blos was oben in der lyrik ist , ist falsh geschrieben hh (but above in the lyrics it is misspelled haha)

Girl: Keine sorgen das hab ich selbst übersetzt ist schon richtig! ! (Don't worry I translated it myself it's all right! !)

Girl: Jaa alsop ich das mit ruischen Buchstaben schreiben würde (Yes, although I would write it with Russian letters)

Boy: Mu nie ho4im waynu , paetamu mi delaim etu musiku

...

Boy: Mu nie ho4im waynu , paetamu mi delaim etu musiku

Wir wollen kein krieg , deshalb machen wir diese Musik. (We don't want war, therefore we make this music.)

Girl: Jaa klingt besser auf ruisch (Yea sounds better in Russian)

Boy: Da ist sogar ein reim drin (there is also a rhyme)

Jaaa (Yaaa)

Boy: Also verwendet besser die zeile : (Therefore it is better to use this line :)

Mu nie ho4im waynu , paetamu mi delaim etu musiku

Wir wollen kein krieg , deshalb machen wir diese Musik. (We don't want war , therefore we make this music.)

Such a reflection on languages in this kind of school is extraordinary. It is a result of the context which is individually constructed by means of the ubiquitous, personally owned smartphone with Whatsapp. The educational task is to get this kind of language reflection in a continuous, steady form. Whatsapp is a provisional form of communication (see below section 4.1).

2.3 Outline of the three workshops.

As part of the European project to innovate learning in schools "*We.learn.it. Everyone can be an explorer*" the first approach to a design idea for a war+peace workshop was a traditional media educational one: to discuss with a film producer her newly released anti-war film "We went to war". The restriction was obvious: students were invited just as critical film viewers. Therefore the students aged around 16 to 17 years got the additional option to produce one short video about war, which is also a familiar media educational way. But additional offerings to the students opened fields to think about the video production rather far away from an anti-war film: to write a short poem as a basis for the video's storyboard; to have a fine art performance at the local war memorial; to bring a smartphone or other object from outside into school. The fine art performance was the result of a discussion with the school subject Religious Education and the issue of grace. The

performance - a media storm - was planned with one student who acted as the guiding host for the performance. On the way back to school there were two stops for reflection and discussion in a coffee shop and a theatre lounge. These stops extended the performance at the local war memorial to life contexts of the students. A result of this widening of context was, among others, a video with Arabic sound and text about one student's Algerian grandfather's "Martyrdom" during the *Algerian War of Independence* (1954–62). Another video was about an urban street gang and further, a video based on drawings of playing football.

But what could be the opportunities of the video game players among the students and their expertise on war games? Should they split into a school oriented and competent critical film viewer inside the school, while outside it being an expert on war games in the entertainment sphere of youth culture? The conclusion was to see youth culture as a design element for learning in schools. Therefore the German school workshop was fully embedded in youth culture. Students aged 15 to 16 were invited to present their computer war games in the school, especially *Call of Duty*. This presentation led to interviews of students by students which were recorded by students' smartphones. One student's verbal input "Nemezki Faschist" (немецкие фашисты) was the impulse to invite the students from Russian migration families to introduce Russian into the workshop's communication. Finally one of the two composed and wrote raps about the war experiences of a Russian grandmother in World War 2, which opened to deal with the biography of Lena Muchina and the German besiege and starvation of St. Petersburg.

A rather influential design idea came from the British "The First World War Centenary Battlefield Tours Project", to travel e.g. to the war sites in France and explore what happened there. This project is on opening sites of learning beyond and outside of the school precinct. During the workshop with the anti-war film and the students' own video production, one scenario of half a day, already mentioned above, was a walk from the local war memorial via a coffee shop for discussion and a stop in a local theatre lounge back to school. In the coffee shop the experiences with the fine art performance at the war memorial were reflected on and combined with personal ideas about war. A video recording of the spontaneous statements brought formality into the associative talk. At the theatre lounge, students presented their investigations about war in their life world. Among others one student presented a photo of his Algerian grandfather and talked about the cruelty of this war. Another student showed on his smartphone a short documentary about a shooting club. Two students used their Gunner App on their smartphones and performed a virtual shooting. This widening of the war related contexts from the war memorial to the family history and entertainment in clubs or with smartphones reached beyond the territorial concept of site and led to the

concept of *contexts* - especially of user generated contexts, which will be discussed below (section 4.3).

The workshop in the British School for Special Educational Needs combined explicitly with the investigation of the Internet with the excursion to real sites which showed animals in relation to war. The orientation on animals in war matched to these students specific situation to receive care and support. Therefore the focus of this workshop was on becoming aware of the vulnerability of animals. This was visible at the 'Animals in War' memorial in London Hyde park. Animals' vulnerability was not visible at the tourist event at the Horseguard's ceremony in Central London but the students developed this relation. During the picnic at the memorial for animals some students played digital games on tablets. They widened the relaxing part of the school event by playing in the manner of their everyday life.

2.4 Final products of the workshops.

Formal learning in school has to lead to a final product. In the case of the anti-war film and the production of short videos the essential product was the video. One video based on the thematic strand started with the family story of the Algerian grandfather, another one followed the idea of a street gang which linked to the Gunner App, which two students presented after the performance at the war memorial. Further, one video was based on drawing an image of a football game. An interesting product of the students' production of Raps were PPT slides which the students produced for a school theatre event to which they were invited. On the basis of their workshop structure the leading small group of students produced PPT slides and presented it also to a non-school audience. These slides showed the complete process of the workshop. Also the students of the workshop *Animals in War* summarized their workshop with PPT slides for which they used the photos and materials or the workshop including their excursion to the *Horse Guard* and to the memorial *Animals in War*. Slides as final products integrated the reflection on the process of learning, not the least by using intermediary products. This integration of reflection lifts learning as a re-interpretation on a level of its own awareness. One can say it is extraordinary to reach such a level of awareness in school, especially considering the restricted options of the target group of students in a school for special educational needs.

The PPT slides as students' summary and reflection of the workshop *Animals in War*

The trend of these slides about animals in war is to avoid visible war victims but fits with an impression that the workshop and especially the excursion were really enjoyable. The slides don't show photos of the horror of a war. Exceptions are slides with the dog's memorial / tomb and, in the parts below "What we did on", the opener with a photo of the memorial *Animals in War* and the slide "Sad

moments" on which students present themselves as mourning at the memorial Animals in War. Students wrote: "It's sad you see all animals that there in war and all the hard work they had to be doing so it's better and just have a quiet time".

This text is in line with the sensitive observation and related photos from the second narration in exercise book with a student who touched empathetically the state of a horse or donkey at the Animals in War Memorial. A similar photo is part of the slide "What we enjoyed about are [our] trip". There Toby enhances "I liked the museum and I enjoyed learning about the army".



Two of the six slides "What we did on" refer to the Animals in War Memorial (no 1 and 4: "Sad moments") and three on The Household Cavalry Museum: "Soldier telling us information", "We were trying on the suit", "What we came across in the museum". One photo is explicitly on the training and relaxing side of the excursion: "Calm moments".

The photos of all the slides in the category "What we enjoyed about our trip" are on positive self-representation.

The photos refer to everyday life and the typical way of older children or young people on an entraining tour. Normal life delivers their dominant evaluative pattern.

Four students showed themselves without and five ones with the uniform elements they dressed up in at the Household Cavalry Museum. Students gave the following types of reasons for liking the excursion visit, which they named "trip":

- About entertaining

Entertaining as reason for the excursion relates primarily to tourist attitude and everyday life.

Valerie: "I liked trying on the army clothing"

Terry: "What I liked about the trip is we saw the hours [probably: horses] and the clothing that we tried on"

Peter: "What I liked about the trip is that I was interesting and fun."

Jermaine: "I liked that every one had fun and we were all being nice to each other"

Darren: "I liked the changing of the guards."

- About the object of the school workshop

John: "I liked finding out about the history and how they used animals back in war"

Annie: "I liked see different picture of animals in war"

Toby: "I liked the museum and I enjoyed learning about the army"

Carly: "What I liked about the trip is that we got to see what animals help us in the war and that's why I love dogs because dogs were used in the war."

Comparison of final slides, which form the third narration of the school workshop, with the proceeding narrations in the exercise books

It seems that the slides do not reach the complexity of the first narration about *my favourite animal* in the exercise book (result of first 2 weeks of workshop) and the second narration with the report about the excursion to horse guard and animal in war memorial (4th week of the workshop). The following reasons could be responsible:

- The PowerPoint slides as cooperative work needs to reduce the individual input.
- At the end of the workshop, students reduce their final interpretation about war to a clear grippy message for themselves.
- Students reduce their information about the workshop to a compact message to the school audience.
- There is perhaps a lack of motivation because the presentation took place in the final week of school before summer holidays.
- Students have no experience with PowerPoint.

Because the teacher balanced his relation for learning to students explicitly on Lev Vygotsky's concept of *obuchenie*, the teacher avoids to use PowerPoint slides as tool for lecturing. The teacher argued that PowerPoint lecturing cements the imbalance of teacher-learner-interrelation:

"2 years ago I made a conscious decision to not teach lesson content using IT; for me the embodiment of this was PowerPoint presentations or 'Interactive' Whiteboards. I felt that it encouraged complacency in my teaching methods, reduced learners to mere observers, did not utilise the space in the classroom, and turned the concrete into the abstract. The whiteboard was only used to display videos as a visual learning tool. Instead, I relied on exploring and experiencing subject matter by feeling, smelling, holding, seeing, demonstrating, role play, worksheets, and student-led teaching. The epitome of this for me was watching an interactive whiteboard activity where students had to drag and sort objects into hard or soft. How had technology come to replace pupils physically sorting a collection of objects with their own hands?"

3. Learning as re-interpretation in a *disparate* culture

These diverse activities are forms of interpreting the pre-given subject *war*, and in addition, *peace*. In this view learning is not just a result of instruction and students' analogue acquisition but a form of interpreting the pre-given subject by personal interpretative activities. This means to open and widen the traditional

definition of learning within instruction to activities, among others, in everyday life, to family history, or to entertainment. Of course, there were and are strong educational endeavours to uncouple learning from the teacher guided instruction of acquiring knowledge. Among others these are the Symbolic Interactionism, especially Blumer (1969), Situated Learning with the offering of sites for learner centred learning (Lave, Wenger 1991), knowledge building by cooperating learners (Scardamalia, Bereiter 1999), informal learning close to everyday life (Holm Sørensen, B., Danielsen, O., Nielsen, J. (2007), appropriation (Pachler, Cook, Bachmair 2010).

The headline for learning as re-interpretation leads to the innovative educational perspective on the recent cultural transformation. The educational task was to motivate students to learn about war, not as historic facts but as a subject they were immersed in. A teacher does not have to provide his or her knowledge about facts, but students have to discover traces of war and, of course, also of peace which they have to interpret. This shift of educational procedures for learning is not due to a constructivist approach, but tries to react in a conceptual way to our cultural transformation. This transformation is characterised among others by the technology of ubiquitous individualized mobility, by provisional and multimodal cultural resources like a Whatsapp communication, and by the activities of learners to generate contexts (see section 4 about the key features of educationally relevant cultural transformation).

3.1 Semiotic access to the dynamic of individualization

In general, our cultural dynamic is characterised by an increase of individualisation, not the least at the moment of which is driven by smartphones, tablets etc. which urges to ask what learning is about. In the perspective of social semiotics (Kress, Bezemer 2015) any kind of learning is *per se* a mode of meaning making by people. *Meaning making* is the basic dynamic of learning as interpretation. In the dominant routines of school-based learning, this basic insight is submerged by ritualised practices of the teacher guided instruction. Typical for instruction is to transfer curricular defined information to a target group of learners. These curricular and output oriented transfer routines are regulated by assessment. It is probably not by coincidence that the school's basic learning rituals are framed, perhaps, made flexible by ideas of lifelong learning. Such a term is an indicator for public reflection on learning beyond the established practice of school learning as instruction. Not the least the phenomena of so called NEETS, young people not in education, employment or training, and the numbers in PISA of underachievers in school learning can be seen as indicators for the decreasing societal effectiveness of the traditional curricular defined learning by instruction. The increasing individualization of modes of living and correlated habitus forms of learning asks for new impulses in schools to rethink learning from its basis. That

means, learning is meaning making. As already told, digital mobile devices with their independence from specific local sites, enhance and accelerate individualisation. Digital mobile devices as parts of everyday life, meanwhile globally in use, should be considered as cultural resources and as learning resources in individualized forms of learning. The common frame for bringing individuals together as learners is the social semiotic concept of learning as meaning making. Because meaning making is always integrated in regional, social and cultural sites now, learners do have a new defining power and also the task to define or to neglect "sites of learning" (Kress, Bezemer 2015). This is meanwhile visible, when people travel with mobile devices in their hands, what are they doing, when they listen, read, write etc. on the train? The proposal is to consider this as linking contexts. When students play on their tablets during the picnic at the memorial *animals in war* then they open the memorial to their routines in their everyday life. To get a feeling for the subdued animals needs a view from everyday life with e.g. pets.

The educational planning for the workshops tried to combine this semiotic definition of learning as personal process of formation of meaning in a culture which we characterise as disparate. This assumption of learning as interpretation in our disparate culture asks for an educational concretisation e.g. by the category of *context awareness*.

In this argumentative line the students were invited to bring into school their personal cultural products from war games to their mobile devices, from family stories to gender stereotypes. One task of the workshop facilitators was to open relevant sites outside of the school and offer pathways between school and such sites. The opening and construction of sites for learning is a main feature of meaning making and were a central task of the three workshops.

3.2 Interpretative and provisional, 'liquid' forms of learning

With the concept of learning as interpretation on the basis of individual meaning making now education reacts to new or changed cultural features like provisional and multimodal cultural resources, and, furthermore, to individualized, convergent mobility and also to user generated contexts.

To argue in this way results from a culturally informed and culturally aware education. Quite a lot of key terms exist which summarize the transformation of our culture, for example, 'fluidity' (Bauman 2000). We are proposing the term *disparate culture*, because the familiar cultural and societal structures, as well as the agency of the people and the dominant cultural practices don't fit together anymore. They are in a disparate interrelation. The responsible overall dynamic for this disparate situation comes from detraditionalization and delimitation (Beck et al. 2004). The disparate interrelations have to be made compatible by individual interpretative activities of the people.

Also, learning is subject to the overall dynamic of detraditionalization and delimitation. Cultural sociology uses these two terms in the following sense:

Beck, Giddens and Lash (1994, p. vi), protagonists of a theory of "reflexive modernity", discuss the detraditionalization which appears as migration:

"To speak of detraditionalization in the present day at first seems odd, particularly given the emphasis of some forms of postmodern thinking upon the revival of tradition.

To speak of detraditionalization, however, is not to talk of a society without traditions - far from it. Rather, the concept refers to a social order in which tradition changes its status.

In a context of global cosmopolitanism, traditions are today called upon to defend themselves: they are routinely subject to interrogation. Particularly important in this respect, the 'hidden substratum' of modernity, involving traditions affecting gender, the family, local communities and other aspects of day-to-day social life, becomes exposed to view and subject to public debate. The implications are both profound and worldwide in scope."

Typical for the running process of detraditionalization is the dynamic delimitation. Cultural sociologists, among others Ulrich Beck et al. (2004), summarise the prevailing economic, social, cultural, technological changes with the sociological term of delimitation (Entgrenzung). In the field of the media now, new representational forms like YouTube or Whatsapp disrupted the established and linear organized broadcasting organization of TV. By YouTube a student can connect to serious and research oriented lectures about the history of war, and also a rap by a local rapper etc. They can upload their own video, perhaps a selfie. This is possible via smartphones, independent from a specific local site and a specific time.

4. Educational answers to key feature of the disparate culture.

How to assimilate the cultural and societal transformation to the designing of learning and teaching? We can widen this question: How to concretise detraditionalization and delimitation? Which are the educationally relevant feature elements? We propose

- Key feature: Provisional and multimodal cultural resources.
The Whatsapp communication above on the translation of the Rap refrain is an example.
- Key feature: Individualized, convergent mobility with its resources tablets, smartphones, Internet.
- Key feature: User generated contexts as individualized and provisional spaces.

The workshops examined scenarios as educational reaction to key features of the disparate culture within the school structure of learning. Some scenarios are closer to the teacher guided instruction, in contrast others are nearer to informal learning outside of the school (dimension of formal / informal). Further, there is the dimension of orientation to the prerequisites curriculum or to the life world of the students.

4.1 Key feature: Provisional and multimodal cultural resources - Examples of the practice.

Whatsapp is a typical example of an unstable cultural structure, among others it is not restricted by traditional grammar or spelling regulations. *Whatsapp* is a multimodal construction with a very short text and a restricted communication but with a wide option of representational elements like typed text, photos, emoticons, sound.

The manifold mobile devices in the interplay with the internet are now changing mass communication. Hereby the appearance of new institutions like Google contribute to the dynamic of delimitation. It results from multimodality and provisionality of meaning making in the new mass communication. Social semiotics explored multimodality (Kress 2010). The new "arrangements" to which mobiles and internet or apps belong make meaning "material" (p. 145 ff). These arrangements are multimodally constructed as photo, sound, printed characters, mis-èn-scene etc. Mobile devices fit to this multimodality by their variety of application from the typed characters of SMS to videos. The actually highly appreciated *Whatsapp* is by itself already multimodal. A decade earlier Kress and Van Leeuwen (2001, p. 11) discussed multimodality by a child's bedroom; the "bedroom as a multimodal text". Mobiles don't just fit to multimodality, they promote multimodality in a highly individualized way.

"Modes are semiotic resources which allow the simultaneous realisation of discourses and types of (inter)action. Designs then use these resources, combining semiotic modes, and selecting from the options which they make available according to the interests of a particular communication situation." (Kress, Van Leeuwen 2001, p. 21).

Multimodal texts e.g. in the *Whatsapp* flow are typical for provisionality as key features of a disparate culture.

"Stability – even though that had only ever been relative - has given way to instability; homogeneity has given way to often radical diversity; permanence has given way to provisionality, a condition in which crucial characteristics of the environments of communication may vary from one moment to the next." Kress (2010).

The multimodal forms of texts with images, traditional characters, sounds, films, spoken language contribute to the instability of communication by text. Ambiguity, always a characteristic of language and communication, comes in the foreground. For education, this becomes a real challenge. Multimodal writing, in general, and multimodal texts have to combine with precise modes of texts. Students should develop awareness about the adequate contexts. Furthermore, it has to be recognised that writing has extended beyond the traditional written texts.

Writing, also in the context of explicit learning, is a narrative collage, a "narrative assemblage" (Jocson 2012) with diverse modes and relevance for the social and personal situation of the communicator and his or her context. In addition education has the task to recognize the multimodal text within its context but also in the context of formal learning. Betsy Rymes (2011) speaks about the educational approach of "deference": to recognize educationally the learners cultural resources. In different intensity the three workshops followed the deference approach not the least by recognizing the student's naive expertise of everyday life. The "narrative assemblage" was seen as provisional multimodal texts.

Examples on multimedia and multimodal writing also by means of digital interfaces like PowerPoint, Whatsapp etc.

London: Animals in War - Scenario for widening the design repertoire for narrative writing

Jermaine writes his rather complex story about animals in war. He uses the traditional mode of writing by hand with characters but adds his drawings. He widens his hand writing with a print-out of WAR but in a creative design.

Figure 6



Jermaine searches for his own graphic tools to write his story about animals in war in addition to his handwritten story in his exercise book. He used the app Halftone 2 for his comic strip, in the tradition of the media educational practice of media production.

Figure 7



Jermaine writes his report about the excursion to Horse Guard's Parade and Animals in War Memorial. He widens again his repertoire on design elements.

Figure 8



The exercise book works like an interface, which combines the standard format of a handwritten text with self created and downloaded images and graphic tools from the Internet. The downloaded graphic elements link the exercise book to entertainment comics. With his contact to the Internet via his tablet, Jermaine combines the school context with the still standardized exercise book with the context of entertainment. This is Jermaine's way of writing which can be used or understood just by himself or by whomever. It brings to the writing and communication process a kind of arbitrariness which makes writing and communication provisional. But this provisionality can be seen as his form of design creativity.

Scenario from the Rap workshop - from Whatsapp as provisional everyday communication tool to a target oriented work tool in collaborative knowledge building which leads to a *standard* text.

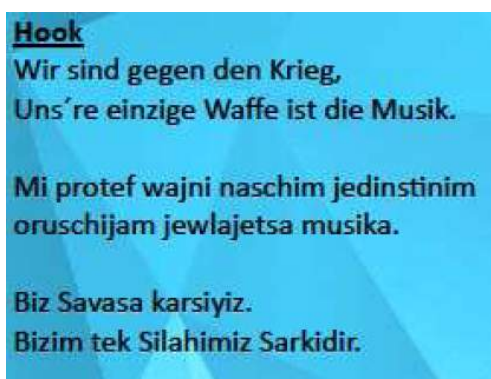
A girl sends a good night message as a video with a small dragon, which is made for children. The boy reacts to this with a video, which shows a shouting lorry driver. These videos widen the students' communication context with Whatsapp to entertainment media. This context is defined by Whatsapp as a communication tool of everyday life. The girl uses the communication tool to get, probably from YouTube, a female gender connotation with references to children. The reacting boy stays within the pre-given communicative context of entertainment videos, but sets his male gender profile. This male gender profile is a shouting, misbehaving male lorry driver who screams: "Scheiß Wochenende vorbei. Scheiß Sonntag." (Shit weekend. Shit Sunday).

Parallel, the students regularly used Whatsapp as tool for sending photos of their handwritten drafts on their Rap lyric by Whatsapp and step by step - see above Section 2.2 with the discussion by Whatsapp about the translation of the 'hook' - they produced a standard version in the formal form of a poem with a refrain in three languages:

Wir sind gegen den Krieg,
Unsre einzige Waffe ist die Musik.
Mi protef wajni naschim jedinstinim
oruschijam jewlajetsa musika.
Biz Savasa karsiyiz.
Bizim tek Silahimiz Sarkidir.

The final version is a publically available. It was also printed on a poster and on flyers, which invited the school and friends to a final presentation in the youth centre.

Figure 9



4.2 Key feature: Individualized, convergent mobility with its resources tablets, smartphones, Internet - examples of the workshops.

Meanwhile the process of individualization integrated into everyday life mobile devices like Smartphones or Tablets. They function as ubiquitous personal resources within the Internet system of YouTube, Facebook etc. This integration made them cultural resources. This essential characteristic as cultural resource legitimizes their use as a means of meaning making, in other words, for learning. The workshops integrated smartphones and tables with several scenarios among others to bring together different kinds of conversations, like small talk and formal considerations.

Scenarios: From small talk and informal conversation to formal statement enhanced by mobile video recording

(a) After the performance at the war memorial a conversation in the coffee shop

After the performance at the war memorial and now in the coffee shop, students and teachers talked about the experience over coffee. It began as small talk. Then the teacher asked if anybody would mind to video record the statements. Suddenly the conversation changed to interviews and became formal but still adequate to the environment of a coffee shop. These video-interviews with a mobile phone dealt with a width of issues listed below.

Issues of video-interview in the order of statements given

- Rest in peace and memorial (student Tomas)
- Wandering around the churchyard environment, feeling uncomfortable (student Neal). Neal is reluctant, perhaps shy during his statement. For speaking he gets support from the school chaplain. Recording his statement is not sufficient to support his statement, but both - being addressed by a person and by recording - are supportive.
- Situation in the churchyard as an island with storm and sun (teaching assistant);
- Effect of reading a Bible text; linear way of talking about war, war narrative (school chaplain);
- Comment on Franklyn self-representation at the war memorial as expression of life and an adequate gesture for the commemoration of young men who died 100 years ago (teacher);
- Choice and freedom in this country, situation on churchyard (student Bennet);
- People in war; refers to film (student Darrin);
- Event in the churchyard, normality, people in war (student Franklyn);
- Event in the churchyard, storm, island, confusion (teaching assistant);
- Event in the churchyard (chaplain);
- People who have died; opportunity in this country to have freedom and peace (student Ronny);
- Very short statement about US military (student Franklyn) which leads to personal experiences of chaplain to be evacuated by soldiers;
- War refugees, story of a student who had to be hours on a bottom of a lorry (teaching assistant);
- Civil war in Congo (student Ronny).

(b) Steps from associative ideas to formal discussion and transcribed short texts.

At the beginning of the Rap workshop students took videos of interviews, wrote short texts with smartphones and took photos of texts. These are steps from

- informal association, which is recognized by the photo report;
- to formal verbal discussion e.g. by interviews and their recorded videos;
- to written texts.

First step: Informal association which was recognized by the photo report: Taking photos about digital war games, which students brought from home into school - photos made by students for the photo report of the 'war project'

Second step: Formal verbal discussion - the video recorded interviews: Talking about own ideas about war in the family language Russian and Turkish. Students recorded videos with their smartphones.

Figure 10. Boys interviewees, a observer
Photo made by



in the role of the interviewer and girl is in the distant position of an (awareness).
the teacher for the report.

Third step of verbalization: Written texts.

In this phase, students organized themselves in 2 groups with different rap-lyrics. The male group was oriented to the "Call of Duty - CoD" with the emphasis on the two Afghan boys in the transfer class for migrants. The more female oriented rap group worked under the headline 'Russian grandma'. This group followed a proposal of the perfectly Russian and German-speaking girl A..a and her story about her Russian grandmother in the war. Further, A..a read also a section of the book "Lenas Tagebuch" (Lena's Diary). "Lenas Tagebuch" is the war diary of Lena Mucha which she wrote during the siege and starvation of Leningrad / St. Peterburg. The author Lena Mucha belongs to the generation of the girl's grandmother.

In this female oriented group, a girl with a Turkish cultural background took a video of the story in which the girl with a Russian cultural background told about what she has heard from her Russian grandmother. Afterwards the girl with the Turkish background transcribed a handwritten narrative of the video, then typed the video story about the Russian grandmother with her smartphone and published this typed text on Whatsapp. This typed text was then the basis of the further composition.

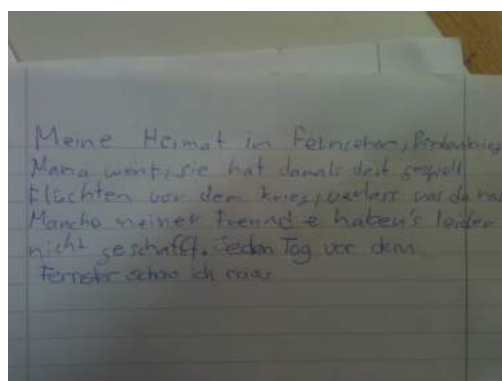
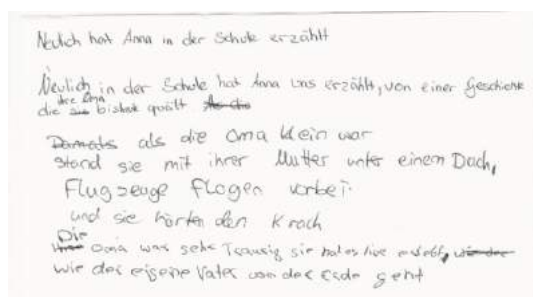


Figure 11: Transcript of the video interview, typed by the reporting girl on her smartphone (below):

Annas Oma - Annas Oma hat ihr erzählt das ihre Oma als sie klein war mit ihrer Mutter unter einem Dach stand. Flugzeuge flogen über ihnen und waren sehr nah. Ihre Oma hat alles mitbekommen auch wie der Vater in den Händen der Mutter gestorben ist. Sie hatten kein Essen und mussten überall suchen um wenigstens etwas zu essen. Sie hatten nur Probleme sie hätten keinen Wohnplatz. Sie durften noch in die Schule gehen.

Beginning of the creative writing of the Rap lyric



The Rap lyric below of the group "Russian Grandma" which was developed under the guidance of the Rap trainer in the youth centre.

Neulich in der Schule hat A..a erzählt,
eine Story die ihre Oma heut' noch quält.
Damals stand sie mit ihrer Mutter unterm Dach,
Flieger flogen vorbei, — sie hörten den Krach.
Die Oma war sehr Traurig, hat es live erlebt,
wie der eigene Vater von der Erde geht.
nicht zu Trinken nicht zu Essen — von Hunger wie besessen,
das ganze Leben — von Sorgen zerfressen.
Kein Zuhause, keine Schule, die Familie in Not
Stundenlanges suchen — nach Wasser und Brot.

4.3 Key feature: User generated contexts as individualized and provisional spaces - examples of the workshops

A context is a frame under construction for optional combinations of actions, representational resources inclusive media and literacy, virtual and local sites or social sites like socio-cultural milieus. This definition follows Dourish (2004, p. 5):

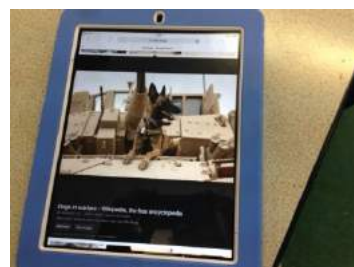
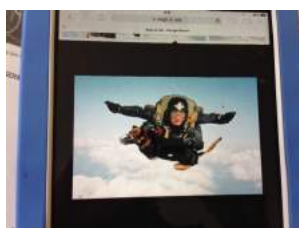
- ... *"contextuality is a relational property that holds between objects or activities"* ...
- ... *"the scope of contextual features is defined dynamically."*
- *"Context is an occasioned property"* ...
- "Context isn't just 'there', but is actively produced, maintained and enacted in the course of the activity at hand."

Dourish's description of contexts meets the interpretative approach for learning as well as the de-limitation feature of our disparate culture, not the least of which is the provisionality of contexts. The workshops tried to support the participating students to deal with their own and with offered contexts.

One example of a user generated context was briefly described in section 1 above. Students of the London film and video workshop "We went to war" were invited to bring into school whatever they thought could be relevant to the issue *war*. For the performance at the local war memorial students and at the discussion afterwards in the theatre lounge they presented a printed photo, short videos and an app on their smartphones, which they brought from everyday life. By these images, videos, apps they widened the context of formal learning about war by including sports, family history, self written poetic texts and entertainment. The following scenario is close to the usual procedure of writing a story e.g. to find relevant images and talk about them.

Scenario: Image from internet for story writing, verbalization in groups with tablets + writing.

The London workshop *Animals in War* opened its first narration of the students by accessing the Internet. Also working inside of the school opens Internet sites, which depend on the interests of a student. The subject of the first narration was the personal theory about war which should become visible in the story about the animal as personal favourite. Students wrote their story under the headline: *My favourite animal*. Students checked on the Internet and other media sources like TV documentary for animals (*figure 12 - 16*), which led to a hand written story with images of the internet and to the outline sketch about 'Animals In War'



Figure

12 - 16

Context awareness - steps from a familiar media educational task to new practices.

To find images in the Internet is a meanwhile normal task. Children and young people don't need support; it is one of their normal cultural practices. But media and literacy education tried and tries to support their addressees to become aware of what they are using. But context awareness is the issue of a wider question: finding and using e.g. an image is always a process of meaning making within a situation. Because the Internet is not a defined situation but a provisional context, especially by the individual activity of accessing it, the task of becoming aware of 'my' context spanned between school and the Internet doesn't lead to defined tasks like to analyse critically a film about its composition, intention etc.

The example above, the excursion to the *Horse Guard Parade* and the memorial *Animals in War* (see section 2.2) the educational intention was to give impulses to interpret the tourist event and its military mis-en-scène as related to

war. With the four tablets, the class students took photos of the *Horseguard Parade* and of the memorial *Animals in War* and combined both sites in their report. Glueing their photos in their exercise books, students combined reflectively their photos of both sites with the overall issues of animals in war.

Awareness of a context is similarly provisional as the context itself. In this line of provisionality, the educational proposal to use the provisional cultural tools, e.g. smartphone photos and Whatsapp, for enhancing context awareness. The mobile photo portfolio is closer to an intentional form of awareness as the more or less arbitrary comment about the personal feeling in the social context.

An example is gender sensitivity in a photo report of the workshop. A girl takes photos for the photo report. In relation to boys she is reluctant, not the least because she stems from a Muslim family. But with the distance tool of the photo application of her smartphone she can see her class mates as attractive young men. She sends her photos for the common report to the Whatsapp group. Other girls remained in the genre context of a report and kept the distance view on the boys. But also the casually typed talk on Whatsapp opens options for social awareness. In late afternoon some students talked about meeting in the evening. One of them does not understand where to meet. He motivates this by being a "Kanak" which is a rather discriminating word for a migrant.

The teacher as member of the Whatsapp group asks him what he means with the statement: "Let me be a Kanak". He replies: "As Kanak we name foreigners, - and because I had spelling mistakes I said 'let me be foreigner' hahahahaha" ("Also Kanak bezeichnen wir ein Ausländer, und da ich Rechtschreibfehler hatte hab ich gesagt "lass mich Ausländer sein" hahahahaha.") With this explanation ends this short conversation, which makes overt a part of the self-reflection of a student of the second generation of migrants in Germany.

6. Conclusion: Re-interpretation, a summary of fitting disparate structures in educational practices.

The basic theoretical way to practical education about the issue of war led to three key features of disparate structures: Provisionality and multimodality, further, individualized, convergent mobility, and user generated contexts. These key features suggest to widen formal learning to formations of meaning and to integrate practically a wide field of interpretative activities of students into formal learning. In this argumentative line the three school workshops about war did not intend to teach students assessable historical or political knowledge about the issue of war. Instead the 'naive' knowledge of students opened the educational approach to widen this knowledge and getting this knowledge on a higher level of awareness.

The practical scenarios of the three workshops used already established forms of open and learner centred learning, especially situated learning,

collaborative knowledge, investigative and exploring learning (forschendes Lernen), using mobile devices as resources for learning. The three workshops were differently close or in distance to the usual teacher guided instruction, which depended on the concrete conditions of the specific school. The workshops widened the sites of learning from the school precinct to the neighbourhood (Rap workshop, awareness path) or to relevant tourist sites in central London (animals in war).

Of high relevance was the everyday life and the learner's personal expertise, like being a rap expert or being familiar with weapon oriented sports, dealing with the history of own families, using comic like text formats, finding interesting stories about fighting, protecting or vulnerable animals in the Internet. The educational intention was to support activities of students which followed explicitly the typical modes of appropriation of children and young people within everyday life and youth culture. This included explicitly mobile devices like smartphones. Scenarios of the workshops enhanced individual and fragmented procedures of students, like playing with a gunner app or downloading YouTube videos with pop songs which did not deal with the issue of war. But it was also intended and realized to achieve results like a self-produced rap, which refers to the Russian grandmother or to a video about the Algerian grandfather. Other results were images and texts for a report to the school public, which was realized by PowerPoint (animals in war, rap workshop) or by a stage like *mis-en-scène* as school event or an event of youth culture (rap workshop).

In general, learning as process of interpretations of the students elaborated a wide view and understanding of special aspects of war, which students had chosen individually, partly with high intervention of the teachers. Therefore, the three workshops covered rather different issues of war which were animals, family history, and the anti war film.

At this point of reflection it is necessary to speak about the criteria of evaluation. Criteria are not marks of exams, which focus usually on positive knowledge which is alienated from a learner's life development outside of the school learning. The question is how to evaluate such workshops, which are practiced under the categories of disparate culture with delimitation and provisionality:

- No assessment in the sense of isolated exams, but enhancing results of high complexity in the sense of objectified material like photos, texts on Whatsapp, self produced videos, self produced and performed raps with own texts on poster.
- Avoiding an arbitrary bricolage of isolated practices of students but combining elements of knowledge and practices in line with the processes of learners' activities of interpretation. This succeeds also when students produced a variety

- of products, which were close to a mosaic, are like a collage or assemblage but rather far away to a Wikipedia text.
- Receiving sustainability by enhancing awareness about the flow of learning with the personal and individual engagement of a learner. This happened by taking photos during the workshop which were used for final PPT presentation at the end of the rap workshop or the PPT presentation to the school public about the excursion to the horse guard and to the memorial of animals in war in London.
 - The disadvantage of a learning procedure in the sense of re-interpretation is a lack of precise knowledge like facts of historical research. But the recent political research on the history of war does not provide non-ambiguous answers. This is also due to disparateness of professional knowledge production. This disparateness gives the teacher a double role by offering a situation for learning and acting as specialist for a subject. An example was the theological contribution of the school chaplain to the workshop, which started with the analysis of an anti-war film.

References

- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U., Lau, C. (eds) (2004). *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Dourish, P. (2004) 'What we talk about when we talk about context.' In *Personal and Ubiquitous Computing 8(1)*, 19-30. <http://www.ics.uci.edu/~jpd/publications/2004/PUC2004-context.pdf>
- Holm Sørensen, B., Danielsen, O., Nielsen, J. (2007). Children's informal learning in the context of schools of the knowledge society. In: *Education and Information Technologies* (2007) 12:17–27. Published online: 7 October 2006. Springer Science + Business Media, LLC 2006
- Jocson, K. M. (2012), Youth media as narrative assemblage: examining new literacies at an urban high school. *Pedagogies: an International Journal*, 7, 4, 298 -316.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London, New York: Routledge.
- Kress, G. (2010): Learning and Environments of Learning in Conditions of Provisionality. In: Bachmair, B. (Hg): *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS: 171-182.
- Kress, G., van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal Discourses. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold
- Kress, G., Bezemer, J. (2015). *A Social Semiotic Multimodal Approach to Learning*. London: Sage.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Münkler, H. (2013). *Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918*. Berlin: Rowohlt-Berlin Verlag
- Münkler, H. (2015). *Kriegssplitter. Die Evolution der Gewalt im 20. und 21. Jahrhundert*. Berlin: Rowohlt-Berlin Verlag
- Pachler, N., Cook, J., Bachmair, B. (2010) Appropriation of mobile cultural resources for learning. In: *International Journal for Mobile and Blended Learning*, Vol. 2, No. 1, 2010, January-march 2010. PP. 1 – 21. IGI Global. Hershey PA, USA.
- Rymes, B. (2011). Deference, denial, and beyond. A repertoire approach to mass media and schooling. *Review of Research in Education*, 35, 1, S 208 – 238. Retrieved October 30, 2014, from <http://rre.sagepub.com/content/35/1/208>
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1999): Schools as knowledge building organizations. In: Keating, D. Hertzman, C. (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations*. New York. 274-289.



А

Практика медиаобразования

Отношение учителей из центральных северных и северо-восточных районов Болгарии к медиаобразованию

*Dr. Л. Лозанова,
Университет им. Епископа Константина Преславского,
Шумен (Болгария)*

Аннотация. Медиаобразование поддерживается в документах Европейского Союза, ЮНЕСКО и других международных организаций. В Болгарии оно пока не стало отдельной научной областью, хотя достаточно известно. Цель этой статьи заключается в изучении отношения педагогов из различных районов Болгарии к медиаобразованию.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, учителя, Болгария.

Bulgarian teachers' attitudes to media literacy education

*Dr. Lilia Lozanova,
Konstantin Preslavsky University of Shumen,
Shumen (Bulgaria)*

Abstract. Media literacy education is regulated in the documents of the European Union, UNESCO and other international organizations. In Bulgaria, it has not yet become a separate field of research, although quite known. The purpose of this article is to examine the relationship of teachers from different parts of Bulgaria to media literacy education.

Keywords: media education, media literacy, teachers, Bulgaria.

К настоящему времени медиаобразование предоставляет современному человеку ключевые компетенции и грамотности (медийная и информационная грамотность), благодаря которым возможна его самореализация в современном обществе и максимальное использование им медийных ресурсов. Статья 19 „Всеобщей декларации прав человека“ гласит: «Каждый человек имеет право на свободу убеждений и на свободное выражение их; это право включает свободу беспрепятственно придерживаться своих убеждений и свободу искать, получать и

распространять информацию и идеи любыми средствами и независимо от государственных границ» [Wilson, et al., 2012, p.18].

Эти фундаментальные права, которые имеют отношение к реализации целей медийного образования, были разработаны в международных документах ЕС, а так же в Грюнвальдской декларации (1982), Алесандрийской декларации (2005), Парижской повестке дня (2007) и др.

В глобальном масштабе медиаобразование - не только научная область, оно изучается во многих странах на разных уровнях обучения. В Болгарии оно пока не стало самостоятельным научным направлением, не преподается в школах и в университетах. Знания, навыки и компетенции, которые формируются при помощи медиаобразования, не содержатся в последних поправках к Закону о дошкольном и школьном образовании, который вступают в силу с 01.08.2016 г. Вместе с тем, темы, связанные с местом и ролью средств массовой коммуникации в современном обществе, их влияния, были включены в учебную программу по болгарскому языку и литературе в средней школе.

Цель этой статьи: показать отношение болгарских педагогов из северных центральных районов и северо-восточных районов к медиаобразованию.

В статье представлены результаты опроса, проведенного в октябре 2015 года среди 326 учителей, работающих в младших, средних и старших классов средней школы, из которых - 276 женщин и 50 мужчин. Они работают в начальных и средних школах в районе Шумена и Велико-Тырново (города Павликени, Стражица, Елена).

Как мы уже отмечали, множество определений медийного образования можно найти в международных и европейских нормативных документах, а также во взглядах известных теоретиков.

В резолюции Европейского парламента от 16 декабря 2008 года о медийной грамотности в мире цифровых технологий говорится, что «медиаобразование играет решающую роль в достижении высокого уровня медиаграмотности, являющейся важной частью политического образования, которое со своей стороны помогает людям проявить уверенность в своем поведении активных граждан и свою осведомленность о своих правах и обязанностях» [Резолюция..., 2008].

В итоговом документе Грюнвальдской конференции по медийному образованию 1982 года отмечено, что политические и образовательные системы должны развивать в людях необходимое понимание феномена коммуникаций и стимулировать их участие в средствах массовой информации и коммуникации (как новых, так старых).

Данное утверждение получило дальнейшее развитие в Александрийской декларации (2005), где медийная и информационная грамотность определяется как основа обучения на протяжении всей жизни. [Wilson, et al., 2012, p.18].

В Российской педагогической энциклопедии медиаобразование (media education) определяется как «направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т. д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Российская..., 1999].

А.В. Федоров пишет, что медиаобразование – это направление в педагогике, связанное «со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми технологиями, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того как:

- 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
- 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и / или культурные интересы, их контекст;
- 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
- 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции [Федоров, 2010, с.182].

Далее этот известный российский эксперт представляет современный взгляд на определение медийной грамотности, которая характеризуется как «процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [Федоров, 2010].

Необходимость медийного образования для современников обоснована в ряде нормативных документов, в том числе в Парижской программе рекомендаций по медиаобразованию (2007), где указывается, что «медиаобразование рассматривается в контексте экономической и социальной среды, испытывающих значительные изменения вследствие

интенсивного развития информационных технологий» [Парижская..., 2007].

В Парижской программе среди основных рекомендаций указывается разработка учебных программ по медиаобразованию для всех уровней образования. Медиаобразование преподается в школах и университетах многих стран мира.

В связи с этим нами был проведен опрос болгарских педагогов из северных центральных районов и северо-восточных районов, выявивший их отношение к медиаобразованию. При проведении этого исследования использовалась модель известного российского теоретика А. В. Федорова, результаты которого представлены в его монографии «Медиаобразование будущих педагогов» [Федоров, 2005].

В частности, опрошенные учителя ответили на вопрос «Считаете ли вы, что медиаобразование должно преподаваться в школе?». Отвечая, они могли выбрать между тремя вариантами: "да", "нет" и "не могу ответить".

Результаты анализировались нами как по половому принципу, так и в зависимости от города и стадии обучения. Респонденты были разделены на две группы: «начальная стадия обучения» и «младшие и старшие классы средней школы».

Анализ итогов опроса показывает, что средний процент числа учителей, считающих, что медиаобразование должно преподаваться в школе, относительно высок - в среднем 83%. Преобладают ответы женщин - 75%, которые составляют большинство практикующих эту профессию как в северных центральных районах, так и в северо-восточных районах Болгарии. Процент мужчин, которые дали утвердительный ответ на вопрос, в среднем составляет 8%.

Наибольшую поддержку получило изучение этого научного направления в болгарских школах города Елена, где 100% преподавателей (85% женщин, 5% мужчин). На втором месте - положительные мнения их коллег из города Стражица, где 90% (85% женщин, 5% мужчин) поддерживают введение медиаобразования как учебной дисциплины.

Стоит отметить, что оба города - Елена и Стражица, это небольшие населенные пункты, муниципальные центры (с населением от 5 до 6 тысяч человек) в районных центрах Велико-Тырново и Шумен.

Результаты в более крупных городах Велико-Тырново (население 67 тысяч человек) и Шумен (90 тысяч человек) близки, так как средний процент учителей в этих городах, поддерживающих изучение медиаобразования, составляет соответственно 76% и 78%. Женщины, сделавшие положительный выбор в обоих городах, составляют 68%, а мужчины - 8% и 10%.

Самый низкий, но ближе к результату региональных городов, составляет процент учителей в городе Павликени (с населением 12 тысяч человек), где утвердительный ответ на вопрос дали 70% (58% женщин, 12% мужчин).

Полученные данные показывают, что введение медиаобразования в школе имеет высокую поддержку среди опрошенных учителей.

Анализ положительных ответов, в зависимости от того исходят они - от учителей начальных классов, младших или старших классов средней школы, показал, что медиаобразование имеет больше сторонников среди учителей средней школы. Около 32% (30% женщин, 2% мужчин) учителей начальной школы поддерживают изучение медиаобразования, в то время, как процент их коллег в младших и старших классах средней школы, составляет 48% (40% женщин, 8% мужчин).

Можно предположить, что педагоги старших классов средней школы логично считают медиаобразование необходимым для молодых людей предметом обучения. Они полагают, что его введение было бы подходящим для учеников постарше, располагающих определенными знаниями и владеющих определенными навыками, в результате чего эти учащиеся больше способны к осмыслению и использованию той или иной информации. Зато только третья часть учителей начальных классов считает, что медиаобразование нужно их ученикам.

Преподаватели младших классов школ городов Елена, Стражица и Павликени поддержали возможность изучения медиаобразования с большим энтузиазмом: поддержка этими учителями медиаобразования составляет 67%, 55% и 56%. Конечно же, самые многочисленные сторонники введения медиаобразования - женщины, число которых составляет, соответственно, 53%, 50% и 43%. В городах Велико-Тырново и Шумен их коллеги, поддерживающие медиаобразование, составляют приблизительно треть опрошенных - 29% и 35% (при том, что основные сторонники - снова представительницы слабого пола - 24% и 30%).

Намного ниже средний процент респондентов из пяти городов, которые считают, что медиаобразования вообще не следует преподавать в школе - всего 14% (12% женщин, 2% мужчин).

Больше всего не согласны с введением медиаобразования в школе преподаватели из Велико-Тырново - 29% (23% женщин и 5% мужчин), что составляет почти треть всех опрошенных педагогов из этого города.

Отрицательно отнеслись к медиаобразованию и 15% учителей города Шумен, 18% их коллег из Стражицы и 10% из Павликени. Зато ни один из преподавателей города Елена не ответил на наш вопрос отрицательно.

Большинство оппонентов изучения медиаобразования в школах болгарскими учениками оправдали свою позицию, главным образом, чрезмерной нагрузкой детей. Преподаватели болгарского языка и литературы из средних школ указали, что в учебниках уже темы, касающиеся культуры средств массовой коммуникаций, медийных жанров и пр. Большинство учителей выбрали ответ «нет» на вопрос, считают ли они, что темы из области медиаобразования должны быть интегрированы в учебную программу, главным образом, по отношению к предметам «Болгарский язык и литература» и «Информационные технологии».

Почти все опрошенные преподаватели имеют четкую позицию - «за» или «против» изучения медиаобразования в школе. Поэтому крайне низок процент респондентов, не сумевших ответить на наш вопрос - всего 3%.

К примеру, в Павликени лишь десятая часть учителей колебалась при выборе ответа. В Велико-Тырново и Шумене таких педагогов было 4%. В городах Стражица и Елена не нашлось неуверенных, большинство учителей выбрали ответ «за» введение этого предмета в школе.

Итак, анализ ответов 326 респондентов из двух районов Болгарии выявил высокий процент поддержки введения медиаобразования в школе, независимо от пола, этапа подготовки и местоположения школы (в районном или в небольшом муниципальном городе). Учителя заявили об однозначной необходимости изучения предмета в плане подготовки болгарских школьников, хотя термин «медиаобразование» и не присутствует пока в болгарском законодательстве, нет разработанных учебных планов, методологий и т.д. Несмотря на это болгарские учителя убеждены, что медиаобразование обеспечит школьникам необходимые компетенции использования медиа в современном глобальном мире.

Литература

- Парижская программа, или 12 рекомендаций по медиаобразованию. 2007. www.ifap.ru/pr/2007/070625bb.pdf
- Резолюция Европейского парламента с 16 декабря 2008 г. относительно медийной грамотности в цифровом мире. www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//...0...
- Российская педагогическая энциклопедия. 1999. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/12.php
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов, Таганрог: Кучма, 2005. С. 182.
- Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010.
- Wilson, K., Grizzle, E., et al. (2012). Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers. Paris: UNESCO, 198 p.

References

- European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129 (INI). www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//...0...
- Fedorov, A.V. (2005). Media education of future teachers, Taganrog: Kuchma, 182 p.
- Fedorov, A.V. (2010). Glossary of media education, media literacy, media competence. Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute.
- Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Paris: UNESCO, 2007.
- Russian Pedagogical Encyclopedia. 1999.
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/12.php
- Wilson, K., Grizzle, E., et al. (2012). Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers. Paris: UNESCO, 198 p.



А

Практика медиаобразования

Коллективное обсуждение с учащимися медиатекстов, посвященных творчеству авторов-исполнителей

И.Е. Воробьева
магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал Ростовского государственного экономического университета)

Аннотация. В статье представлены способы работы с учащимися разного возраста в системе дополнительного образования, с целью воспитания медиакомпетентности на материале медиатекстов авторов-исполнителей прошлого и современности. Автор приводит примеры опытно-экспериментальной работы, проделанной с учениками, опираясь на собственную методику преподавания и учебные пособия педагогов-практиков, ученых-исследователей в области медиаобразования.

Ключевые слова: медиатексты, медиакомпетентность, медиакультура.

Students' discussion about media texts devoted to the works of singer-songwriters

Irina Vorobieva
Rostov State University of Economics

Annotation. The paper presents the ways of working with students of all ages in additional education system, in order to foster media competence on the material of media texts singer-songwriters of the past and the present. The author gives examples of experimental work done with students, based on their own teaching methods and textbooks of teachers, practitioners, academics and researchers in the field of media education.

Keywords: media texts, media competence, media culture.

Время, проводимое ребенком перед телевизором или видео, по продолжительности уже приблизилось или превосходит время, которое отводится на пребывание в школе. Он оказывается под воздействием множества информационных потоков. Воздействие этих потоков на ум и сердце молодого человека ни родителями, ни учителями, как правило, не контролируются [Зазнобина, 1998].

Для повышения эффективности образования учебно-воспитательный процесс, на наш взгляд, следует организовывать с учетом тех изменений,

которые происходят в мире, окружающем современного школьника. Необходим процесс интеграции.

Процесс интеграции (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) в широком значении представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. В этом плане у медиаобразования имеются значительные интеграционные возможности [Зазнобина, 1998; Журин, 2012; 2014].

Термины «медиаобразование» и «медиаграмотность» появились в педагогике в 1970-е годы (ранее использовались – «киноработа», «кинообразование», «аудиовизуальная грамотность», «визуальная грамотность»). Еще в 1987 году совет Европы принял «Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям», где придавалось огромное значение медиаобразованию, которое должно начинаться как можно раньше и продолжаться все школьные годы в качестве обязательного для изучения предмета.

Опыт отечественного и зарубежного медиаобразования давно выявил огромные возможности медиапедагогики в развитии творческих способностей, самостоятельного мышления, воображения, полноценного восприятия медиатекстов, анализа и осмысления всего многообразия массовой информации, формирования художественной культуры, которые в полной мере могут быть раскрыты в различных и многообразных формах (интеграция с обязательными учебными предметами, автономные уроки-лекции, семинары, спецкурсы, факультативы, кружки, медиастудии, клубы и др.). Однако пока еще немногие педагоги, работники социокультурной сферы, руководители кружков, студий связывают трудовую деятельность с интегрированным медиаобразованием [Федоров, Чельшева, Новикова, 2007, с.62; Чельшева, Мурюкина, 2014, с.10-11].

В работе педагога дополнительного образования чрезвычайно важно развитие личности ребенка. Перед современным образованием встает важная задача научить подрастающее поколение понимать медийную информацию, иметь представления о ее механизмах и последствиях влияния на зрителей, читателей, слушателей, так как «многие учителя продолжают опираться на репродуктивные (лишенные творческого, критического подхода) методы обучения, серьезно отставая от своих учеников...» [Федоров, 2004, с.20].

Будучи начинающим педагогом, руководителем музыкальной студии игры на классической гитаре «Маэстро» СКЦ «Приморский», я считаю важным и необходимым наличие различных форм проведения занятий с привлечением элементов интегрированного медиаобразования.

Участники нашей студии - все желающие от 10 лет, в основном - школьники.

Система медиаобразования обладает большими возможностями для воспитания творческой активности учащихся и развития детской одаренности, так как она представляет собой средство развития человеческой индивидуальности: эмоций, интеллекта, креативности, мировоззрения, активизации знаний, полученных в процессе изучения учебных дисциплин. Медиаобразование способствует развитию аналитических способностей при восприятии и оценке медиатекстов, умению выделять основной смысл медиатекста, создавать собственные медиаконструкции из аудиовизуальных и вербальных образов [Рыжих, 2011, с.199].

Медиаобразование участников студии связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными) и различными технологиями, что помогает студийцам: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа как для восприятия, так и для продукции.

Поток медийной информации постоянно растет, появляются все новые телевизионные программы, интернет-сайты, периодические печатные издания. Растущее влияние медиа (компьютерные медиа, видео, печать, радио, кинематограф, телевидение и пр.) определяет изменения в современном образовании. Однако доступная информация - не значит полезная, своевременная «пища» для ума, так как «человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понимать и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным возможностям медиа» [Федоров, 2001, с.26].

Современный школьник часто попадает под влияние современных низкопробных медиатекстов. Медиакультура обладает ярко выраженным эмоциональным, психофизиологическим характером воздействия, обогащая духовный опыт и способность к переживанию, становится все более значительным компонентом нравственной жизни человека, формируя мировоззрение.

В особенности трудно формируется мнение подростка, так как собственные ориентиры и взгляды сверстников, как правило, для него приоритетнее, нежели мнение взрослого и опытного человека. Основная

потребность подросткового возраста - стремление к самоутверждению, поиск своего места в мире, реализации собственных желаний [Василькова, 2007]. Для подростков характерны неустойчивость суждений, взглядов, в том числе в выборе досуговой деятельности, музыкальных ориентирах, медийных предпочтениях.

К учащимся младших классов, также необходим «особый подход». Студийцы такого возраста больше обращают внимание на внешний вид учителя, его доброту, терпеливость, вежливость, мягкость в обращении с ними и недостаточно требовательны к методическим приемам и знаниям педагога. Учащиеся среднего и старшего школьного возраста оценивают своих учителей сточки зрения особенностей их характера (требовательность, прямота, чуткость и отзывчивость, правдивость по отношению к учащимся и т.д.), знания своего предмета, педагогического мастерства [Белкин, 2000; Бордовская, Реан, 2000; Крайг, 2000].

Авторитетом пользуется компетентный учитель, который вооружает учащихся глубокими и прочными знаниями, умеющий найти общий язык с участниками занятий, т.к. «понимание - это улица с двухсторонним движением» [Аминов, 2009, с.205]. Авторитет педагога - средство воспитательного воздействия на учащегося. Отношения учащихся к авторитетному педагогу положительно эмоционально окрашены и насыщены. И чем выше этот авторитет, чем важнее он для воспитанников науки, основы которых преподает учитель, тем справедливее кажутся его требования, замечания, тем весомее каждое его слово, об этом писали известные ученые исследователи [Петровский, 1981; Дубровина, Прихожан, Зацепин, 2003].

Младшие школьники относят учителя к кругу значимых взрослых, ему подражают, подчиняются его авторитету. Подростки и старшеклассники более значимым считают профессиональный компонент авторитета, но немаловажным остается для них личностный компонент: потребности, способности, интересы, дарования и др. Своеобразием педагогической профессии состоит в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер [Гамезо, 1982; Макаренко, 1977; Складорова, Янушкавичене, 2004].

Мы убеждены, что медиаобразование, медиакомпетентность, критическое мышление, медиакультура, анализ медиатекстов необходимы не только для будущих профессионалов в мире прессы, радио, телевидения, кино, видео (журналистов, редакторов, режиссеров, продюсеров, актеров, операторов и др.), но и педагогов.

Умение критически осваивать медиaprостранство, окружающее человека (в том числе давать самостоятельную оценку медийной

информации, критически анализировать произведения медиакультуры) выступает неотъемлемой составной частью медиакомпетентности. Неслучайно последние годы в российском медиаобразовании появляется все больше работ по проблеме развития критического мышления в медиаобразовательном контексте как школьников и студентов, так и практикующих педагогов, ученых-исследователей [Бондаренко, 2001; Зазнобина, 1998; Столбникова, 2006; Федоров, 2001; Чельшева, 2011] и др.

Для выявления уровня медиакомпетентности участников нашей студии был выбран блок вопросов, разработанный А.В. Федоровым [Федоров, 2009, с.10-14].

Количество респондентов – 16. Возраст опрошенных студийцев: 13-17 лет.

Проведение анкетного опроса включало несколько этапов:

1. Подготовительный этап (выбор вопросов).
2. Оперативный – этап непосредственного анкетирования.
3. Этап обработки полученной информации.
4. Этап презентации итогов анкетирования.

Итоги анкетирования в целом показали следующие результаты:

Какие жанры привлекают вас в прессе?

- Информационные – 56,25 %
- Аналитические, публицистические – 31, 25 %
- Литературные – 12,5 %

Какие жанры вас привлекают в радиопередачах?

- Информационные – 18,75 %
- Музыкальные (классическая музыка) – 31, 25 %
- Музыкальные (популярная музыка) – 12, 5 %
- Музыкальные (джазовая музыка) – 31, 25 %
- Реклама – 6, 25 %

Какие жанры привлекают вас в телепередачах?

- Аналитические, публицистические – 18,75 %
- Литературно-драматические, кинематографические – 50,0 %
- Музыкальные (передачи с классической музыкой) – 12,5 %
- Музыкальные (передачи с джазовой музыкой) – 6, 25 %

Какие жанры привлекают вас в интернет-сайтах?

- Информационные – 12,5 %
- Аналитические, публицистические – 6, 25 %
- Литературные – 6,25 %
- Телевизионно-кинематографические – 31,25 %
- Музыкальные (файлы с классической музыкой) – 12,5 %
- Музыкальные (файлы с джазовой музыкой) – 18,75 %
- Музыкальные (файлы с поп-музыкой) – 12,5 %

Как часто вы читаете прессу?

- Несколько раз в неделю – 25 %
- Редко – 37,5 %
- Никогда – 37,5 %

Как часто вы слушаете радио?

- Ежедневно – 31,25 %
- Несколько раз в неделю – 18,75 %
- Несколько раз в месяц – 25 %
- Редко – 12,5 %
- Никогда – 12,5 %

Как часто вы смотрите телевизор?

- Ежедневно – 43,75 %
- Несколько раз в неделю – 12,5 %
- Несколько раз в месяц – 12,5 %
- Редко – 12,5 %

Как часто вы используете интернет?

- Ежедневно – 81,25 %
- Несколько раз в неделю – 18,75 %

Как часто вы играете в видео/компьютерные игры?

- Редко – 6,25 %
- Никогда – 93,75 %

Анализ результатов данного анкетирования показал, что большинство учащихся пользуются интернетом практически ежедневно, интернет для них - главный источник информации. Другими источниками информации для студийцев являются: статьи из газет и журналов, интервью, репортажи, рекламные объявления. Большой интерес вызывает прослушивание классической и джазовой музыки по радио (хотя дать определение понятия «фольклорная музыка» не могут). Компьютерные игры студийцев не увлекают, так как дети стремятся свободное время проводить с пользой.

Учитывая возраст (13-17 лет) студийцев, их ответы на дополнительные вопросы, можно сделать вывод об определенной стадии формирования их мнений вкусов, взглядов, медиакомпетентности.

По результатам урока-диспута и бесед с учащимися было выявлено, что родители - инициаторы обучения своих детей в студии «Маэстро», это, как правило, выпускники музыкальных школ, почитатели искусства в целом (включая творчество авторов-исполнителей прошлого и современности).

И это не случайно, так как семья - существенный фактор интеллектуального развития, духовного становления и эмоционального благополучия ребёнка, «семья - это первая в жизни человека социальная общность (группа), благодаря которой он приобщается к ценностям

культуры, осваивает первые социальные роли, приобретает опыт общественного поведения» [Целуйко, 2004].

Контакт с родителями (их поддержка, мнение и слово) очень значим не только для учащихся, но и для педагога. Постоянное общение с семьей студийца-воспитанника помогает музыкальному руководителю более гармонично построить отношения в коллективе, лучше узнать учащегося, его вкусы и предпочтения. Ведь программа в студии корректируется, формируется не только по воле педагога, но зависит и от предпочтений начинающих музыкантов и их родителей. Наш собственный педагогический опыт показал, что изучение теории и музыкального репертуара без дополнительных заданий творческого характера приводят к потере интереса учащихся к занятиям, а любимое хобби ребенка превращается в скучное и монотонное времяпрепровождение.

Поэтому мы и включили обязательные дополнительные задания к основной программе студии: просмотр клипов, видеорядов авторов-исполнителей прошлого и современности. Свои мнения учащиеся выразили в письменной форме (развернутый ответ) или тезисно.

Приведем небольшую часть примеров из письменных работ студийцев:

Александра М. (17 лет): «Посмотрела клип на песню Юрия Визбора «Милая моя». Видео сочеталось с картинками и фотографиями туристических походов, костров и гитар. Мне не понравился этот клип, так как картинки были современные. На мой взгляд, под эту песню подошли бы фотографии природы, возможно осеннего леса или черно-белые фотографии туристических походов. Так же я посмотрела клип на песню «Плоскость» Бориса Гребенщикова. В видео показаны картинки природы: лесов, гор, морей, животных. Мне кажется, что данный клип соответствует песне. Музыка и слова очень лиричные и спокойные. При прослушивании этой песни, я сразу представила пейзажи, что и показано в клипе... В первую очередь при прослушивании авторской песни я обращаю внимание на текст и на голос певца. Два этих компонента, на мой взгляд, очень точно передают состояние души музыканта, его натуру. Личность автора и его положение в творческих кругах меня интересует меньше всего...»

Александра З. (14 лет) «Я посмотрела клип песня «Братков» (автор Ю. Ким). Для меня сложно слушать такой текст, клип скучный и неинтересный, так как камера направлена только на исполнителя, не видно выражений лиц у зрителей, которые сидят на встрече...».

Яна К. (15 лет) «Клипы «Чернокнижник» (автор Д. Тюрчев) и «Светлое прошлое» (О. Митяев) я посмотрела с удовольствием, вообще люблю авторские песни. При просмотре видеозаписей я больше всего обращаю внимание на оформление клипа, текст песни и голос исполнителя. Активно изучаю творчество певицы Нюши, там все ярко, красочно...».

Рома Е. (17 лет) «В последнее время слушаю и учу наизусть песни Виктора Цоя, смотрю регулярно видео уроки, клипы с концертов любимого артиста...».

Элина С. (17 лет) «Поскольку, задание творческое, я решила добавить немного своего. Пришла в голову идея сравнить клипы на песню «Кукушка», ее автора В. Цоя и современной певицы П. Гагариной. Пришла к выводу, что как в деталях, так и в целом, ярче и интереснее исполнение Гагариной, поэтому ближе современному поколению...».

София Р. (16 лет) «Честно говоря, сначала задание мне не показалось интересным, однако в ходе работы я поняла, что задание увлекательное и творческое. Приятно высказать собственное мнение по-настоящему, спасибо учителю за действительно интересное задание, а также за возможность проанализировать и прокомментировать клипы авторов-исполнителей...».

Ирина Г. (15 лет) «Мне нравятся клипы, где есть спецэффекты, быстрое развитие событий... По заданию смотрела песню Елки «Все зависит от нас самих». Клип яркий, запоминающийся и привлекающий внимание...».

Семен Ш. (13 лет) «Мне нравится песни В. Цоя, В. Егорова. Хочу в будущем сам сочинять, писать стихи, как мой дедушка...».

Проанализировав письменные ответы учащихся, можно сделать вывод, что ребята с большим интересом и ответственностью выполнили домашнее задание. Ответы изложены творчески, искренне, лаконично, оригинально. Студийцы довольно успешно формируют собственную оценку деятельности авторов - исполнителей прошлого и современности, через общение с медиатекстами.

Мы полагаем, что с помощью таких творческих заданий каждый музыкальный руководитель может глубже проникнуть во внутренний творческий мир воспитанников, узнать лучше их вкусы и предпочтения, имена кумиров. Думается, такая форма занятий продуктивна в работе музыкальных студий, любительских объединений, кружков как для учащихся, так и для педагогов.

Отметим, что отвечая устно, многие учащиеся продемонстрировали умение хорошо формулировать собственное мнение и аргументировать его. Обучение студийцев анализу медиатекстов осуществляется путем применения разнообразных форм творческих занятий, например:

- просмотр клипов, презентаций, видеороликов, фотосессий авторов-исполнителей прошлого и современности (домашняя самостоятельная работа), с последующим обсуждением;
- анкетирование, тестирование, опрос (устно и письменно);
- периодические фотосессии, для представления коллектива на сайте, отчет о работе, а также участия в качестве зрителей, исполнителей на каком-либо мероприятии (зачастую, сами участники являются фотографами, используя собственный телефон или фотоаппарат, выбирая ракурс и наиболее интересные моменты);
- коллективное составление коллажей, стенгазет (отображающих интересы коллектива, внутреннее содержание и специфику работы в студии);

- коллективный подбор медиатекстов или репертуара для концертов, различных мероприятий, выставок, капустников, музыкальных гостиных и др.;
- посещение кинофестивалей, музеев, концертов, фестивалей и конкурсов авторской (бардовской) песни, мастер-классов и др.;
- произведение аудио/видеозаписи собственного исполнения пьесы или песни на современных носителях, а также запись игры педагога;
- самостоятельное изучение статей, книг, журналов о жизни и творчестве авторов-исполнителей, певцов, поэтов прошлого и современности;
- изображение эмблемы, отражающей название студии;
- составление презентаций с использованием фото любимых авторов-исполнителей;
- проведение музыкальных гостиных, вечеров с использованием элементов интегрированного образования;
- ведение «песенника» для записи текстов авторов-исполнителей.

Например, посещение европейского кинофестиваля, проводившегося в Таганроге осенью 2015 года, лекций киноведа Юрия Шуйского, дали нашим учащимся более яркое представление о творчестве Юрия Шевчука (фильм «Под электрическими облаками»: песни «Дождь», «Это все, что останется после меня»).

На своих занятиях мы используем статьи о художниках, поэтах, певцах из журналов («Работница», «Крестьянка», «Новый мир», «Литературная газета», «Красная звезда», «Караван истории»), фрагменты телепередач («Утренняя звезда», «Утренняя почта», «В нашу гавань, заходили корабли», «Доброе утро, страна!», «Сам себе режиссер»), программы каналов («Культура», «Ля-минор», Муз-TV, RU-TV, RUSONG-TV, Музыка-3, Первый музыкальный, Бест-музон и др.), специальную литературу, что помогает более широко раскрыть творческую биографию авторов-исполнителей.

С другой стороны, систематичный поиск медиатекстов с последующим их анализом позволил нам выявить коллективы, творчество которых можно считать низкопробным, отрицательно воздействующим на становление медиакомпетентности учащихся (группа «Бутырка», «Ленинград», «Рубль» (скандальный лидер Сергей Шнуров), «Красная плесень», «Запрещенные барабанщики», «Сектор Газа», «Мальчишник», «Ахи-вздохи», «Ак-47», «Фактор-2», «Крематорий», «Quest Pistols», «Отпетые мошенники», «Градусы», «Воровайки», «Фруктовый кефир», «Русский размер», певец Игорек, рэп-исполнители - Ноггано, Децл, Александр Дюмин и др.).

Рассмотрим конкретные примеры из собственной практики и опыта педагогической деятельности, способствующей привлечению к занятиям в студии (с использованием элементов интегрированного медиаобразования).

Участие юных музыкантов в качестве зрителей, конкурсантов, исполнителей, гостей на встречах литературного объединения «Чайка», «Акцент», КАП «Арвентур», других мероприятиях необходимо, так как это открывает новые горизонты: аудитория анализирует тексты поэтов, поэтов-песенников, различных по тематике направлениям, жанрам, формирует собственное мнение. Возможные атрибуты таких мероприятий: презентации с музыкальным оформлением, черно-белыми и красочными фотографиями разного ракурса крупным и мелким планом, с разной мимикой и настроением (из семейные альбома, детства, юности, отрочества, рода профессии и увлечений, мероприятий и др.) для более яркого представления «героя мероприятия».

К примеру, конкурс «Поверь в мечту» (2015), посвященный творчеству Юрия Антонова, носил просветительский характер. Чтобы участники студии имели более подробное представление о творчестве композитора, для домашнего просмотра был предложен фильм «Берегите женщин», с последующим обсуждением сюжета и музыкального оформления.

Мы практикуем также составление тематических попури на материале творчества современных авторов-исполнителей (бардов).

Свой особый подход неоднократно демонстрировали начинающие молодые поэты: чтение стихотворений под музыкальную фонограмму (А. Оганян) или съемка короткометражного ролика с представлением собственных стихотворений (С. Волошин). Для видео С. Волошина характерна своеобразная подача любовной лирики (протест, вызов), имидж с преобладанием мистики, готики (черные тона в одежде), спецэффекты - дождь, цветы, снежинки. Небольшое число роликов имеют музыкальное оформление, соответствующее содержанию данных медиатекстов (Ф. Шопен «Мелодия любви» - клип «В саду» - <https://vk.com/sav.poesy>, О. Deriviere-MainTheme - ролик «Постмортем» - <http://you.tu.bebkoudm9eywi>).

Это может быть мостом между видеороликами авторов-исполнителей и творчеством поэтов. Например, мероприятия КАП «Арвентур», посвященные выдающимся личностям (поэтам, авторам-исполнителям прошлого и современности), прошли с использованием видео-презентаций (фото, видеозаписей концертов, интервью, заметки из СМИ).

Для более успешного развития креативного мышления мы предложили совместное создание коллажа с использованием цитат, фото известных авторов-исполнителей, которые скрывают свое собственное имя под псевдонимом. Для выполнения данного задания участники студии использовали источниками прессы (статьи, вырезки с разными фото из журналов и газет), интернет-сайтов с видео, телепередач любимых кумиров.

Наше исследование подтверждает, что интегрированное медиаобразование необходимо для работы с учащимися кружков и студий.

Литература

- Аминов И.И. Психология делового общения. М.: Омега-Л, 2009. 304 с.
- Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. М.: Академия, 2000.
- Бордовская Н.В., Реан А.А., Педагогика. СПб: Петербург, 2000. 304 с.
- Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика. М.: Академия, 2007. 448 с.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.4. Вопросы детской (возрастной) психологии. М., 1984
- Гамезо М.В. Курс общей, возрастной и педагогической психологии. М., 1982.
- Дубровина И.В., Прихожан А.М., Зацепин В.В. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. Учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 368 с.
- Журин А.А. Интеграция медиаобразования с курсом химии среди общеобразовательной школы: Автореферат ... д-ра пед. наук. М., 2004.
- Журин А.А. Интегрированное медиаобразование в средней школе. М.: Бином, 2012. 405 с.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарт и мониторинг в образовании. 1998. № 3. С.26-34.
- Крайг Г. Психология развития. СПб, 2000.
- Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. М., 1977.
- Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 1996.
- Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология. М., 1981.
- Склярова Т.В., Янушкавичене О.Л. Возрастная педагогика и психология. М.: Покров, 2004.
- Рыжих Н.П. Использование медиаобразования в воспитании детей. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та. 2011. 232 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность: анкеты, тесты, контрольные задания. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. 136 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования: научная школа под руководством А.В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
- Целуйко В.М. Психология современной семьи. М.: Владос, 2004. 288 с.

Чельшева И.В., Мuryukina Е.В. Развитие медиакомпетентности: работа со студентами и преподавателями вузов. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2014. 228 с.

References

- Aminov, I.I. Psychology of business communication. Moscow: Omega-L, 2009. 304 p.
- Belkin, A.S. Derived from the age of pedagogy. Moscow: Akademy, 2000.
- Bordovskaya, N.V., Rean, A.A. Pedagogy. St.Peterburg, 2000, 304 p.
- Chelysheva, I.V., Muryukina, E.V. Development of media competence: working with students and faculty. Taganrog: Publishing house of Taganrog Pedagogical Institute, 2014. 228 p.
- Craig, G. Developmental psychology. St.Peterburg, 2000.
- Dubrovina, I.V., Prichojan, A.M., Zacepin, V.V. Age and education psychology reader. Textbook from students colleges. Moscow: Academy, 2003.
- Fedorov, A.V. Media education and media competence: questionnaires, tests, control tasks. Taganrog: Publishing house of Taganrog State Pedagogical Institute, 2009. 136 с.
- Fedorov, A.V. Media education and media literacy. Taganrog: Publishing house Kuchma, 2004. 340 p.
- Fedorov, A.V. Media Education: history, theory and methods. Rostov-na-Donu: CVVR, 2001. 708 p.
- Fedorov, A.V., Chelisheva, I.V., Novikova, A.A. and others. The problems of media education: Scientific School under the direction of A. Fedorov. Taganrog: Publishing house of Taganrog State Pedagogical Institute, 2007. 212 p.
- Gamezo, M.V. Course in general and education psychology. Moscow, 1982.
- Jurin, A.A. Integrated media education in high school. Moscow: Beanom, 2012. 405 p.
- Jurin, A.A. The integration of media education with a course of chemistry among secondary school. Ph.D. Dis. Moscow, 2004.
- Macarenko, A.S. Selected pedagogical works. Moscow, 1977.
- Obukhova, L.F. Age psychology, textbook. Moscow, 1996.
- Petrovsky, A.V. Age and pedagogy psychology. Moscow, 1981.
- Ryzhikh, N.P. Use of media education in the education of children. Taganrog: Publishing house of Taganrog State Pedagogical Institute, 2011. 232 p.
- Sklyarova, T.V., Yanushkyavichene, O.L. Age pedagogical and psychology. Moscow: Pokrov, 2004.
- Tseluyko, V.M. The psychology of the modern family. Moscow: Vlados, 2004. 288 p.
- Vasilkova, U.V., Vasilkova, T.A. Social pedagogy. Moscow: Academy, 2007. 448 p.
- Vygotsky, L.S. Works in 6 volumes, Vol. 4. Issues of child psychology. Moscow, 1984.
- Zaznobina, L.S. The standard of media education, integrated with a variety of school subjects // Standard and Monitoring in Education. 1998. № 3, p.26-34.



А. Практика медиаобразования

**Роль медиакритики в формировании экологии
современного информационного пространства**

М.В. Захарова,
Кубанский государственный университет

Аннотация. Автор статьи утверждает, что во многом родственная медиаобразованию и способная участвовать в реализации его целей, медиакритика кроме выполнения задач «интеллектуальной самообороны» общественности, лежащих в основе наиболее радикальных идей медиаобразования, выступает и как важный компонент общего социокультурного образования и формирует «экологию медиапространства» современного информационного общества. Именно медиакритика способна поддерживать на уровне государства печатные СМИ, ведь от этого зависит информационная безопасность страны.

Ключевые слова: медиакритика, медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность, Селезнев.

**The role of media criticism in shaping the ecology
modern information space**

M.V. Zakharova,
Kuban State University

Abstract. The author argues that media education and media criticism in addition to the tasks of "intellectual self-defense," serve also as an important component of the overall socio-cultural education and forms the "ecology of media space" of modern Information Society. This media criticism can be maintained at the state print media, because it affects the information security of the country.

Keywords: media criticism, media education, media literacy, media competence, Seleznev.

В сентябре 2014 года в Краснодаре, на факультете журналистики Кубанского государственного университета состоялась конференция «Селезневские чтения», в которой участвовали известные российские и зарубежные писатели, журналисты и критики. Конференция была посвящена творчеству критика Юрия Селезнева, который оставил нам свои книги, публикации, а главное – удивительно созвучные нашему времени мысли о

силе русского духа и величии русской души, высказанные еще те годы, когда советская идеология последовательно и наступательно обезличивала все русское. Он верил – только сохранив наши традиции и культуру, мы не потеряем себя как нация и великая страна.

В своих работах Ю. Селезнёв неоднократно акцентировал внимание на сохранении истории, культуры, литературы и природы как части русского мироздания. Сохранение природы по Ю. Селезневу – это сохранение национальной культуры, особенностей русской души, развитие патриотического самосознания.

С полной уверенностью можно сказать, что Юрий Селезнев стоял у истоков формирования *именно экологического сознания*, пропагандировал бережное отношение к культурному наследию нашего общества.

Идеи Селезнева особенно актуальны сегодня в начале XXI века, в эпоху, которая ознаменована *формированием принципиально новой глобальной информационной среды*. Появление новых средств массовой коммуникации позволило соединить между собой разные виды человеческой деятельности, разделенные пространством и временем.

Мы находимся в потоке разнообразной информации, объем и количество источников которой в наши дни все увеличиваются. Мы не представляем уже жизни без компьютерной сети, сотовой связи, газет и журналов, радио, телевидения и кино. Именно в связи с этим особое значение приобретает мысль, высказанная Ю. Селезневым в ходе дискуссии на конференции «Классика и мы», проходившей 21 декабря 1977 года в Москве: «На планете уже давно началась третья мировая война..., она идёт при помощи гораздо более страшного оружия, чем атомная, или водородная, или даже нейтронная бомба. Здесь есть свои идеологические нейтронные бомбы, своё химическое и бактериологическое оружие. И эти микробы, которые проникают к нам, те микробы, которые разрушают наше сознание, эти микробы гораздо более опасны, чем те, против которых мы боремся в открытую. Так вот, я хочу сказать, что классическая, в том числе и русская классическая литература, сегодня становится едва ли не одним из основных плацдармов, на которых разгорается эта третья мировая идеологическая война. И здесь мира не может быть, ... и я думаю, не будет до тех пор, ... пока мы не осознаем, что эта мировая война должна стать нашей Великой Отечественной войной – за наши души, за нашу совесть, за наше будущее, пока в этой войне мы не победим» [Селезнев, 1977].

Конечно же эта мысль, высказанная критиком, была встречена неоднозначно, и это привело к тому, что литературная полемика переросла в бурное обсуждение общих национальных проблем того времени.

В наши дни именно это смелое высказывание Ю. Селезнева воспринимается особенно актуально в связи с *проблемой формирования медиакультуры*, как современного общества в целом, так и *медиакомпетентности каждой отдельной личности*.

В годы проблемы медиа находится в центре внимания российской общественности, науки и образования. Обусловлено это тем, что одно из главных условий становления гражданского общества и успешного развития государства – формирование диалогового взаимодействия между личностью и властью, социокультурными и политическими силами. Ведущая роль в успешном осуществлении такого диалога принадлежит масс-медиа.

В нашем языке в качестве синонима слова «медиа» широко используются термины «средства массовой информации» (СМИ) и «средства массовой коммуникации» (СМК). Существует множество точек зрения относительно проблемы влияний медиа на аудиторию, а также проблемы экологии современного информационного пространства. Так, одни видят в масс-медиа источник знаний, другие – дополнительную нагрузку на образование; медиа – и средством всестороннего развития личности, и фактор ее разрушения.

Признавая важную роль медиа в процессе образования и формирования медиакомпетентности подрастающего поколения, необходимо системно и грамотно выстроить отношения юных потребителей информации с огромными ресурсами газет, журналов, кино, сети Интернет. Потреблению информации надо учить так же терпеливо и продуманно, как музыке и живописи. Этому направлению в педагогике дано определение: *медиаобразование (media education)* [Федоров, 2000].

Идея комплексной программы медиаобразования, охватывающая разные категории детей, подростков, студенческой молодежи, учитывающая разные условия их обучения и воспитания сегодня возведена в ранг государственной образовательной политики. В развитии информационной культуры россиян, то есть медиакультуры, сегодня участвуют не только государственные институты образования и просвещения, но и общественные структуры, СМИ, располагающие большим потенциалом распространения знаний.

Так, особая область журналистики - *медиакритика* - призвана органично дополнять усилия образовательных и просветительских институтов в формировании общественной культуры рационально-критического анализа и адекватного восприятия медиатекстов, в развитии гражданской активности по отношению к печатной и электронной прессе.

Медиакритика - это деятельность по изучению функционирования средств массовой информации и медиапродуктов (газет, журналов, фильмов, листовок, рекламы и пр., то есть любой информации, рассчитанной на

массовую аудиторию) и их влияния на общество в целом и на отдельных индивидов с позиций позитивного и деструктивного воздействия. Познание и оценка медиа осуществляется на основе критического мышления с привлечением методов различных наук (лингвистики, философии, социологии, психологии, политологии, истории, конфликтологии, семиотики, аксиологии и т.д.

В современных условиях, когда наука зачастую не поспевает за переменами в медийной сфере, именно медиакритика с ее нацеленностью на оперативное познание и оценку актуальных вопросов социального функционирования средств массовой информации обеспечивает осмысление новых явлений и тенденций, отделяя «зерна от плевел», помогая сориентироваться в нынешнем противоречивом развитии не только массовой аудитории, но и профессионалам печатной и электронной прессы [Короченский, 2002; 2004].

Одна из важных и актуальных общественных задач сегодня - преодоление сугубо потребительского отношения публики к средствам массовой информации. Восприятие аудиторией информации непосредственно зависит от *способности к активному творческому освоению медиатекстов*, их аналитической переработке. Потребление медийного содержания, лишённое активного интеллектуально-творческого начала, существенно сужает познавательные возможности аудитории, обедняет ее восприятие.

В конечном счете, медиаобразование и медиакритика призваны расширить число людей, обладающих качествами сознательных участников коммуникационных процессов, способных оказывать реальное влияние на СМИ, активно и творчески участвовать в формировании гражданского общества в России [Короченский, 2002; 2004; Кириллова, 2004; Реснянская, 2004; Федоров, 2000]

Во многом родственная медиаобразованию и способная участвовать в реализации его целей, медиакритика кроме выполнения задач «интеллектуальной самообороны» общественности, лежащих в основе наиболее радикальных идей медиаобразования, выступает и как важный компонент общего социокультурного образования и формирует «экологию медиaprостранства» современного информационного общества. Именно медиакритика способна поддерживать на уровне государства печатные СМИ, ведь от этого зависит информационная безопасность страны.

Литература

Кириллова Н.Б. Зачем нужна медиакультура // Уральский Федеральный округ. 2004. № 1.

Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов-на-Дону: Междунар. ин-т журналистики и филологии, 2002. 272 с.

Короченский А.П. Регулятивная роль медиакритики // Саморегулирование журналистского сообщества. Опыт. Проблемы. Перспективы становления в России. М., 2004.

Реснянская Л. Двусторонняя – коммуникация: общественный диалог. М., 2001.

Селезнев Ю.И. Из выступления на дискуссии «Классика и мы». 21 декабря 1977 года. <http://sphinxlit.narod.ru/12004/nativecuban/seleznyov.htm>

Федоров А.В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. 2000. № 2. С.33-38.

References

Fedorov, A.V. (2000). Terminology of media education // Art and Education. № 2, pp.33-38.

Kirillova, N.B. (2004). Why media culture // Ural Federal District. № 1.

Korochensky, A.P. (2002). "The Fifth Estate"? The phenomenon of media criticism in the context of the information market. Rostov-on-Don: International Institute of Journalism and Philology, 272 p.

Korochensky, A.P. (2004). The regulatory role of the media criticism // Self-regulation of the journalistic community. An experience. Problems. Prospects of formation in Russia. Moscow, 2004.

Resnyanskaya, L. (2001). Duplex - communication: public dialogue. Moscow.

Seleznev, Y.I. (1977). From a speech at the discussion "Classic and we are." December 21, 1977. <http://sphinxlit.narod.ru/12004/nativecuban/seleznyov.htm>



А **Практика медиаобразования**

Стратегии развития российского медиаобразования: традиции и инновации

И.В. Чельшева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Ростовский государственный экономический университет

Аннотация. Статья посвящена анализу основных направлений современного российского медиаобразования. Автором представлены тенденции и перспективы организационных форм, методов и технологий медиаобразовательного процесса.

Ключевые слова. Медиа, медиакультура, медиаобразование, медиакомпетентность.

Strategy of development of Russian media literacy education: tradition and innovation

Dr. Irina Chelysheva,
Rostov State University of Economics

Abstract. This article analyzes the main trends in contemporary Russian media literacy education. The author presents the trends and prospects of organizational forms, methods and technologies for media literacy education process.

Keywords. media, media culture, media education, media literacy, media competence.

В процессе реформирования и модернизации российского образования актуализируются проблемы поиска новых методик, технологий, приемов и методов образовательного процесса. Этим обусловлен интерес российской педагогической науки к проблемам образования средствами и на материале средств массовой коммуникации (телевидения, радио, кинематографа, прессы, сети Интернет и т.д.).

Социальные, политические, социокультурные факторы предопределили главную цель, итог современного медиаобразования, который заключается в развитии медиакомпетентной личности, способной к творческому взаимодействию с произведениями медиакультуры, к их самостоятельному анализу и оценке, к использованию в полной мере

образовательных и развивающих потенциалов медиа в различных сферах своей жизнедеятельности.

Многочисленные исследования, проведенные в последние годы, доказали, что внедрение наиболее продуктивных, прошедших испытание временем методик и технологий медиаобразования может существенно обогатить отечественное образование в плане содержания, основных направлений. Практика проведения занятий с использованием методик и технологий медиаобразовательной работы позволяет существенно расширить как знаниевую базу аудитории о медиаобразовании и медиакультуре, так и способствовать развитию практических умений и навыков работы с медиатекстами различных видов и жанров.

Существенную роль в отечественной медиапедагогике играет и всё более активное внедрение интегрированного медиаобразования в учебные программы школ и вузов, позволяющее включать в медиаобразовательный процесс инновационные технологии обучения. Например, в процессе медиаобразовательных занятий активно используется такая практико-ориентированная форма работы с привлечением медийных источников, как контент-анализ журналов, газет, публикаций по определенной тематике, связанной с определённой учебной темой. В ходе контент-анализа происходит не только изучение представленного в изданиях материала, но и поиск наиболее актуальных, интересных публикаций, их обсуждение.

Использование активных методов обучения (наряду с тренингами, игровыми технологиями и т.д.) становится все более актуальным в школьном и в вузовском медиаобразовательном процессе. В этом плане интересны проектные медиаобразовательные технологии.

Медиаобразовательные проекты выступают важным средством развития познавательной активности, креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств. Метод проектов, ориентированный на исследовательскую деятельность учащихся и студентов, направлен на применение уже полученных и освоение новых знаний о медиакультуре. Проектная деятельность на материале медиа позволяет аудитории стать активными участниками образовательного процесса, способствует умению работать в коллективе.

Медиаобразование, реализующееся на основе проектной технологии, активно, так как, пройдя через обучение данного типа, учащиеся приобретают навыки активных коммуникаторов, разрабатывая и реализовывая тот или иной медиаобразовательный проект. «Пассивное же медиаобразование направлено на формирование пользовательских знаний, навыков и умений; в этом случае обучающийся осваивает роль реципиента массово-коммуникационных процессов. Однако в наше время – время все

более усиливающейся интерактивности современных средств массовой коммуникации – пассивное медиаобразование не в состоянии решать задачи подготовки населения к жизни в медиатизированном обществе. Значит, в отличие от всех других педагогических средств, которые могут использоваться на усмотрение педагога в той или иной ситуации, медиаобразовательный проект должен считаться стержневой технологической формой медиаобразования, а владение методикой его осуществления обязательно для профессионального медиапедагога» [Фатеева, 2007, с. 120].

Работа над реализацией проекта, как правило, включает несколько этапов:

- 1) подготовительно-организационный, включающий в себя выбор и обоснование проекта, анализ предстоящей работы, выбор организационных форм, методов и учебных средств проектной деятельности;
- 2) информационный, предполагающий анализ проблемы, постановку задачи, уточнение информации и синтез идей;
- 3) плано-прогностический, включающий мозговой штурм, обсуждение альтернатив и выбор оптимального варианта работы;
- 4) технологический и исполнительский, включающий разработку конструкторско-технологической и экономической документации, работу по выполнению проекта;
- 5) контрольно-оценочный, предполагающий самооценку и оценку результата проектной деятельности, выяснение причин удач и неудач;
- 6) заключительный – подведение итогов, защита проекта и коллективный анализ деятельности [Зольников, 2003, с. 58].

Перед тем, как перейти к практической реализации медиаобразовательных проектов, аудитории могут быть предложены следующие проблемные вопросы:

- Для какой целевой аудитории будет готовиться тот или иной медиаматериал (фильм, презентация, выпуск газеты, журнала, радиопередачи и т.д.)?
- Какие цели и задачи ставит перед собой автор (группа авторов) проекта?
- Какие основные приоритеты и идеи будут заложены в его основу? и т.д.

Работа над творческими медиаобразовательными проектами может включать такие виды деятельности, как создание и творческое воплощение собственных медиапродуктов (фильмов, газет, рекламных роликов, сайтов и т.д.), разработку сценариев школьных мероприятий для учащихся разных возрастных категорий и т.п.

Е.А. Бондаренко, отмечая важную роль творческих мультимедийных проектов как формы элективных курсов, определяет их основные цели и

задачи следующим образом. Цели разработки элективных курсов в форме творческого проекта заключаются в обеспечении самоопределения детей и подростков в современной медиасреде; освоении медиакультуры педагогами; формировании критической компетенции (осознание воздействий медиатекстов на сознание) у взрослых и подростков; создании медиатекстов, освоение медиаграмотности детьми и подростками.

В числе основных задач выделяются:

- умение адаптироваться в медиасреде;
- освоение языка средств массовой информации через создание собственных медиатекстов;
- формирование критического мышления, умения анализировать медиатексты;
- формирование критической компетенции (в том числе осознание последствий воздействия сообщений СМИ на психику и мировоззрение) [Бондаренко, 2008].

Основные формы медиаобразовательной деятельности классифицируются в зависимости от содержания учебного материала, характера требований, предъявляемых к получению конечного результата, целей и задач выполнения учебной работы, видов ее организации и выполнения. Наряду с уже традиционными для России циклами творческих заданий, в медиаобразовательном процессе активно используется и зарубежный опыт. Вот почему А.В.Федоровым в числе основных условий успешного развития медиаобразования выделяется «плодотворный альянс «новичков» и «старожилов» массового медиаобразования, основанный на внимательном отношении к тому, что к настоящему времени наработано как российскими, так и зарубежными исследователями в данной области» [Федоров, Левицкая, Чельшева, 2012, с. 28–29].

В отечественной медиапедагогике уже достаточно широко используются британские методические подходы к медиаобразовательному процессу. В их числе - технологии, основанные на «шести ключевых понятиях», успешно применяемые в процессе анализа произведений массовой культуры различных видов и жанров.

Опора на шесть ключевых понятий медиаобразования находят отражение и в организации медиаобразовательных игр и игровых упражнений. В качестве примера здесь можно привести следующие:

– «Интервью»: задание состоит в организации «интервью» с различными персонажами медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– «Съемка фильма или телепередачи»: в процессе имитационной игры аудитория моделирует различные этапы подготовительного и съемочного

процесса, включая финансовые расчеты, подбор актеров и подписание контрактов. Игра проводится индивидуально или в микрогруппах (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– «Поиск спонсоров проекта»: заключается в поиске финансового сопровождения будущего фильма, телепроекта или компьютерной игры. Игра проводится в микрогруппах. Для того, чтобы медиапроизведение заинтересовало потенциальных спонсоров, каждой микрогруппе необходимо подготовить аргументацию актуальности, области распространения медиапродукта, его успеха и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

Методика «шести ключевых понятий» доказала свою продуктивность и в процессе выполнения практико-ориентированных творческих заданий. В числе наиболее интересных можно привести следующие:

– подготовка серии из 10–12 кадров для съемки сцены, например, драки в вестерне (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– чтение сценарной строки (к примеру: «он сидит у костра и читает письмо, затем бросает его в огонь») и подготовка серии кадров «экранизации» этой сценарной строки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «репрезентация»);

– съемка короткого видеосюжета («Игра в шахматы» или «Перемена в классе») с использованием различных способов съемки (к понятиям «категория», «язык», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– разработка рекламной кампании медиатекста; составление сценариев теле / радиорекламы, афиш (например, коллаж из журнальных вырезок) и т.д. (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– составление программ теле- и/или радиопередач для разного рода каналов с учетом времени выхода в эфир, аудитории, конкурентной способности (к понятиям «категория», «агентство», «аудитория», «репрезентация»);

– составление заявки на медиатекст определенного вида и жанра (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

– подготовка короткого выпуска теле / радионовостей (отбор информации, интервью, написание текстов, чтение, запись материала на аудио / видеомagneфон и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);

- подготовка макета газеты / журнала (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- монтаж отдельных фрагментов медиаматериала (фотографий, видеосцен, рисунков и т.д.) (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»);
- разработка минисценария медиатекста (к понятиям «категория», «язык», «агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация»).

Многие базовые методы кинообразования, разработанные британскими экспертами («стоп-кадр», «звук и изображение», «анализ кадров», «начало и конец», «привлечение аудитории», «жанровый анализ», «видовые трансформации», «сравнение медиатекстов», «имитация»), легли в основу мировой практики медиаобразования. В российском медиаобразовании данные приемы также находят свое применение в ходе интегрированных, факультативных медиаобразовательных занятий, используются в работе медиаклубной практики и т.п.

Дальнейшее развитие отечественной медиапедагогики связано с разработкой социокультурной и теоретико-методологической базы медиаобразования; определением путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющих в полной мере использовать современные медиапедагогические технологии и способствующих реализации максимальной самостоятельности подрастающего поколения в различных видах деятельности, связанных с произведениями медиакультуры и т.п.

Среди наиболее значимых условий для успешного развития успешного развития российских моделей медиаобразования можно выделить: развитие аналитического мышления, художественного восприятия, вкуса и т.д.); учет особенностей, интересов и предпочтений детской и молодежной аудитории; разработку критериев развития медиавосприятия и способностей к анализу медиатекстов, к творческой медиаобразовательной деятельности; включение в вузовские и школьные программы курсов, предусматривающих изучение медиакультуры и др.

Литература

- Бондаренко Е.А. Творческий проект как элективный курс. 2008. <http://www.openclass.ru/node/431>
- Зольников А.П. Психологические особенности саморегуляции учебно-профессиональной деятельности обучаемых // Научное наследие Алексея Николаевича Леонтьева и развитие современной психологии: Мат. Всерос. науч.-практ. конф. (Челябинск, 14 февр. 2003 г.) / сост. В.К. Шишмаренков. Челябинск: Околица, 2003.
- Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. 270 с.

Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мuryюкина Е.В., Колесниченко В.Л., Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». М.: МОО «Информация для всех», 2012. 614 с.

Чельшева И.В., Михалева Г.В. Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогику: монография. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2015. 240 с.

References

Bondarenko, E. (2008). Creative design as an elective course. <http://www.openclass.ru/node/431>

Chelysheva, I., Mikhaleva, G. Strategy contemporary of British media education and its impact on the Russian media literacy education. Таганрог, 2015. 240 p.

Fateeva, I. Media education: theoretical bases and realization practice. Chelyabinsk, 2007. 270 p.

Fedorov, A., Levitskya, A., Chelysheva, I., Muryukina, E., Kolesnichenko, V., Mikhaleva, G., Serdyukov, R. Research and Education Center "Media Education and Media Competence". Moscow: Information for All, 2012. 614 p.

Zolnikov, A. (2003). Psychological characteristics of self-teaching and professional activities of the trainees // Scientific Heritage of A.N. Leontiev and the development of modern psychology. Chelyabinsk, 2003.



Проблемы медиакультуры

Образ Белого движения в отечественном киноискусстве 1960-х -1980-х годов *

*А.В. Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
Ростовский государственный экономический университет
mediashkola@rambler.ru*

** Статья написана при финансовой поддержке государственной стипендии Министерства культуры Российской Федерации (2015).*

Аннотация. сравнительный анализ сюжетных схем, персонажей и идеологии советских звуковых фильмов 1960-х-1980-х годов, в той или иной степени затрагивающих тематику Белого движения, приводит к выводу о существенном сходстве их медийных стереотипов.

Ключевые слова: белое движение, белогвардейцы, экран, фильм, СССР, киноискусство, кинематограф, кино, медиатекст, медиакомпетентность, медиаобразование.

The image of the White movement in the Russian cinema of the 1960s -1980s

*Prof. Dr. Alexander Fedorov,
Rostov State University of Economics,
mediashkola@rambler.ru*

Abstract. Comparative analysis of plot schemes, characters, and ideology of the Soviet sound films of 1960s-1980s, in varying degrees, affect the subject of the White movement, leads to the conclusion that the essential similarity of their media stereotypes.

Keywords: White movement, whites, screen, film, film studies, media studies, USSR, cinema, media texts, media competence, media education.

Период 1960-х годов

Общий социокультурный, политический и идеологический контекст 1960-х:

- продолжение интенсивного внедрения коммунистической и антирелигиозной идеологии;

- постепенное свертывание критики сталинизма на фоне тотального стремления к торжественным празднованиям разного рода советско-коммунистических юбилеев государственного масштаба;

- продолжение политики «мирного сосуществования социалистической и капиталистической систем» при сохранении жесткой «идеологической борьбы» с «империалистическим Западом» и интенсивной милитаризации страны, сопровождавшейся развязыванием локальных военных конфликтов (в Африке и в Азии), советская интервенция в Чехословакии (1968), поддержка, в том числе военная, прокоммунистических режимов в развивающихся странах.

- продолжение индустриализации (в основном тяжелой и военной промышленности), освоения космоса (первый в мире космический полет ракеты с человеком на борту в 1961 году) в сочетании с попытками хоть как-то решить бытовые и жилищные проблемы населения;

- продолжение борьбы с «инакомыслящими» (с А.Синявским, А.Солженицыным и др.).

Перед кинематографом, затрагивающим тему гражданской войны, с целью поддержания основных линий государственной политики авторитарного советского режима ставились четкие пропагандистские задачи, которые и служили основой для концепций авторов фильмов:

- показать, что террор эпохи гражданской войны был вынужденной мерой, принесшей России многочисленные страдания; умолчать, или, по крайней мере, скрыть истинные масштабы массового террора этой эпохи;

- убедить зрителей, что так называемый «революционный террор» большевиков, чекистов совершался с самыми благородными целями, а коммунисты и их сторонники были честными, преданными благородной идее защитниками прав угнетенных.

Жанровые модификации тематики Белого движения: драма (военная, историческая), детектив, реже — мелодрама, трагикомедия, комедия, вестерн/истерн.

Стилистика большинства этих фильмов уже не определялась строгими канонами «соцреализма». Помимо весьма традиционных для этого направления экранизаций («Оптимистическая трагедия», «Железный поток») на экраны выходили лихие приключенческие фильмы типа «Неуловимых мстителей» и «Новых приключений неуловимых», действие которых разворачивалось в эпоху гражданской войны, а взаимная ненависть враждующих сторон подавалась, как неизбежное жанровое условие игры. Истребление десятков людей на экране выглядело неким аттракционом...

Особое место в этом ряду приключенческих фильмов занимали ленты (в жанровой смеси детектива и триллера) о ловких чекистах, «чистыми руками», огнем и мечом выжигающие «враждебную заразу» (то есть миллионы людей, в той или иной степени не согласных с большевицким режимом) с земли русской («Именем революции», «Сотрудник ЧК», «Операция «Трест»).

Однако, несмотря на общую тенденцию, даже в этих лентах белогвардейцы все чаще показывались умными и храбрыми врагами. К примеру, события «Операции «Трест» и «Краха» разворачивались под стать сложной шахматной партии, где соперничали игроки практически равные по мастерству. Так в детективе С.Колосова «Операция «Трест» (1967, по мотивам романа Л.В.Никулина «Мертвая зыбь») актриса Л.Касаткина блестяще сыграла руководителя белоэмигрантской диверсионной группы Марию Захарченко-Шульц. На экране — «сильная, амбициозная и в то же время обаятельная женщина, любящая свою родину. Она готова ради ее спасения оставить блистательный Париж и тайно, подвергая себя опасности, пробираться в советскую страну, чтобы там активно бороться против большевистского режима. Погибает Захарченко-Шульц с маузером в руке, окруженная чекистами, но не сломленная» [Волков, 2008].

Не менее харизматичных врагов советской власти сыграли в детективе В.Чеботарева «Крах» (1968) актеры В.Самойлов и Е.Матвеев. В этой версии ликвидации террористической организации Бориса Савинкова особенно запоминается герой Евгения Матвеева полковник Павловский — мощный, сильный, расчетливый, яркий. Да и сам Савинков (в исполнении актера Владимира Самойлова) показан вопреки прежним канонам однозначных врагов-злодеев: ироничным интеллектуалом, человеком, несомненно, талантливым и неординарным.

Неоднозначен и уставший белогвардейский полковник в колоритном исполнении Евгения Лебедева из драмы Г. Панфилова «В огне брода нет» (1967). У него также есть свои понятия о Добре и Зле, своя правда...

Стоит отметить, что тенденция «стереоскопического» показа деятелей Белого движения охватывает большинство фильмов о периоде 1918-1924 годов, снятых в СССР во второй половине 1960-х.

Так в военной драме о боях красных с войсками адмирала А.В. Колчака «Гроза над Белой» (1968, режиссеры Е. Немченко и С. Чаплин) весьма выразительно и емко был представлен образ генерала М.В. Ханжина. В убедительном исполнении Ефима Копеляна — это умный и интеллигентный патриот и бескорыстный борец за Россию без большевиков. «Для него неприемлемы пропагандистские штампы о Красной армии. В связи с этим он даже поправляет своего адъютанта, чтобы тот вместо

словосочетания «красные банды» произносил слово «противник». Генерал понимает, насколько сильна Красная армия и стремится предугадать замыслы ее командования» [Волков, 2008].

При этом попытка А. Аскольдова в драме «Комиссар» (1967) раскрыть подлинный трагизм эпохи гражданской войны и антигуманную суть революционного террора и насилия была безжалостно подавлена: фильм был запрещен на целых двадцать лет...

В тоже время «эстафету от Чухрая спустя десятилетие подхватило следующее поколение советских кинематографистов, представители которого стали создавать выдающиеся с точки зрения искусства, но весьма уязвимые с классовых позиций произведения» [Раззаков, 2008], такие как, например, «Служили два товарища» (1968), «Адъютант его превосходительства» (1969) и др.

Думается, режиссер фильма «Служили два товарища» (1968) Евгений Карелов ни до, ни после не добивался такого значительного художественного результата.

...Интеллигентному фотографу Андрею Некрасову (О. Янковский) и борцу за коммунистическую идейность Карякину (Р. Быков) приказано провести воздушную разведку накануне штурма Перекопа осенью 1920 года. Но одного из них уже ждет пуля гвардии поручика Бруснецова (В. Высоцкий)...

Талантливая работа режиссера Е. Карелова и сценаристов Ю. Дунского и В. Фрида была подкреплена блестящими актерскими работами. В. Высоцкий сыграл своего харизматичного героя в состоянии крушения личности: отчаянно храбрый, сильный, умный и бескомпромиссный, он не может смириться с крахом Белого движения и эмигрировать... В череде драматических и иронично-комедийных сюжетных поворотов отчетливо видна трагедия русской нации, беспощадно разделенной на красных и белых. Эта тема достигала кульминации в знаменитом эпизоде с самоубийством героя Высоцкого на палубе парохода, взявшего курс на Стамбул... И в зрительской памяти еще долго «прокручивались» кадры с бруснецовской лошадью, обреченно рассекающей холодные морские волны...

В череде детективных трактовок событий гражданской, быть может, самым яркой оказалась телевизионная лента Е. Ташкова «Адъютант его превосходительства» (1969).

Известно, что «в основе детектива лежит неприглядная изнанка общества — это настоящая жизненная помойка, грязь и пошлость преступления, кровь, слезы, страдания. Свои малопривлекательные стороны есть, разумеется, и в жизни разведчиков — обман, подкуп, двуличие, тоже убийство и кровь и многое, многое другое, тяжелое, мучительное,

неприглядное, мало годящееся в качестве предмета для легкого развлечения. Эта мрачноватость жизненного материала, идущего на строительство приключенческого сюжета, должна быть в какой-то степени преодолена, погашена или стерта совсем. Таким образом, между реальностью жизненного материала и условностью жанра возникает напряженная конфликтная коллизия. В плоскости этого конфликта лежит и проблема характера, проблема изображения человека» [Фомин, 1980, с.28]. Вот почему, выбрав жанр детектива, авторы «Адьютанта...» не стали, разумеется, нарушать традиции и всячески избегали возможных «рифмов» исторической правды. В их задачу входило не документальное воссоздание подлинных реалий, а, пусть даже и романтизированный, но вызов ортодоксальным представлениям прошлых лет о «плохих белых» и «хороших красных»...

...Красный разведчик Кольцов, интеллигент и умница, в штабе деникинской армии. Психологический поединок между Кольцовым и командующим корпусом генералом Ковалевским, тоже умнейшим и интеллигентнейшим человеком... Согласитесь, такой расклад сюжета был непривычен для зрителей, «воспитанных» на «Щорсе» или «Чапаеве», где белые (или сочувствующие им) представляли на экране жестокими врагами... Конечно, в сериале «Адьютант его превосходительства», прежде всего, привлекала детективная интрига: поймают, или не поймают, узнают, или не узнают, получится, или не получится? Но имея в качестве партнера-противника такую незаурядную личность, как генерал Ковалевский, Кольцов, бесспорно, набирал дополнительные очки у массовой аудитории.

Генерал в исполнении В. Стржельчика был импозантен, вальяжен, умен, ироничен и совсем не напоминал картонных персонажей из антибелогвардейских агиток прошлых лет. «В образе генерала Ковалевского, кажется, сфокусировалась вся история русского офицерства. Грузный, сутуловатый, его уже невозможно представить себе ни ловко гарцующим на коне, ни лихо щелкающим шпорами, ни летящим в вихре мазурки. Его можно представить себе только таким, какой он есть сейчас: усталым, склонившимся над штабным столом. И все-таки во взгляде припухших глаз, в повороте головы, в интонации голоса сквозит тот благородный блеск, который в течение столетий окружал само понятие «русский офицер». Веками вырабатывавшаяся традиция, идеалы, культура — вот, что стоит за плечами Ковалевского-Стржельчика, делает его фигуру особо выразительной, масштабной» [Забозлаева, 1979, с.120-121]. Скажу больше, Ковалевский уже тогда, в конце 1960-х, вызывал симпатию и сочувствие. Но, к сожалению сторонников «белой идеи», обаятельный герой Ю.Соломина, которому так шел мундир добровольческой армии, был не с ним, а с фанатичными «борцами за светлое будущее человечества»...

Кроме того, в фильме были «сцены, которые ранее были бы просто немыслимы для советского кинематографа. Пятеро белых офицеров и двое большевиков, один красноармеец, другой красный командир, оказавшись вместе в плену у бандитов, совершают дерзкий побег. Избавившись от погони и сидя почти всей компанией на тачанке, они радостно переживают свое счастливое избавление, дружно смеются и разыгрывают друг друга. И лишь затем, вспомнив о своих политических симпатиях, они благоразумно отправляются в разные стороны: белые — на восток, красные — на запад» [Волков, 2008]. В итоге «Адъютант его превосходительства» агитировал против советской власти лучше любого «вражьего голоса», воркующего ночью за западные деньги по Би-Би-Си» [Бузина, 2009].

Но подлинным особняком в ряду советских фильмов о гражданской войне и сегодня выглядит поэтическая драма Миклоша Янчо «Звезды и солдаты» («Красные и белые», 1967).

Уже на уровне сценарной разработки этой советско-венгерской постановки строгие мосфильмовские цензоры попытались сделать все, чтобы смягчить пацифистский пафос и столь же неприемлемый для тогдашних коммунистических нравов эротизм фильма М. Янчо. История столкновения красного венгерского отряда с белогвардейцами летом 1918 года, представленная режиссером в его излюбленной манере завораживающей геометрии балетных узоров мужских фигур в форме, гарцующих всадников и обнаженных женских тел, снятых подвижной камерой, в итоге вышла на экраны в двух версиях: сильно сокращенной и переозвученной советской («Звезды и солдаты») и авторской – венгерской («Красные и белые») [драматические подробности истории создания картины изложены в книге: Страна Янчо..., 2002, с.76-92].

Так или иначе, но в обеих версиях представители Белого движения показаны уставшими, быть может, обреченными, но сильными людьми, сражающимися за свои идеалы. «Это не ваша война», - говорит в фильме белогвардейский офицер (его роль замечательно сыграл Г. Стриженов) венгерским солдатам, втянутым в красный вихрь романтическими иллюзиями всемирной революции...

Но даже приглашенный цензурой советский вариант фильма М. Янчо вызвал отторжение у официозной критики тех лет, упрекавшей «Звезды и солдаты» в абстрактном пацифизме, размытости идейной позиции, зашифрованности смысла, чрезмерном изображении насилия и холодном авторском взгляде на гражданскую войну: «Все действие в фильме построено по принципу контраста: прекрасная природа и жестокие люди. Дикая ненависть, убийство, погони, предательство, насилие царят среди людей... Но сочувствие к жертвам не рождается, ибо на экране не живые люди, а

живописные фигуры. Режиссер совершенно исключил психологию. Все это взято абстрактно. Танец смерти. Ритм. Монтаж. Пластика. Непрерывное движение камеры» [Погожева, 1972].

Разумеется, на Западе «Красные и белые» принималась совсем иначе: картина была признана лучшим иностранным фильмом во Франции, ее значимость, выдающиеся художественные качества отмечаются киноведами и в XXI веке [Menashe, 2005].

На мой взгляд, антивоенный посыл фильма и сегодня весьма актуален, особенно в свете гражданской войны, вспыхнувшей на востоке Украины в 2014 году...

Еще одним значительным фильмом исследуемой нами тематики в 1960-х была трагикомедия Александра Митты «Гори, гори, моя звезда» (1969).

... На южных российских просторах полыхает гражданская война, и по улицам маленького городка по очереди скачут отряды красных, белых и зеленых. Но одержимый идеями Нового Революционного искусства Искремас (Олег Табаков) вопреки всему мечтает создать небывалое театральное зрелище... Эта трагикомедия, бесспорно, стала лучшей в кинобиографии А.Митты («Экипаж», «Сказка странствий», «Граница. Таежный роман» и др.).

Поначалу роль Искремаса должен был играть Ролан Быков (1929-1998). Однако именно в это время он впал в немилость из-за запрещенного «Комиссара». И роль в итоге досталась Олегу Табакову. Табаков сыграл ее вдохновенно, обнажив талантливую наивность своего персонажа, очарованного шаровой молнией революционных лозунгов... Роль его добровольной помощницы — малограмотной украинской девчонки — замечательно сыграла юная Елена Проклова. И хотя в фильме собрано целое созвездие лучших актеров, невозможно забыть Олега Ефремова (1927-2000) в роли художника-самоучки, столь же беззаветно и наивно преданного Искусству, как и Искремас...

Точно также остается в памяти блестяще срежиссированный и сыгранный эпизод, где импозантные белогвардейцы в исполнении известных режиссеров М. Хуциева, В. Наумова и К. Воинова играют с беднягой Искремасом в садистскую «кукушку», т.е. завязав себе глаза, вслепую палят в него из револьверов...

Сквозь смех и слезы в фильме А. Митты (сценарий Ю. Дунского и В. Фрида) с годами все отчетливее проступает мысль об иллюзорности надежд на Светлое Красное Будущее, о бессмысленности и жестокости братоубийственных войн, о том, что человека в этом мире может спасти только настоящая Любовь...

**Структура стереотипов образа Белого движения в советском кино
1960-х годов**

исторический период, место действия: любой отрезок времени с 1918 по 1924 годы, Россия.

обстановка, предметы быта: скромные жилища, форма и предметы быта советских персонажей, добротные жилища, форма и предметы быта белогвардейских персонажей (особенно — высшего командного состава).

приемы изображения действительности: реалистичное («В огне брода нет», «Служили два товарища», «Адъютант его превосходительства») или условное - в рамках комедии («Музыканты одного полка», «Интервенция», «Свадьба в Малиновке»), боевика («Таинственный монах», «Неуловимые мстители», «Новые приключения неуловимых») изображение жизни персонажей Белого движения.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: положительные персонажи (красные) — носители передовых коммунистических идей; белые персонажи даны дифференцированно: с одной стороны, это традиционные отрицательные персонажи — носители антигуманных, милитаристских, монархических, буржуазных, империалистических идей («Сергей Лазо», «Исход», «Таинственный монах» и др.). С другой (как, например, в фильмах «Адъютант его превосходительства», «В огне брода нет», «Гроза над Белой», «Крах», «Операция «Трест», «Служили два товарища»), — это сильные и яркие личности, отстаивающие свои принципы и представления о чести, добре и зле.

Персонажей разделяет не только социальный, но и материальный статус. Белые одеты богаче бедных и скромных красных. Что касается телосложения, то здесь допускались варианты — белогвардейцы на экране (в зависимости от конкретной задачи) — либо обычные интеллигенты, либо атлетического вида мужчины.

При этом белые показаны уже не только грубыми и жестокими врагами, с отталкивающей внешностью, властной мимикой и жестикуляцией и неприятными голосовыми тембрами, но и (все чаще) — умными, обаятельными и харизматичными личностями.

Мужские персонажи, олицетворявшие Белое движение, по-прежнему доминируют, однако, среди врагов коммунистов встречаются и женщины, иногда красивые и обаятельные (например, в «Операции «Трест»).

существенное изменение в жизни персонажей: отрицательные персонажи (представители Белого движения) путем насилия, обмана и

подкупа (война, теракты, шпионаж, сотрудничество с интервентами, буржуазным империалистическим Западом и пр.), собираются воплотить в жизнь свои антикоммунистические, антибольшевистские идеи. Вариант: умные, обаятельные, мужественные персонажи Белого движения сражаются с красными за свои идеалы...

возникшая проблема: жизнь красных персонажей, как, впрочем, и существование большевицкого государства в целом под угрозой: под угрозой оказывается и жизнь обаятельных персонажей Белого движения, попавших под «красное колесо»...

поиски решения проблемы: борьба (разными видами и способами) положительных красных персонажей с (отталкивающими и/или обаятельными) белыми.

решение проблемы: уничтожение/арест белых персонажей. Более редкий вариант: самоубийство белых персонажей.

Новые приключения Неуловимых. СССР, 1968. Режиссер Эдмонд Кеосаян. Боевик.

исторический период, место действия: гражданская война на Юге России.

обстановка, предметы быта: скромные быт и одежда красных, добротная форма белогвардейцев.

приемы изображения действительности: условное изображение событий.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: белые показаны жестокими врагами крепкого телосложения, хотя порой при этом — умными, с обаятельной внешностью и приятными голосами А. Джигарханяна и В. Ивашова (персонаж последнего помимо всего прочего поет в кадре душевно-патриотическую песню «Русское поле»); красные изображены сугубо позитивно — это молодые, целеустремленные, сильные, честные борцы за коммунизм и большевицкую власть, с яркой лексикой, жестами и мимикой (один из них — Валерка-гимназист, впрочем, способен удачно мимикрировать под «своего» интеллигента в среде белогвардейцев).

существенное изменение в жизни персонажей: белые стремятся уничтожить красных, действующих у них в тылу...

возникшая проблема: жизнь красных персонажей под угрозой.

поиски решения проблемы: красные разрабатывают план уничтожения белых и кражи секретных сведений;

решение проблемы: красные одерживают победу...

Служили два товарища. СССР, 1968. Режиссер Евгений Карелов. Драма.

исторический период, место действия: гражданская война, Крым, осень 1920 года.

обстановка, предметы быта: скромные быт и форма красных, неустроенный быт белых офицеров, живущих в крымских гостиницах...

приемы изображения действительности: реалистические.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: снова, вслед за знаковыми фильмами 1950-х «Сорок первый» и «Тихий Дон», фильм Е. Карелова ломал сложившиеся в советском кино стереотипы того, что положительные персонажи (красные) — обязательно носители передовых коммунистических идей, а отрицательные персонажи (белые) — носители идей антигуманных. Красная комиссарша в блестящем исполнении Аллы Демидовой, не утруждаясь доказательствами, безжалостно расстреливала любого, кто казался ей подозрительным. Красноармеец Карякин (Ролан Быков) выглядел в фильме недалеким фанатиком. Красноармеец Некрасов (Олег Янковский) — симпатичным интеллигентом, оказавшимся с красными явно по причине романтических иллюзий. А поручик Бруснецов в исполнении Владимира Высоцкого был показан обаятельной, мужественной, сильной личностью.

существенное изменение в жизни персонажей: осенью 1920 года красные, сломив сопротивление войск барона П.Н. Врангеля (1878-1928), прорываются в Крым.

возникшая проблема: жизнь главных персонажей (белых и красных) — под угрозой.

поиски решения проблемы: Белые пытаются противостоять наступлению красных... Красные стремятся поскорее очистить Крым от белых...

решение проблемы: Крым захвачен красными. Остатки белой армии уплывают в Турцию. Некрасов и Бруснецов гибнут в братоубийственной гражданской войне...

Адъютант его превосходительства. СССР, 1969. Режиссер Евгений Ташков. Детектив.

исторический период, место действия: гражданская война, юг бывшей Российской империи, штаб белых.

обстановка, предметы быта: добротная обстановка и форма белогвардейцев.

приемы изображения действительности: реалистическое (насколько позволяли тогдашняя цензура и детективный жанр) изображение жизни персонажей.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: особенность фильма в том, что главным положительным (красным) представлен персонаж (актер Юрий Соломин), который, пробравшись в штаб белых, выдает себя интеллигентного капитана Кольцова (несколькими годами раньше Ю. Соломин сыграл своего рода эскиз к этой роли в незамысловатой комедии «Музыканты одного полка»). Непосредственный начальник этого «капитана» — не менее обаятельный, интеллигентный и образованный белогвардейский генерал (Владислав Стржельчик), отстаивающий свои принципы и представления о чести, добре и зле. Таких персонажей не разделяет ни интеллектуальный, ни социальный статус, это люди одного круга, оказавшиеся по разные стороны баррикад. У них хорошие манеры и изысканная лексика. Для контраста/баланса в фильме представлен также жестокий офицер белогвардейской контрразведки...

***существенное изменение в жизни персонажей:** обаятельный и интеллигентный Кольцов находится на грани разоблачения...*

***возникшая проблема:** жизнь Кольцова оказывается под угрозой...*

***поиски решения проблемы:** Кольцов пытается отвести от себя подозрения белых...*

***решение проблемы:** Кольцов успешно выполняет задание красного штаба...*

Период 1970-х годов

Общий социокультурный, политический и идеологический контекст 1970-х:

- десятилетие относительно стабильного существования страны, сопровождающегося торжественными празднованиями советско-коммунистических юбилеев государственного масштаба;
- политика «разрядки» международной напряженности при сохранении «идеологической борьбы» с «империалистическим Западом»;
- продолжение борьбы с инакомыслящими (А.Сахаров, А.Солженицын, В.Войнович и др.) и спад преследований по религиозным мотивам;
- продолжение индустриализации (в основном тяжелой и военной промышленности), полетов в космос (в том числе и совместная советско-американская космическая программа), массового жилищного строительства;
- продолжение интенсивного внедрения коммунистической идеологии;
- продолжение милитаризации страны, развязывание локальных военных конфликтов (в Африке и в Азии), начало интервенции в Афганистане (1979), поддержка, в том числе военная, прокоммунистических режимов в развивающихся странах.

Жанровые модификации: драма (военная, историческая), детектив, вестерн, реже — трагикомедия, мелодрама.

Стилистика большинства этих фильмов уже не определялась канонами «соцреализма». По отношению к теме гражданской войны в киносюжетах, несмотря на сохранившиеся штампы прежних десятилетий, произошли определенные изменения. Появились более мягкие модели трактовки гражданской войны, лишённые яростной беспощадности и категоричности лент 1930-х - 1940-х. Террор по отношению к классовым врагам по-прежнему подавался со знаком плюс, однако все чаще акцент делался на его вынужденности, временности, иногда даже ошибочности.

Помимо весьма традиционных для этого направления экранизаций тех или иных прозаических произведений, в 1970-х снимались лихие приключенческие фильмы типа кровавых истернов Самвела Гаспарова, действие которых разворачивалось в эпоху гражданской войны, а взаимная ненависть враждующих сторон подавалась, как неизбежное жанровое условие игры. Истребление десятков людей на экране выглядело неким аттракционом с фонтанами крови...

В целом развлекательный спектр по отношению к теме гражданской войны в 1970-х, как и в 1960-х, занимал примерно одну треть этой части жанрового репертуара. Ведь зрелищная динамика вестерна или детектива позволяет показать необычные ситуации и резко очерченные характеры сильных героев. Однако «дурной традицией жанра стало то, что герою благородному, защищающему добро, как бы заранее сужалось всемогущество. Он побеждал, потому что был чист, великодушен, сострадателен, а не потому, что это благородство и чистоту утверждал, доказывал на деле в ожесточенной борьбе со злом. Справедливость не воцарялась в результате напряженной схватки, она лишь демонстрировала через героя свою силу, автоматически запрограммированную авторами фильма. Даже враги как-то неожиданно начинали подыгрывать этому автоматическому всемогуществу справедливости. Сначала нам рекомендовали их как исключительно хитроумных, изворотливых, коварных. Но чем дальше, тем больше создавалось ощущение, что противники вдруг одурели, опешили, что слетала с них, как пух с одуванчика, вся изворотливость и хитроумность» [Михалкович, 1980, с.18].

Так на экраны 1970-х вышли кровавые «истерны» Самвела Гаспарова, действие которых разворачивалось в эпоху гражданской войны.

Уже в «Ненависти» (1977) отчетливо ощущалась склонность С. Гаспарова к стилизации, возникшая, возможно, под влиянием «Своего среди чужих...» Никиты Михалкова (он, кстати, совместно с Э. Володарским был и автором сценария). События гражданской преломлялись в фильме, будто

сквозь туманное стекло. Приметы времени были стерты, и молодые актеры Евгений Леонов-Гладышев и Елена Цыплакова с видимым удовольствием и задором играли отнюдь не персонажей двадцатых годов, а своих сверстников, как бы перенесенных неведомой машиной времени на десятки лет назад.

Такая откровенная режиссерская ставка на развлекательность, минуя разработку характеров и отражение эпохи, казалась очень спорной.

В «Ненависти» проявилась и другая особенность его режиссерской манеры — стремление к внешнему эффекту. Так, пригласив на микроскопическую роль белого есаула актера Бориса Хмельницкого, отличавшегося броской внешностью, Самвел Гаспаров разворачивал целый эпизод с «русской рулеткой» (игра со смертью с помощью нагана) лишь для того, чтобы показать, как красиво есаул пустит себе пулю в лоб.

Вопреки своему названию следующий истерн С. Гаспарова — «Забудьте слово «смерть» (1979, сценарий Э. Володарского) был буквально нашпигован сценами убийств. Складывалось впечатление, что основное в фильме — то, как эффектно льются реки крови.

Сюжетные линии, были, мягко говоря, вторичными. Вместо характеров по-прежнему — одни лишь маски. Как и раньше, для режиссера главной была внешняя динамика, основанная на «железных» законах жанра. Увы, Самвел Гаспаров — не Серджионе Леоне: попытки заполнить сценарные «пустоты» кровавыми перестрелками, где, в конечном счете, не важно, кто и в кого стреляет, превратили фильм «Забудьте слово «смерть» в заурядную потасовку на фоне гражданской войны...

В похожем ключе, только «малой кровью», были поставлены приключенческие фильмы Юрия Чулюкина «И на Тихом океане» (1973), «Поговорим, брат» (1979), где были и умные белые враги/шпионы, и лихие дальневосточные партизаны...

Еще один приключенческий фильм тех лет — «Бриллианты для диктатуры пролетариата» (1975, по роману Ю. Семенова), был поставлен Г. Кромановым в жанре детектива. Один из ключевых персонажей этой ленты — эмигрировавший в Таллин князь Воронцов, бросивший всё свое состояние на поддержку Белого движения. Поражение армий А.И. Деникина и А.В. Колчака не поколебали его убеждений. Он и в 1921 году готов бороться с большевиками всеми доступными ему методами, что «приводит волевого, образованного человека к связи с дном общества, к преступлению» [Эльманович, 1975].

Что касается более значимых картин о «далекой гражданской», то стоит отметить снятый по мотивам произведений Михаила Булгакова фильм «Бег», который, на мой взгляд, относится к лучшим работам режиссерского

тандема А. Алова и В. Наумова. В этом фильме есть эпическая мощь, подлинный драматизм жестокой гражданской войны, горькая ирония, и даже печальная лирика... «Конечно, Алов и Наумов узнаются с первых кадров, — писал о фильме «Бег» С. Рассадин. — Они все такие же безудержные выдумщики. И все та же напряженность страстей, от которой, кажется, всего шаг до иступленности. И тот же интерес к переломам, взлетам, падениям — к роковым минутам жизни и истории» [Рассадин, 1989. Цит. по: А.Алов, В.Наумов, 1989, с. 146].

С потрясающей силой, быть может, на грани человеческих возможностей, сыграл роль белогвардейского генерала Хлудова Владислав Дворжецкий — это трагедия Совести и Возмездия... Преследующие его героя жуткие видения поданы на экране в стиле апокалипсической фантазмагии. Но Булгаков — это Булгаков! И рядом со страшными и жуткими сценами в фильме Алова и Наумова возникают комические, фарсовые эпизоды «тараканьих бегов», карточной игры генерала Чарноты (Михаил Ульянов) с богачом Корзухиным (Евгений Евстигнеев). Здесь правит бал стихия карнавала. И чудится, что среди героев картины вот-вот появится сам мессир Воланд и предложит им еще одну азартную игру...

Особой похвалы в «Беге» заслуживает операторская работа Левана Пааташвили: его «кинокисти» подвластно все: яростные кавалерийские атаки, выразительные психологические портреты, экспрессивный мир сновидений и видений, ностальгия пейзажей и цирковой антураж трагикомических сцен.

Структура стереотипов образа Белого движения в советском кино 1970-х годов

исторический период, место действия: любой отрезок времени с 1918 по 1924 годы, Россия.

обстановка, предметы быта: скромные жилища, форма и предметы быта советских персонажей, добротные жилища, форма и предметы быта белогвардейских персонажей (особенно — высшего командного состава).

приемы изображения действительности: реалистические («Красная площадь», «Дни Турбиных»), квазиреалистические или условные: в рамках боевика («Победитель», «Конец императора тайги», «Поговорим, брат...»), истерна («Свой среди чужих...», «Ненависть», «Ищи ветра...», «Забудьте слово «смерть»»), комедии («Бумбараиш») и даже пародии («Корона Российской империи») изображение жизни персонажей Белого движения. Драматургический стереотип фильмов на «историко-революционную» тему гражданской войны: бедные с восторгом принимают власть большевиков,

«средний класс» и интеллигенция колеблются, их пугает террор, кровь, война. Но, в конце концов, колеблющиеся понимают, что большевики пошли на эти репрессивные меры вынужденно, во имя грядущего блага трудящихся (эта линия снова отчетливо проявилась во второй по счету экранизации романа А. Толстого «Хождение по мукам»). Так сомневающиеся герои приходят к пониманию правоты теории революционного террора и диктатуры пролетариата. В связи с этим особую благодарность у авторов подобных фильмов заслуживают чекисты, «чистыми руками», огнем и мечом выжигающие «враждебную заразу» (то есть миллионы людей) с земли русской («Петерс», «Рожденная революцией», «Крах операции «Террор», «20 декабря» и др.).

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: положительные персонажи (красные) — носители передовых коммунистических идей; белые персонажи даны дифференцированно: с одной стороны, это традиционные отрицательные персонажи — носители антигуманных, милитаристских, монархических, буржуазных, империалистических идей. С другой (как, например, в фильме Владимира Басова «Дни Турбиных») — это интеллигентные люди, отстаивающие свои принципы и представления о чести, добре и зле.

Персонажей разделяет не только социальный, но и материальный статус. Белые одеты богаче бедных и скромных красных. Что касается телосложения, то здесь допускались варианты: белогвардейцы на экране (в зависимости от конкретной задачи) — либо обычные интеллигенты, либо атлетического вида мужчины.

При этом белые персонажи, показаны не только грубыми и жестокими врагами, с отталкивающей внешностью, властной мимикой и жестикуляцией и неприятными голосовыми тембрами, но и утонченными и обаятельными красавцами с безукоризненными манерами и изысканной лексикой.

существенное изменение в жизни персонажей: в жизнь красных и белых персонажей врываются кровавые события гражданской войны...

возникшая проблема: жизнь красных и белых оказывается под угрозой.

поиски решения проблемы: борьба (разными видами и способами) красных и белых персонажей; колебания обаятельных интеллигентных персонажей, тяготеющих к идеологии Белого движения.

решение проблемы: поражение белых персонажей.

Бег. СССР, 1970. Режиссеры Александр Алов и Владимир Наумов (экранизация одноименной пьесы М. Булгакова). Драма.

исторический период, место действия: Россия, гражданская война, Крым, 1920 год. Турция, Стамбул, начало 1920-х. Франция, Париж, 1920-е годы...

обстановка, предметы быта: добротные быт и форма белых.

приемы изображения действительности: в целом реалистические, но ряде эпизодов (сны генерала Хлудова) отчетливо проявляется сюрреализм.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: практически все белые персонажи выглядят людьми, достойными уважения. Главный герой фильма — белогвардейский генерал Хлудов (в потрясающем по психологической глубине исполнении Владислава Дворжецкого) — человек беспощадный и жестокий, сражается за свои идеалы... У него скупая лексика, уставший взгляд бессонных глаз...

существенное изменение в жизни персонажей: на фоне крушения белой армии в Крыму у Хлудова возникает тотальная депрессия — фантасмагоричные сны и галлюцинации...

возникшая проблема: жизнь главных персонажей — под угрозой.

поиски решения проблемы: генерал Хлудов мечется между явью и бредом...

решение проблемы: раздираемый неразрешимыми противоречиями, главный герой гибнет (в то время как иным белогвардейцам и сочувствующим Белому движению интеллигентам удается спастись от захвативших Крым красных, эмигрировать)...

Победитель. СССР, 1975. Режиссер Андрей Ладынин. Боевик.

исторический период, место действия: гражданская война, бывшая Российская империя.

обстановка, предметы быта: скромные быт и форма красных, добротные быт и форма белых.

приемы изображения действительности: условное (в рамках жанра боевика) изображение жизни персонажей.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: положительные персонажи (красные) — носители передовых коммунистических идей. Персонификация: красные представлены обаятельным смельчаком в исполнении Александра Збруева; белые — обаятельным и интеллигентным офицером в исполнении Георгия Тараторкина, отстаивающим свои принципы и представления о чести, добре и зле, и его жестоким и циничным сослуживцем в исполнении красавца Владимира Коренева. Красных и белых персонажей разделяет социальный и идеологический статус.

существенное изменение в жизни персонажей: красноармеец Спиридонов (Александр Збруев) оказывается в тылу белых.

возникшая проблема: жизнь главных персонажей — как Спиридонова, так и белых офицеров, оказывается под угрозой...

поиски решения проблемы: Спиридонов пытается организовать повстанческий отряд в тылу белых.

решение проблемы: в борьбе с белыми Спиридонов выходит победителем...

Раба любви. СССР, 1975. Режиссер Никита Михалков. Мелодрама.

исторический период, место действия: гражданская война, юг России.

обстановка, предметы быта: добротная форма белогвардейцев, изысканная и модная одежда кинематографистов, снимающих очередную «фильму»...

приемы изображения действительности: квазиреалистичное изображение событий.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: белые показаны жестокими врагами крепкого телосложения; крайне жесток начальник контрразведки в колоритном исполнении Константина Григорьева. Красные, а особенно — кинооператор-подпольщик в исполнении Родиона Нахапетова, напротив, изображены сугубо позитивно — это интеллигентные, целеустремленные, сильные, честные, обаятельные борцы за коммунизм и большевицкую власть, с яркой лексикой, жестами и мимикой.

существенное изменение в жизни персонажей: белые стремятся уничтожить красных подпольщиков.

возникшая проблема: жизнь красных персонажей и оператора-подпольщика, под угрозой.

поиски решения проблемы: звезда немого кино Ольга Вознесенская (Елена Соловей), влюбившаяся в оператора-подпольщика, пытается ему помочь.

решение проблемы: победа красных неминуема, но кинооператор и «раба любви» Вознесенская гибнут от пуль белых...

Период 1980-х годов

Общий социокультурный, политический и идеологический контекст 1980-х годов:

- из-за резкого падения цен на нефть все сильнее становились кризисные тенденции в неэффективной плановой государственной экономике СССР;

- из-за афганской войны и событий, связанных с польской «Солидарностью», политика «разрядки» международной напряженности вновь сменилась в первой половине 1980-х резким обострением «идеологической борьбы» с «империалистическим Западом»;

- после смерти трех престарелых лидеров СССР (Л.И. Брежнева, Ю.В. Андропова и К.У. Черненко) в 1985 году к власти пришел относительно молодой руководитель — М.С. Горбачев, который обозначил новую эпоху реформ «перестройки, гласности и плюрализма», направленную на пересмотр многих коммунистических догм, на демократизацию и улучшению социализма;

- по причине политики «перестройки» второй половине 1980-х свойственны такие черты, как постепенный отказ от идеологической борьбы и преследования диссидентов, окончание войны в Афганистане, провозглашение политики разоружения; налаживание государственных контактов с Западным миром.

Всего в 1980-х было в СССР поставлено около пятидесяти лент, так или иначе, связанных с тематикой Белого движения. Но в отличие от прошлых лет, в основном эти фильмы были сделаны по законам развлекательных жанров (боевик, истерн, детектив и др.).

Правада, в очередном истерне С.Гаспарова «Хлеб, золото, наган» (1980, сценарист Р.Святополк-Мирский) был определен сдвиг в сторону большей достоверности и психологизма. Снова гражданская война, главные герои вновь даны только густыми, мазками. Зато главарь банды Мезенцев — настоящий живой характер. Эдуард Марцевич сумел «выжать» из роли все возможное: лицедействующий подонок Мезенцев предстает во всем своем неприглядном обличье. Картина была четко выдержана ритмически: замедленные «паузы» чередовались с динамическими эпизодами. Меньше стало кровавых, натуралистических сцен. Но рядом с блестяще выполненными зрелищными элементами (трюками с лошадьми, например) встречались и досадные срывы из-за небрежности режиссуры (вроде проезжающей на заднем плане «Волги»). Сюжет, развивающийся поначалу вполне правдоподобно, становился к концу все более надуманным...

Пожалуй, одна из самых трудных задач, стоящих перед постановщиком приключенческого фильма, — соблюдение чувства меры. С одной стороны, картина не должна быть затянутой, скучной, с другой — необходим определенный предел трюкам, динамике. Примером тому может служить еще один истерн С.Гаспарова — «Шестой» (1981). В данном случае авторы фильма решили разбавить сюжет комедийными эпизодами. Но все равно с нажимом, замедленно подавались кровавые сцены убийств. Слишком многозначительна была и символика, вроде новеньких гимнастеров, сшитых уже для погибших. А драматизм финала — смерть шестого по счету начальника милиции — нивелировалась последующей сценой его чудесного исцеления. Фильм, где сюжетные повороты можно предугадать, а живых людей заменяют некие воплощения о человеческих типах (молчаливый

силач, обожающий детвору, грустноватый аптекарь, франтоватый парикмахер, мрачноватый пастух и т.д.) в итоге получился ничуть не хуже, но и ничуть не лучше остальных истернов Гаспарова с «хорошими» красными и «плохими» белыми...

Вот и для авторов истерна «Кто заплатит за удачу» (1980) гражданская война «это — лишь исходная ситуация, заявленная как знак. Мы не знаем имён героев, но расстановка сил ясна. «Наши» должны убить во время спектакля какого-то «ихнего» офицера, которому известны все члены подполья. Однако задание остаётся невыполненным, а подпольщицу, которую, как выясняется, зовут Антониной Чумак, арестовывает контрразведка. Трое людей (красный матрос Серёга, прожигатель жизни и карточный игрок Дмитрий, белогвардейский казак Фёдор), узнав о предстоящем показательном суде над Чумак и заочно приняв её за близкого себе человека, отправляются на помощь. Спасение подпольщицы как раз и составляет сюжет ленты» [Кудрявцев, 1980].

Герои приключенческих «истернов» обычно весьма удачливы — им подчас удаются вещи просто фантастические. В фильме «Кто заплатит за удачу» события невероятны, но неординарная режиссура Константина Худякова и добротные актерские работы Виталия Соломина и Леонида Филатова позволяли зрителям поверить в происходящее на экране. Но за удачу, как и следует из названия картины, надо платить. И герои платили самую высокую цену — жизнь. Так на драматическом аккорде обрывался фильм, поначалу казавшийся чуть ли не приключенческой комедией...

Что касается периода «перестройки», то ее тенденции не успели отразиться в кинотрактовке темы гражданской войны. Во второй половине 1980-х на совестские экраны вышли вполне традиционные «Подданные революции» (1987), «Уполномочен революцией» (1987) и прочие маловыразительные ленты, не оставившие никакого заметного следа в зрительской памяти...

Правда, иной подход был в одном из последних фильмов советской эпохи о гражданской войне «История болезни» (1990) А. Праздникова, снятом по мотивам рассказа М.А. Булгакова «Красная корона». Здесь фронтовик (Александр Галибин) «по настоянию матери отправляется на поиски младшего брата, поступившего добровольцем на службу в Белую армию. Полученная контузия и смерть юного брата приводят бывшего офицера с диагнозом шизофрения в психиатрическую лечебницу. Таким образом, фильм утверждал идею о бессмысленности и жестокости братоубийственной гражданской войны» [Волков, 2008].

**Структура стереотипов образа Белого движения в советском кино
1980-х годов**

исторический период, место действия: любой отрезок времени с 1918 по 1924 годы, Россия.

обстановка, предметы быта: скромные жилища, форма и предметы быта советских персонажей, добротные жилища, форма и предметы быта белогвардейских персонажей (особенно — высшего командного состава).

приемы изображения действительности: реалистичные (Берега в тумане), квазиреалистичные или условные: в рамках истерна («Хлеб, золото, наган», «Шестой» и др.), боевика («Кто заплатит за удачу», «Срочно. Секретно. Губчека», «В стреляющей глуши», и др.) изображение жизни персонажей Белого движения.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: положительные персонажи (красные) — носители передовых коммунистических идей; белые персонажи даны дифференцированно: с одной стороны, это традиционные отрицательные персонажи — носители антигуманных, милитаристских, монархических, буржуазных, империалистических идей. С другой (как, например, в фильме «Берега в тумане») — это интеллигентные люди, отстаивающие свои принципы и представления о чести, добре и зле.

Персонажей разделяет не только социальный, но и материальный статус. Белые одеты богаче бедных и скромных красных. Что касается телосложения, то здесь допускались варианты: белогвардейцы на экране (в зависимости от конкретной задачи) либо — обычные интеллигенты, либо — атлетического вида мужчины.

При этом белые персонажи, показаны уже не только грубыми и жестокими врагами, с отталкивающей внешностью, властной мимикой и жестикуляцией и неприятными голосовыми тембрами, но и обаятельными мужчинами с хорошими манерами и лексикой.

существенное изменение в жизни персонажей: отрицательные персонажи (представители Белого движения) путем насилия, обмана и подкупа (война, теракты, шпионаж, сотрудничество с интервентами, буржуазным империалистическим Западом и пр.), собираются воплотить в жизнь свои антикоммунистические, антибольшевистские идеи. Вариант: обаятельные интеллигентные персонажи из круга Белого движения оказываются втянутыми в революционные события и в водоворот гражданской войны и пытаются сохранить свои ценности.

возникшая проблема: жизнь красных персонажей, как, впрочем, и существование большевицкого государства в целом, под угрозой; под угрозой оказывается и жизнь белых персонажей, попавших под «красное колесо»...

поиски решения проблемы: борьба (разными видами и способами) красных и белых персонажей; колебания обаятельных интеллигентных персонажей, тяготеющих к идеологии Белого движения.

решение проблемы: осознанное уничтожение/арест отрицательных белых персонажей; вынужденное уничтожение/арест колеблющихся и/или интеллигентных, романтических белых персонажей. Вариант: колеблющиеся белые персонажи понимают, что большевики пошли на революционно-репрессивные меры вынужденно, во имя грядущего блага бедных слоев населения. Так сомневающиеся герои Белого движения приходят к пониманию правоты теории революционного террора, насилия и диктатуры пролетариата...

Долгий путь в лабиринт. СССР, 1981. Режиссер Василий Левин. Детектив.

исторический период, место действия: гражданская война, бывшая Российская империя.

обстановка, предметы быта: провинциальный южный город, степи, быт красных довольно аскетичен, у белых в этом смысле дела обстоят получше...

приемы изображения действительности: в целом условное (в рамках детективного жанра) изображение жизни персонажей без особой психологической глубины.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: положительные персонажи (красные) — носители передовых коммунистических идей; белые персонажи (в том числе — замаскированный под красного белогвардеец-шпион) отстаивают свои принципы и представления о чести, добре и зле. Персонажей разделяет социальный статус. У красных лексика поглубже, у белых — поизысканней.

существенное изменение в жизни персонажей: красные подозревают, что в их ряды затесался шпион белых...

возникшая проблема: жизнь главных персонажей — как красных, так и белых — оказывается под угрозой...

поиски решения проблемы: красные пытаются выявить белого шпиона и ликвидировать отряд под руководством одного из белогвардейцев...

решение проблемы: красным удается уничтожить своих врагов, хотя в бою они тоже несут потери...

Жизнь и бессмертие Сергея Лазо. СССР, 1985. Режиссер Василий Паскару. Драма.

исторический период, место действия: гражданская война на Дальнем Востоке 1918-1920 годов (с небольшими врезками эпизодов, действие которых разворачивается в первые семнадцать лет XX века).

обстановка, предметы быта: скромные быт, одежда красных, добротная форма белогвардейцев.

приемы изображения действительности: квазиреалистичное изображение событий.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: белые показаны жестокими врагами крепкого телосложения, главный из них представлен в эффектном образе чернородого красавца (Борис Хмельницкий); красные, а особенно один из их лидеров — Сергей Лазо (1894-1920), напротив, изображаются сугубо позитивно — это целеустремленные, сильные, честные борцы за коммунизм и большевицкую власть, с яркой лексикой, жестами и мимикой. Дворянин по происхождению, С. Лазо (его, как и в аналогичном фильме 1968 года, играет обаятельный литовский актер) наделен к тому же приятной внешностью и интеллигентными манерами.

существенное изменение в жизни персонажей: белые в союзе с японскими интервентами стремятся уничтожить красных, а красные — белых и японцев.

возникшая проблема: жизнь красных и белых персонажей под угрозой.

поиски решения проблемы: красные разрабатывают план удержания своей власти в Дальневосточной республике;

решение проблемы: красные в итоге одерживают победу, однако два главных персонажа фильма — белогвардейский полковник и С.Лазо — гибнут...

Берега в тумане. СССР, 1985. Режиссер Юлий Карасик. Драма.

исторический период, место действия: 1921-год, Болгария (куда из Турции переправились войска генерала П.Н.Врангеля), Крым.

обстановка, предметы быта: скромные быт и форма красных, добротные быт и форма белых.

приемы изображения действительности: реалистические.

персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: как главные белые (офицеры армии генерала П.Н. Врангеля), так и главные красные персонажи представлены носителями своих идей, которые они расценивают как единственно верные. Между ними — колеблющиеся персонажи, примыкавшие к Белому движению, но поддавшиеся на большевицкую агитацию репатриации... Красных и белых персонажей разделяет в основном социальный, а не материальный статус,

т.к. оказавшаяся в эмиграции армия П.Н. Врангеля испытывает финансовые затруднения. Белые персонажи, как правило, выглядят достойными противниками красных... В целом белые одеты богаче красных. Что касается телосложения, то здесь как красные, так и белые, обладают разнообразными фактурой, мимикой и жестами, хотя, естественно, что манеры и лексика представителей Белого движения аристократичны и интеллигентны, а у красных и их союзников всё проще и грубее...

существенное изменение в жизни персонажей: белогвардейцы во главе с генералом П.Н. Врангелем хотят получить от западных союзников оружие и снова начать войну с Советской Россией.

возникшая проблема: жизнь, как белых, так и красных персонажей — под угрозой.

поиски решения проблемы: белые и красные предпринимают активные действия, направленные друг против друга.

решение проблемы: красные совместно с болгарскими коммунистами крадут оружие, предназначавшееся армии барона Врангеля, и разрушают план захвата белыми власти в Болгарии. Вместе с тем, один из главных красных организаторов краха белых в Болгарии убит, а его раздираемый неразрешимыми противоречиями оппонент — полковник белой гвардии — кончает жизнь самоубийством...

Литература

- Александр Алов, Владимир Наумов. Сборник статей. М., 1989. С.146.
- Бузина О.А. Эти шикарные белогвардейцы... 2009. <http://from-ua.com/voice/570a6bae81ed5.html> <http://www.from-ua.com/voice/6eaa4b1cd2f97.html>
- Власов М.П. Советский исторический и историко-революционный фильм. М., 1962. С.16.
- Власов М.П. Советское кино семидесятых – первой половины восьмидесятых годов. М.: Изд-во ВГИК, 1997. С.146-147.
- Волков Е.В. «Колчаковщина» в советском игровом кино // *Новый исторический вестник*. 2013. № 35.
- Волков Е.В. Белое движение в культурной памяти советского общества: эволюция «образа врага». Автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Челябинск, 2009. 40 с.
- Волков Е.В. Белое движение в культурной памяти советского общества: эволюция образа врага в игровом кино. 2008. <http://orenbkazak.narod.ru/kino.doc>
- Волков Е.В. Белое движение на отечественном экране: эволюция культурной памяти // *Век памяти, память века. Опыт обращения с прошлым в XX столетии*. Челябинск: Каменный пояс, 2004. С. 251–268.
- Забозлаева Т.Б. Владислав Стржельчик. Л.: Искусство, 1979. С.120–121.
- Ковалов О. Свобода приходит наяву. 2014. 21.03. <http://seance.ru/blog/portrait/svoboda/>
- Колесникова А. Образ врага в советском кинематографе // *Посев*. 2006. № 9. С.24–30.
- Кондаков Ю.Е. Гражданская война на экране. Белое движение: учебное пособие. СПб: Элексис, 2015. 362 с.

- Кудрявцев С.В. *Кто заплатит за удачу.* 1980.
<http://www.kinopoisk.ru/level/3/review/880760/1980>
- Михалкович В.И. Когда герой становится другом // *Приключенческий фильм. Пути и поиски* / Отв. Ред. А.С.Трошин. М.: Изд-во ВНИИК, 1980. С.16-23.
- Погожева Л. *Будапештские тетради.* М., 1972. С.63.
- Поляков Ю. А. Гражданская война: возникновение и эскалация // *Отечественная история.* 1992. № 6.
- Раззаков Ф. *Свет погасших звезд. Они ушли в этот день.* М.: ЭКСМО, 2007.
- Страна Янчо, в которую приглашает Александр Трошин.* М.: Эйзенштейновский центр исследований кинокультуры. Музей кино, 2002. 240 с.
- Стриженов О.А. *Исповедь.* М., 2001. С. 21, 90.
- Трошин А.С. Миклош Янчо // *Режиссерская энциклопедия. Кино Европы.* М.: Материк, 2002. С. 199-200.
- Туровская М.И. *Blow up, или Герои безгеройного времени–2.* М.: МИК, 2003. 288 с.
- Федоров А.В. *Анализ аудиовизуальных медиатекстов.* М., 2012. 182 с.
- Федоров А.В. Анализ культурной мифологии медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании.* 2008. № 4. С.60-80.
- Федоров А.В. *Трансформации образа России на западном экране: от эпохи идеологической конфронтации (1946-1991) до современного этапа (1992-2015).* М.: Изд-во МОО «Информация для всех», 2015. 221 с.
- Фомин В.И. Событие и характер в приключенческом фильме // *Приключенческий фильм. Пути и поиски* / Отв. Ред. А.С.Трошин. М.: Изд-во ВНИИК, 1980. С.24-38.
- Шнейдерман И.И. *Григорий Чухрай.* Л.: Искусство, 1965. 228 с.
- Эльманович Т. Рецензия на фильм «Бриллианты для диктатуры пролетариата» // *Сов. экран.* 1975. № 16.
- Menashe, L. (2005). Chapayev and Company: Films of the Russian Civil War // *Cinéaste.* 2005. Vol. 30. No. 4, pp. 18-22.
- Strada, M.J. and Troper, H.R. (1997). *Friend or Foe? Russian in American Film and Foreign Policy.* Lanham, Md., & London: The Scarecrow Press, 255 p.



А
Проблемы медиакультуры

Репрезентация российской угрозы информационной безопасности в польских национальных средствах массовой коммуникации

*К.В. Савицкий,
Белорусский государственный экономический
университет*

Аннотация. В статье анализируется репрезентация угрозы информационной безопасности со стороны России в польскоязычных средствах массовой коммуникации. Сопоставляется реальный уровень угрозы информационной безопасности с его отражением в медиа.

Ключевые слова: информационная безопасность, Польша, Россия, информационно-коммуникационные технологии, медиа, средства массовой коммуникации, интернет-тролли, виртуальная пропаганда, кибератаки.

Representation of the Russian threats of information security in the Poland national mass communication

*Konstantin Savitski,
Belarusian State Economic University*

Abstract. This article analyzes the representation of information security threats for Poland from Russia in Polish media. It matches the actual level of information security threats with its reflection in media.

Keywords: information security, Poland, Russia, media, information and communication technology, mass communication, internet trolls, virtual propaganda, cyberattack.

В современном обществе резко возросло значение медийных и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), технических средств и продуктов, которые оказывают амбивалентное влияние на социальное развитие. С одной стороны, они закономерно рассматриваются в качестве важного фактора технологического и социального прогресса, развития человеческого капитала и инструмента коммуникации. Так, сегодня в развитых странах почти каждый человек ежедневно пользуется различными гаджетами, имеет дело с виртуальной средой, информационными ресурсами интернета для решения своих личных и профессиональных задач. С другой

стороны, медиа, ИКТ, аппаратные и программные средства и продукты - инструменты, использование которых различными акторами в узконаправленных интересах порождает целый спектр вызовов и угроз для общества и государства. Так, именно с их помощью происходит вторжение в национальное информационное пространство, нарушается функционирование инфраструктуры, обеспечивающей информационную безопасность государства, создаются условия для негативного информационного воздействия на индивидов и групп [Кучерявый, 2014].

Данные аспекты определяют актуальность темы нашего исследования, его цели и задачи, методологию и методику проведения. Объект данного исследования - информационная безопасность Польши как медийный конструкт, а предметом исследования – конструирование российского фактора угрозы информационной безопасности Польши в национальных средствах массовой коммуникации.

Цель исследования: выявить адекватность репрезентации российской угрозы информационной безопасности Польши в национальных средствах массовой коммуникации реальному состоянию дел в информационно-коммуникационной сфере.

Следующие задачи детализируют цель исследования:

- определить эвристические возможности методологии и методики качественного исследования для изучения и раскрытия проблемы конструирования российского фактора угрозы информационной безопасности Польши в национальных средствах массовой коммуникации (СМК);
- выявить и охарактеризовать основные трактовки российского фактора угрозы информационной безопасности Польши в информационных и аналитических материалах польских СМК;
- выявить и оценить различия между реальной угрозой информационной безопасности Польши со стороны России и её репрезентацией в форме медийного конструкта в польских СМК.

Рассматриваемая проблематика и специфика материала, представленного в виде корпуса польскоязычных источников по данной теме, предопределили использование в данном исследовании методологии и методики качественного исследования [Семенова, 1998; Страусс, 2001].

Целесообразность и оправданность использования парадигмы качественного исследования были обусловлены, во-первых, своеобразием объекта и предмета исследования, в широком смысле затрагивающих политические, экономические и культурные аспекты угрозы национальной информационной безопасности, а в узком – специализированную проблему обеспечения цифровой безопасности страны. И, во-вторых, небольшим

объемом целевой выборки (59 источников, представляющих собой статьи, информационные материалы, аналитические отчеты и др.), созданной по критерию актуализации фактора российской угрозы информационной безопасности Польши в информационных и аналитических материалах польскоязычного интернет-пространства за период 2014-2015 годов.

В данном случае сбор материала проводился по сайтам польских СМИ, которые являются лидерами по созданию общественного мнения стране по данным национального Института Мониторинга Медиа. При поиске материала применялись запросы: кибервойна с Россией (*cyberwojna z Rosją*), кибератаки из России (*cyberataki z Rosji*), интернет война с Россией (*wojna internetowa z Rosją*). Выборочную совокупность составили материалы, размещенные на следующих информационных ресурсах: сайты польских печатных СМИ (*Gazeta Wyborcza, Rzeczpospolita, Newsweek, Wprost, Fakt, Wsiedci, Social Press*), сайты польских телевизионных каналов (*TVN24, TVN, TVPinfo, TV Republika, Polsat News*), сайты польских радиостанций (*PR1, TOK FM, PR3*) и сайты новостных интернет-порталов (*onet.pl, wpolityce.pl, wp.pl, wirtualnemedi.pl, natemat.pl, niezalezna.pl*) [27].

В данном исследовании категория «информационная безопасность» рассматривается как такое состояние национального информационного пространства, которое обеспечивает полное удовлетворение информационных потребностей субъектов информационно-коммуникационных отношений, безопасность информации от несанкционированного доступа, разрушения, модификации и раскрытия, защиту акторов от негативного информационного воздействия. В свою очередь, категория «цифровая безопасность» представляет собой такое сочетание инструментов и привычек, которые пользователи могут использовать, во избежание контроля над их действиями в интернете, доступа или вмешательства в их электронную информацию и вмешательства в их электронные устройства и программы [Каршибоев, 2015].

Исходя из данных определений, можно сделать вывод, что угрозами информационной безопасности являются возможность контроля над действиями в интернете, а также возможность доступа или вмешательства в электронную информацию из вне. Стоит отметить, что в контексте угроз информационной безопасности в польских СМИ рассматривается не только программно-техническое манипулирование информацией, но и практика виртуальной пропаганды, под которой понимаются технологии, посредством которых осуществляется популяризация и распространение идей в массовом сознании в польском интернет-пространстве.

Как показал текстологический анализ корпуса польскоязычных источников по данной теме, медийный конструкт «угроза информационной

безопасности», сформулированный в польских СМИ, актуализирует две группы вызовов и угроз: прямые угрозы и косвенные угрозы.

Прямые угрозы информационной безопасности в информационных и аналитических материалах польских СМИ определяются в формате различных кибератак. Так, в отчёте польской Правительственной группы реагирования на компьютерные инциденты (CERT) за 2014 год, на который ссылаются некоторые статьи [55, 58], сообщается о возросшем количестве кибератак, которые удалось идентифицировать (7498 – в 2014 году, 1219 – в 2013) [38, 39]. Самым распространённым типом атак в 2014 году стал Botnet – 62,4% [39]. Следует отметить, что система ARAKIS-GOV зарегистрировала 28322 тревог, из которых высокий уровень угроз – 1140 (4%), средний – 13896 (49%), низкий – 13286 (47%). Система обеспечивает регистрацию IP адресов источников кибератаки, и, как свидетельствует статистика, наиболее активные источники киберугроз для Польши – это Китай (28,87%) и Нидерланды (14,75%) (Россия – только 2,68%).

Объектами кибератак чаще всего являются политические и экономические организации страны, в меньшей степени – отдельные граждане. В этом ряду можно отметить статьи, сообщающие о фактах кибератак на сайт Президента Польши и сайт Варшавской фондовой биржи, в результате которых некоторое время данные информационные ресурсы были недоступны [7, 8, 26, 46]. Согласно польским СМИ, ответственность за упомянутые кибератаки взяла на себя хакерская группировка «КиберБеркут», принадлежность которой различно трактуется в использованных источниках: «группа российских хакеров» [8, 26, 46] или «украинские сепаратисты, поддержанные Россией» [7].

Можно выделить группу статей, повествующих о различных событиях, но имеющие схожую аргументацию – проведение кибератак в течении длительного периода с 9 до 18 часов [16], с 8 до 18 часов [31], с 9 до 17 часов [5] по восточноевропейскому времени, что могло бы означать связь с одной из стран данного часового пояса. Соответственно, данный факт позволяет авторам этих материалов атрибутировать российский след в организации и проведении кибератак, что с технической точки зрения не является убедительным шагом.

Особый интерес при исследовании данной проблемы вызвала статья о поляках, мобилизовавшихся для охраны польского киберпространства от угроз России и для осуществлению данной цели создавших «Польскую Гражданскую Киберзащиту» [32]. Можно заметить, что данный факт свидетельствует о возможности политической мобилизации польских граждан посредством использования проблематики реальной или мнимой угрозы информационной безопасности страны со стороны России.

Исходя из классификации уровня угроз национальному информационному пространству, представленной в отчёте CERT, в данном исследовании все статьи по рассматриваемой проблематике были проранжированы по критерию уровня угрозы национальной цифровой безопасности:

- низкий уровень угрозы цифровой безопасности страны [9, 14, 16, 47];
- средний уровень угрозы цифровой безопасности страны [29, 31, 40, 43, 54, 56];
- высокий уровень угрозы цифровой безопасности страны [5-8, 26, 32, 45, 56].

Учитывая, что цель данного исследования - выявление адекватности репрезентации российской угрозы информационной безопасности Польши в национальных средствах массовой коммуникации реальному состоянию дел в информационно-коммуникационной сфере, уровень угрозы, артикулированный в статьях польских СМИ, был определён по степени оценки опасности и степени аргументированности позиции автора материала.

Исследование показало, что в польских медиа наблюдается достаточно выраженная тенденция приувеличения уровня угрозы национальной информационной безопасности. Об этом свидетельствует, к примеру, текст статьи, классифицируемой в контексте низкого уровня угрозы и посвящённой российскому сайту, с помощью которого хакеры следят за людьми, на персональном компьютере которых, вероятно, установлена программа-шпион (keylogger). Она вышла на сайте fakt.pl под громким заголовком «Российские шпионы подглядывают за пользователями интернета! Проверь свою камеру!» [47].

В качестве косвенной угрозы информационной безопасности страны в материалах польских СМИ, проанализированных в данном исследовании, трактуется виртуальная пропаганда, которая посредством использования интернета может эффективно воздействовать на различные социальные группы. Направленная на польскоязычный сегмент интернет-пространства, виртуальная пропаганда - способ создания альтернативной картины событий по тем или иным фактам, процессам и акторам международной, межгосударственной и национальной повестки дня.

В рамках нашего исследования практика использования виртуальной пропаганды в польскоязычном сегменте интернет-пространства и атрибутируемая российским акторам была дифференцирована на следующие группы:

- различные пророссийские СМИ;

- активная деятельность интернет-троллей на форумах, в социальных сетях и на новостных порталах (комментарии, посты, «фэйковые» аккаунты).

Медийные примеры виртуальной пропаганды в рамках данного исследования были проранжированы по критерию уровня угрозы информационной безопасности страны:

- низкий уровень угрозы информационной безопасности страны [1-4, 10, 15, 21, 30, 33, 36, 37, 41, 42, 48, 49, 59];

- средний уровень угрозы информационной безопасности страны [13, 18, 22, 25, 28, 35, 44, 50, 51].

Высокий уровень информационной безопасности страны в классификации отсутствует, так как целью виртуальной пропаганды не является нанесение какого-либо физического ущерба акторам.

Одной из наиболее муссируемых в польских СМК тем, связанных с виртуальной пропагандой, стала проблема так называемых интернет-троллей. При этом в некоторых статьях акцент делается не на факты конкретных кибератак интернет-троллей, а на постулирование их существования в целом [12, 17, 19, 20, 23, 34, 53]. Интересен тот факт, что иностранный судебный прецедент для польских медиа выступает в качестве объективной информации, подтверждающей существование феномена деятельности интернет-троллей [11, 34].

При проведении данного исследования в польских СМК был обнаружен факт многократного копирования одного и того же информационного материала по данной теме на разных порталах. В данном случае речь идет о цитировании материала французской газеты *Le Figaro*. Согласно данному источнику, в российском Агентстве Интернет Исследований работают около 600 человек, которые являются интернет-троллями. Приводятся примеры комментаторских атак интернет-троллей на различные сайты (*Le Figaro*, *The Guardian*, НАТО, около 150 украинских порталов и несколько страниц частных охранных компаний в США) [1-3, 41].

Многократное и некритичное тиражирование данной публикации польскими СМК в контексте российской угрозы информационной безопасности Польши свидетельствует о следующем: наличии определенного дефицита объективной информации по проблеме; тенденции искусственного завышения в польскоязычном сегменте интернет-пространства уровня декларируемой угрозы посредством отсылки к фактам кибератак на крупные мировые компании; практике использования авторитетного источника с целью снятия с себя моральной и юридической ответственности за качество предоставленной информации, а также с целью повышения уровня доверия к данной информации (так, для постоянной актуализации угроз

информационной безопасности польские СМК используют такие авторитетные источники, как: *Le Figaro* [1-3, 41], *Washington Post* [45], *Daily Mail* [27], *Bloomberg* [14], *Deutsche Welle* [16]).

Одним из способов реализации виртуальной пропаганды - практика маргинализация медийных лиц в интернет-пространстве, что было выявлено в рамках данного исследования. Так, в одной из рассматриваемых статей упоминаются публикации на российском и чешском порталах на тему семейной биографии известного польского политика Дональда Туска, лейтмотивом которого было следующее: Европейский совет возглавляет потомок ээсовца. Известно, что дед Дональда Туска служил СС с августа по октябрь 1944 года, однако данная информация не нова (в польских СМК она была обнародована ещё в 2005 году) [52].

Следует отметить, что польские политики не остаются в стороне от реальных или мнимых угроз информационной безопасности страны. Так, Гжегош Схетына высказался по поводу интернет-радио «Спутник» [51], выразив опасения о возможном негативном воздействии его контента на польское общество, а Эва Копач призвала польских граждан воздержаться от комментариев по поводу «голодающих польских детей», чтобы не дать повода российской пропаганде [25]. В данном случае мы имеем дело с актуализацией стереотипов по поводу мифического источника угрозы, чем с реальной проблемой, требующей решения.

В рамках реализации виртуальной пропаганды можно рассматривать статью, посвященную различным манипуляциям исторической памятью в польскоязычном интернет-пространстве [35]. Это свидетельствует как о существовании объективных оценок косвенных угроз информационной безопасности страны, так и некоторой неустойчивости модели современной польской гражданской идентичности, её зависимости от предшествующей интеллектуальной традиции и религиозно-конфессионального фактора.

Как свидетельствуют результаты данного исследования, в польских СМК существуют достаточно неоднозначные оценки уровня косвенных угроз информационной безопасности страны. Так, в статье, опубликованной на сайте wpolityse.pl, высказано предположение о возможности использования «фейковых» групп (таких, как «Виленская Народная Республика») в качестве инструмента развязывания реальных военных действий в восточноевропейском регионе [28].

Итак, при проведении данного исследования были выявлены 56 польских статей, в которых в той или иной мере артикулировались угрозы информационной безопасности страны, источником которых определялась Россия. Они были опубликованы на сайтах популярных польских СМК в период 2014-2015 годов (663 календарных дня). Для сравнения уместно в

качестве примера привести количество статей, опубликованных за сутки (25.11.2015) на сайте wyborcza.pl – 106. Кроме того, при проведении исследования были использованы материалы 3 аналитических и мониторинговых отчетов по проблематике информационной безопасности Польши.

Исходя из результатов нашего исследования, можно утверждать, что российский фактор угрозы информационной безопасности Польши в медийном пространстве страны существенно переоценен. Стоит отметить, что информация, содержащаяся в материалах, используемых в данном исследовании, зачастую содержит негативные социокультурные и аффективные коннотации, а также ярко выраженные агрессивные интенции по отношению к России. Кроме того, в большинстве случаев данные приводятся без адекватной аргументации, что может свидетельствовать как о профессиональной некомпетентности, так и/или об идеологической предвзятости авторов информационных и аналитических материалов. Таким образом, между реальной угрозой информационной безопасности Польши со стороны России и её репрезентацией в форме медийного конструкта в польских СМИ существует значительный разрыв, что позволяет поставить под сомнение адекватность позиции национальных средств массовой коммуникации по рассматриваемой проблеме.

Литература

- Каршибоев Н. Цифровая безопасность (руководство для журналистов). <http://newreporter.org/wp-content/uploads/2015/04/TSifrovaya-Bezopasnost-dlya-zhurnalistov-NANSMIT-Presented.pdf>.
- Кучерявый М.М. Национальная безопасность в современных международных отношениях: информационно-политические аспекты. СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХИГС, 2014. 224 с.
- Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. М.: Добросвет, 1998. 289 с.
- Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. М: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.

References

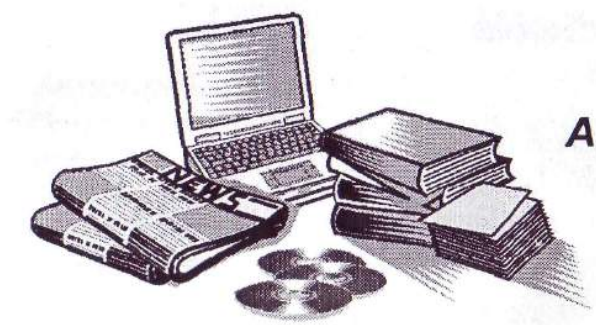
- Karshiboev, N. Digital Security (guide for journalists). <http://newreporter.org/wp-content/uploads/2015/04/TSifrovaya-Bezopasnost-dlya-zhurnalistov-NANSMIT-Presented.pdf>.
- Kucheryaviy, M.M. National security in contemporary international relations: information-political aspects. St-Petersburg, 2014. 224 p.
- Semenova, V.V. Qualitative methods: an introduction to humanistic sociology. Moscow: Dobrosvet, 1998. 289 p ..
- Strauss, A., Corbin, J. Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. Mowcow: URSS, 2001. 256 p.

Приложение

1. «Le Figaro»: Rosja prowadzi wojnę propagandową w internecie // Gazeta Wyborcza. http://wyborcza.pl/1,91446,16392467,Le_Figaro_Rosja_prowodzi_wojne_propagandowa_w_internecie.html#ixzz3rTf7E15L. – Дата доступа: 14.11.2015.
2. «Le Figaro»: Rosja prowadzi wojnę propagandową w internecie [Электронный ресурс] / Wirtualna Polska. – Режим доступа: <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1356,title,Le-Figaro-Rosja-prowodzi-wojne-propagandowa-w-internecie,wid,16784028,wiadomosc.html?ticaid=116075>. – Дата доступа: 15.11.2015.
3. «Le Figaro»: Rosja prowadzi wojnę propagandową w internecie. Zatrudnia min. 600 płatnych trolli [Электронный ресурс] / wPolityce.pl. – Режим доступа: <http://wpolityce.pl/swiat/206987-le-figaro-rosja-prowodzi-wojne-propagandowa-w-internecie-zatrudnia-min-600-platnych-trolli>. – Дата доступа: 15.11.2015.
4. «Sputnik» – nowy pomysł na kremlowską agitkę. Już działa w Polsce // niezalezna.pl.: <http://niezalezna.pl/62644-sputnik-nowy-pomysl-na-kremlowska-agitke-juz-dziala-w-polsce>. 15.11.2015.
5. «Diukowie». Rosyjscy hakerzy, którzy zaatakowali Polskę [Электронный ресурс] / Newsweek. – Режим доступа: <http://polska.newsweek.pl/rosyjscy-hakerzy-na-uslugach-kremla-diukowie-raport-f-secure,artykuly,370679,1.html>. – Дата доступа: 14.11.2015.
6. Atak cyberterrorystów na polski Sejm! Na wielką skalę! [Электронный ресурс] / Fakt.pl. – Режим доступа: <http://www.fakt.pl/polityka/atak-na-sejm-atak-terrorystow-na-sejm-hakerzy-zaatakowali-sejm,artykuly,505989.html>. – Дата доступа: 17.11.2015.
7. Atak na Polskę! Separatyści uderzyli w prezydenta i giełdę! // Fakt.pl. <http://www.fakt.pl/polityka/hakerzy-grupy-cyberberkut-zaatakowali-strone-prezydenta-polski,artykuly,481589.html>. – Дата доступа: 14.11.2015.
8. Atak na stronę Komorowskiego [Электронный ресурс] / niezalezna.pl. – Режим доступа: <http://niezalezna.pl/58347-atak-na-strone-komorowskiego>. – Дата доступа: 12.11.2015.
9. Atak prorosyjskich hakerów na internetową stronę polskiego prezydenta? [Электронный ресурс] / Polskie Radio. – Режим доступа: <http://www.polskieradio.pl/42/3/Artykul/1202454,Atak-prorosyjskich-hakerow-na-internetowa-strone-polskiego-prezydenta>. – Дата доступа: 14.11.2015.
10. Brednie rosyjskiej propagandy. Oczerniają polską dziennikarkę o torturowanie więźniów [Электронный ресурс] / niezalezna.pl. – Режим доступа: <http://niezalezna.pl/62690-brednie-rosyjskiej-propagandy-oczerniaja-polska-dziennikarke-o-torturowanie-wiezniow>. – Дата доступа: 15.11.2015.
11. Były kremlowski troll pozwał pracodawców. Nie stawili się na procesie [Электронный ресурс] / Telewizja Republika. – Режим доступа: <http://televizjarepublika.pl/byly-kremlowski-troll-pozwal-pracodawcow-nie-stawili-sie-na-procesie,20416.html>. – Дата доступа: 14.11.2015.
12. Cybernetyczni najemnicy Putina [Электронный ресурс] / niezalezna.pl. – Режим доступа: <http://niezalezna.pl/55514-cybernetyczni-najemnicy-putina>. – Дата доступа: 15.11.2015.
13. Cztery kraje UE wzywają do walki z rosyjską propagandą. Nie ma wśród nich Polski. „Stop kłamstwom Kremla” [Электронный ресурс] / wPolityce.pl. <http://wpolityce.pl/swiat/229374-cztery-kraje-ue-wzywaja-do-walki-z-rosyjska-propaganda-nie-ma-wsrod-nich-polski-stop-klamstwom-kremla>. – Дата доступа: 15.11.2015.
14. Czy Kaspersky jest rosyjskim szpiegiem? // Polskie Radio. <https://www.polskieradio.pl/9/1058/Artykul/1408318,Czy-Kaspersky-jest-rosyjskim-szpiegiem>. 14.11.2015.
14. Dezinformacja w służbie dyktatury. Wojna Rosji z Polską już trwa. Wojna informacyjna. Na razie... [Электронный ресурс] / wPolityce.pl. – Режим доступа: <http://wpolityce.pl/polityka/187814-dezinformacja-w-sluzbie-dyktatury-wojna-rosji-z-polska-juz-trwa-wojna-informacyjna-na-razie>. – Дата доступа: 15.11.2015.
16. Die Welt: rosyjscy hakerzy atakują Polskę i Niemcy [Электронный ресурс] / Onet.pl. – Режим доступа: <http://wiadomosci.onet.pl/die-welt-rosyjscy-hakerzy-atakuja-polske-i-niemcy/4p6qbh>. – Дата доступа: 12.11.2015.
17. Ekspert od internetu: W sieci pracuje dla Kremla armia anonimowych, dobrze opłacanych użytkowników / Gazeta Wyborcza. http://wyborcza.pl/1,76842,15703682,Ekspert_od_internetu_W_sieci_pracuje_dla_Kremla_armia.html#ixzz3rTeMCy1d. Дата доступа: 14.11.2015.
18. Ekspert: Jak poznać propagandowe posty pod ukraińskimi tematami? [Электронный ресурс] / Newsweek. – Режим доступа: <http://swiat.newsweek.pl/ekspert-jak-poznac-propagandowe-posty-pod-ukrainskimi-tematami-artykuly,281589,1.html>. – Дата доступа: 15.11.2015.
19. Fabryka «rosyjskich trolli». Jak działa prokremlowska propaganda? [Электронный ресурс] / Onet.pl. – Режим доступа: <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/fabryka-rosyjskich-trolli-jak-dziala-prokremlowska-propaganda/061ee1>. – Дата доступа: 15.11.2015.
20. Fabryka trolli [Электронный ресурс] / naTemat.pl. – Режим доступа: <http://sebastiangojdz.natemat.pl/131901,fabryka-trolli>. – Дата доступа: 15.11.2015.

21. Głos Rosji czy głos Kremla? Nadawane w Polsce Radio Sputnik chce przedstawiać "wielobiegunowy obraz świata" [Электронный ресурс] / naTemat.pl. – Режим доступа: <http://natemat.pl/137147,glos-rosji-czy-glos-kremla-radio-sputnik-chce-przedstawiac-wielobiegunowy-obraz-swiatea>. – Дата доступа: 15.11.2015.
22. Internauci nie chcą rosyjskiej propagandy. Wyrzucają z Facebooka strony «zielonych ludzików» [Электронный ресурс] / niezalezna.pl. – Режим доступа: <http://niezalezna.pl/64418-internauci-nie-chca-rosyjskiej-propagandy-wyrzucaja-z-facebook-a-strony-zielonych-ludzikow>. – Дата доступа: 12.11.2015.
23. Internetowy trolling w Rosji, czyli propaganda za pieniądze [WIDEO] [Электронный ресурс] / Newsweek. – Режим доступа: <http://swiat.newsweek.pl/internetowy-trolling-w-rosji-czyli-propaganda-za-pieniadze.artykuly,360467,1.html>. – Дата доступа: 12.11.2015.
24. Jesteśmy trollami Putina. O Polakach, którzy w internecie bronią Rosji [Электронный ресурс] / Gazeta Wyborcza. – Режим доступа: http://wyborcza.pl/1,87648,16869831,Jestesmy_trollami_Putina__O_Polakach_ktorzy_w_internecie.html#ixzz3rTeuHLsl. – Дата доступа: 15.11.2015.
25. Kopać: słowa o głodujących dzieciach dają argument rosyjskiej propagandzie [Электронный ресурс] / TVN24. – Режим доступа: <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/ewa-kopacz-w-wielkopolsce,567984.html>. – Дата доступа: 15.11.2015.
26. Międzynarodowa cyberwojna [Электронный ресурс] / Polskie Radio. – Режим доступа: <http://www.polskieradio.pl/130/2788/Artykul/1202540/>. – Дата доступа: 15.11.2015.
27. Najbardziej opiniotwórcze polskie media w sierpniu 2015 roku / Instytut Monitorowania Mediów. http://www.imm.com.pl/sites/default/files/raporty/najbardziej_opiniotworcze_media_w_sierpniu_2015_0.pdf. 11.11.2015.
28. Piotr Maciążek: Putin w każdej chwili może rozpocząć wojnę hybrydową w Wilnie. I wykorzystać do tego mniejszość polską na Litwie... NASZ WYWIAD [Электронный ресурс] / wPolityce.pl. – Режим доступа: <http://wpolityce.pl/polityka/234379-piotr-maciazek-putin-w-kazdej-chwili-moze-rozpoczac-wojne-hybrydowa-w-wilnie-i-wykorzystac-do-tego-mniejszosc-polska-na-litwie-nasz-wywiad>. – Дата доступа: 15.11.2015.
29. Polska bezbronna wobec cyberataku [Электронный ресурс] / niezalezna.pl. – Режим доступа: <http://niezalezna.pl/61571-polska-bezbronna-wobec-cyberataku>. – Дата доступа: 12.11.2015.
30. Polska jednym z głównych celów rosyjskiej propagandy. Kreml nie szczędzi na nią środków [Электронный ресурс] / Wirtualna Polska. – Режим доступа: <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1356,title,Polska-jednym-z-glownych-celow-rosyjskiej-propagandy-Kreml-nie-szczedzi-na-nia-srodkow,wid,17665328,wiadomosc.html?icaid=115f26>. – Дата доступа: 15.11.2015.
31. Polska, USA i Europa celem ataku cyberterrorystów [Электронный ресурс] / Telewizja Republika. – Режим доступа: <http://telewizjarepublika.pl/polska-usa-i-europa-celem-ataku-cyberterrorystow,8786.html>. 14.11.2015.
32. Pospolite ruszenie hakerów chce bronić sieci [Электронный ресурс] / Rp.pl. – Режим доступа: <http://www4.rp.pl/Nowe-technologie/309179770-Pospolite-ruszenie-hakerow-chce-bronic-sieci.html>. 14.11.2015
33. Powstała polska wersja rosyjskiego portalu informacyjnego Sputnik [Электронный ресурс] / Onet.pl. – Режим доступа: <http://wiadomosci.onet.pl/swiat/powstala-polska-wersja-rosyjskiego-portalu-informacyjnego-sputnik/vxbj3>. – Дата доступа: 15.11.2015.
34. Pozwała «fabrykę prokremlowskich trolli». Dostała 1 rubel odszkodowania [Электронный ресурс] / Telewizja Republika. – Режим доступа: <http://telewizjarepublika.pl/pozwala-quotfabryke-prokremlowskich-trolliquot-dostala-1-rubel-odszkodowania,22770.html>. – Дата доступа: 14.11.2015.
35. Prof. Marciniak: Bitwa Warszawska jest niewygodna dla rosyjskiej propagandy [Электронный ресурс] / Wirtualna Polska. – Режим доступа: <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1329,title,Prof-Marciniak-Bitwa-Warszawska-jest-niewygodna-dla-rosyjskiej-propagandy,wid,17777250,wiadomosc.html>. – Дата доступа: 15.11.2015.
36. Propaganda Kremla w języku polskim. Rusza kolejna tuba Moskwy [Электронный ресурс] / niezalezna.pl. – Режим доступа: <http://niezalezna.pl/61218-propaganda-kremla-w-jezyku-polskim-rusza-kolejna-tuba-moskwy>.
37. Propagandowa wojna Kremla. Prorosyjskie komentarze w polskim Internecie [Электронный ресурс] / niezalezna.pl. – Режим доступа: <http://niezalezna.pl/52543-propagandowa-wojna-kremla-prorosyjskie-komentarze-w-polskim-internecie>. – Дата доступа: 12.11.2015.
38. Raport o stanie bezpieczeństwa cyberprzestrzeni RP w roku 2013 [Электронный ресурс] / cert.gov.pl. – Режим доступа: <http://www.cert.gov.pl/cer/publikacje/raporty-o-stanie-bezpi/686,Raport-o-stanie-bezpieczenstwa-cyberprzestrzeni-RP-w-2013-roku.html>. – Дата доступа: 12.11.2015.
39. Raport o stanie bezpieczeństwa cyberprzestrzeni RP w roku 2014 [Электронный ресурс] / cert.gov.pl. – Режим доступа: <http://www.cert.gov.pl/cer/publikacje/raporty-o-stanie-bezpi/738,Raport-o-stanie-bezpieczenstwa-cyberprzestrzeni-RP-w-2014-roku.html>. – Дата доступа: 12.11.2015.
40. Rosja może sfałszować wynik wyborów w Polsce [Электронный ресурс] / Telewizja Republika. – Режим доступа: <http://telewizjarepublika.pl/rosja-moze-sfalszowac-wynik-wyborow-w-polsce,7139.html>. 14.11.2015.

41. Rosja prowadzi wojnę propagandową w internecie [Электронный ресурс] / WirtualneMedia.pl. – Режим доступа: <http://www.wirtualnemedi.pl/artukul/rosja-prowodzi-wojne-propagandowa-w-internecie#>. 15.11.2015.
42. Rosja zaatakowała już Polskę. W internecie... [Электронный ресурс] / naTemat.pl. – Режим доступа: <http://natemat.pl/93991,rosja-zaatakowala-juz-polske-w-internecie>. – Дата доступа: 15.11.2015.
43. Rosjanie szpiegowali Sztab Generalny Wojska Polskiego?! [Электронный ресурс] / Fakt.pl. – Режим доступа: <http://www.fakt.pl/polityka/rosjanie-szpiegowali-wierchuszke-polskiej-armii,artykuly,527904.html>. 14.11.2015.
44. Rosyjscy hakerzy – największa broń Kremla [Электронный ресурс] / Newsweek. – Режим доступа: <http://swiat.newsweek.pl/cyberwojna-rosja-hakerzy-usa,artykuly,362722,1.html>. – Дата доступа: 14.11.2015.
45. Rosyjscy hakerzy szpiegowali jedną z polskich firm energetycznych. "Wykorzystali lukę w systemie Windows" [Электронный ресурс] / Gazeta Wyborcza. – Режим доступа: http://wyborcza.pl/1,76842,16799590,Rosyjscy_hakerzy_szpiegowali_jedna_z_polskich_firm.html#ixzz3rTh3XKG. – Дата доступа: 14.11.2015.
46. Rosyjscy hakerzy zaatakowali polskie strony [Электронный ресурс] / Telewizja Republika. – Режим доступа: <http://telewizjarepublika.pl/rosyjscy-hakerzy-zaatakowali-polskie-strony,10431.html>. – Дата доступа: 14.11.2015.
47. Rosyjscy szpiegy podglądają internautów! Sprawdź swoją kamerę! [Электронный ресурс] / Fakt.pl. – Режим доступа: <http://www.fakt.pl/wydarzenia/szpiedzy-podgladaja-internautow-przez-ich-computery,artykuly,504450.html>. – Дата доступа: 15.11.2015.
48. Rosyjska piąta kolumna w Polsce atakuje. Facebook blokuje profil, który ją demaskował [Электронный ресурс] / niezalezna.pl. – Режим доступа: <http://niezalezna.pl/64519-rosyjska-piata-kolumna-w-polsce-atakuje-facebook-blokuje-profil-ktory-ja-demaskowal>. – Дата доступа: 15.11.2015.
49. Rosyjska propaganda zaczyna coraz mocniej wciskać się w polską przestrzeń medialną [Электронный ресурс] / wPolityce.pl. – Режим доступа: <http://wpolityce.pl/spoleczenstwo/230395-rosyjska-propaganda-zaczyna-coraz-mocniej-wciskac-sie-w-polska-przestrzen-medialna>. – Дата доступа: 15.11.2015.
50. Rosyjska propaganda zdemaskowana w internecie [Электронный ресурс] / Social Press. – Режим доступа: <http://socialpress.pl/2014/03/rosyjska-propaganda-zdemaskowana-w-internecie/>. – Дата доступа: 12.11.2015.
51. Rosyjska tuba propagandowa w Polsce. Schetyna: trzeba się jej uważnie przyglądać [Электронный ресурс] / Wirtualna Polska. – Режим доступа: <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,Rosyjska-tuba-propagandowa-w-Polsce-Schetyna-trzeba-sie-jej-uwaznie-przygladac,wid,17275937,wiadomosc.html>. – Дата доступа: 15.11.2015.
52. Rosyjski portal atakuje dziadka Donalda Tuska [Электронный ресурс] / wPolityce.pl. – Режим доступа: <http://wpolityce.pl/swiat/212445-rosyjski-portal-atakuje-dziadka-donald-tuska>. – Дата доступа: 15.11.2015.
53. Rosyjskie trolle w internecie. Zobacz, ile płaci im Moskwa za produkowanie „newsów” [Электронный ресурс] / niezalezna.pl. – Режим доступа: <http://niezalezna.pl/63913-rosyjskie-trolle-w-internecie-zobacz-ile-placi-im-moskwa-za-produkowanie-newsow>. – Дата доступа: 15.11.2015.
54. Setki cyberataków z Moskwy [Электронный ресурс] / niezalezna.pl. – Режим доступа: <http://niezalezna.pl/50936-setki-cyberatakow-z-moskwy>. – Дата доступа: 15.11.2015.
55. Szokujący raport CERT. Rosja prowadzi już w Polsce wojnę hybrydową [Электронный ресурс] / niezalezna.pl. – Режим доступа: <http://niezalezna.pl/66026-szokujacy-raport-cert-rosja-prowodzi-juz-w-polsce-wojne-hybridowa>. – Дата доступа: 12.11.2015.
56. Uwaga! To USB prosto z Rosji spali Twój komputer w kilka sekund [Электронный ресурс] / TVP INFO. – Режим доступа: <http://www.tvp.info/22196184/technologie/uwaga-to-usb-prosto-z-rosji-spali-twoj-komputer-w-kilka-sekund/>. – Дата доступа: 14.11.2015.
57. Walka z ruskimi trollami. Rosnący opór polskich Internautów [Электронный ресурс] / niezalezna.pl. – Режим доступа: <http://niezalezna.pl/63643-walka-z-ruskimi-trollami-rosnacy-opor-polskich-internautow>. – Дата доступа: 15.11.2015.
58. Wojna informacyjna w Polsce już trwa. Niepokojący raport CERT [Электронный ресурс] / Telewizja Republika. – Режим доступа: <http://telewizjarepublika.pl/wojna-informacyjna-w-polsce-juz-trwa-niepokojujacy-raport-cert,19668.html>. – Дата доступа: 14.11.2015.
59. Wynajęci Rosjanie cyber-bombardują polski internet? [Электронный ресурс] / Newsweek. – Режим доступа: <http://swiat.newsweek.pl/wynajeci-rosjanie-cyber-bombarduja-polski-internet-newsweek-cyberatak,artykuly,281538,1.html>. – Дата доступа: 12.11.2015.



А Проблемы медиакультуры

Кинокритик Виктор Демин: письма к провинциалу

*А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
Ростовский государственный экономический университет
mediashkola@rambler.ru*

Аннотация. В статье рассказывается о творчестве известного кинокритика, киноведа, ректора В.П. Демина. Один из самых заметных медиакритиков и киноведов 1960-х–1980-х, Виктор Демин обладал неповторимым творческим стилем и уникальной работоспособностью. Относясь к числу наиболее оппозиционных кинематографистов своей эпохи, он виртуозно облачал свои самые «крамольные» пассажи в иронично-иносказательную форму. Уже первая его книга «Фильм без интриги» (1966) была по праву признана событием в отечественном киноведении. При всем том литературный язык В.П.Демина – яркий и образный – был далек от заумного наукообразия. Он с одинаковым успехом писал о российском и зарубежном, игровом и документальном кино.
Ключевые слова: Демин, кинокритика, киноведение, медиакритика, экран, фильм, киноискусство, кинематограф, кино, медиатекст, медиакомпетентность, медиаобразование.

Film critic Victor Demin: Letters to Provincial

*Prof. Dr. Alexander Fedorov,
Rostov State University of Economics,
mediashkola@rambler.ru*

Abstract. The article describes the work of the well-known film critic, film critic, editor Victor Demin. One of the most prominent Russian film critics in 1960s-1980s, Victor Demin has a unique artistic style and a unique capacity for work. Are among the most oppositional filmmakers of his era, he clothed his most masterly "seditious" passages in the ironic and allegorical form. Already his first book "The film without intrigue" (1966) has rightly been recognized event in the film studies. Literary language of V.P.Demin - a vivid and imaginative - was far from abstruse scientism. He wrote with equal success on the Russian and foreign, fiction and documentary films.

Keywords: Demin, film critic, film studies, media criticism, screen, movie, cinema, film, cinema, media texts, media competence, media education.

Известный отечественный киновед, редактор и медиакритик Виктор Петрович Демин (1937-1993) родился в Таганроге. Ему выпала судьба в школьные годы учиться в стенах той самой бывшей Таганрогской мужской гимназии (превращенной советской властью в среднюю школу № 2), которую в свое время окончил А.П. Чехов. Бесспорно, не только потому, но и поэтому тоже, В.П. Демин с детства боготворил Антона Павловича и никогда не упускал повода процитировать его гениальные строки...

После завершения учебы в школе В.П. Демин отправился из Таганрога в Москву – поступать во ВГИК, сценарно-киноведческий факультет которого он окончил в 1960 году. Далее Виктор Петрович работал редактором киноотдела столичного издательства «Искусство», научным сотрудником Госфильмофонда и НИИ искусствознания. Неоднократно выступал с циклами лекций по киноискусству в различных городах страны. В 1973 году с блеском защитил диссертацию кандидата искусствоведения. В последние годы жизни был одним из секретарей Союза кинематографистов и главным редактором журнала «Экран».

Публиковался по вопросам киноискусства и медиаобразования с 1963 года. Печатался в научных сборниках НИИ искусствознания и др., в журналах «Советский экран» («Экран»), «Искусство кино», «Спутник кинозрителя», «Огонек», «Советский фильм», «Кино» (Латвия), «Кино» (Литва), «Фильмови новини» (Болгария) и др., в газетах «Советская культура», «Советское кино», «Учительская газета», «Неделя» и др.

В 1980-х – 1990-х он все чаще обращался к сценарному ремеслу и, чтобы, по-видимому, ощутить съемочный процесс изнутри, сыграл несколько эпизодических ролей в фильмах Геннадия Полоки, Александра Итыгилова и Леонида Марягина, которым пришлось по душе его колоритная, импозантная внешность.

Один из самых заметных медиакритиков и киноведов 1960-х– 1980-х, Виктор Демин обладал неповторимым творческим стилем и уникальной работоспособностью. Относясь к числу наиболее оппозиционных кинематографистов своей эпохи, он виртуозно облакал свои самые «крамольные» пассажи в иронично-иносказательную форму. Уже первая его книга «Фильм без интриги» (1966) была по праву признана событием в отечественном киноведении. При всем том литературный язык В.П.Демина – яркий и образный – был далек от заузного наукообразия. Он с одинаковым успехом писал о российском и зарубежном, игровом и документальном кино. В.П.Демин – автор нескольких книг для школьников и молодежи медиаобразовательной тематики («Стареют ли фильмы?», «Встречи с Х музой», «Поговорим о кино»).

... Вот уж воистину «что имеем, не храним...». Впервые я увидел В.П. Демина еще школьником, в начале 1970-х, когда он приехал в Таганрог для чтения лекций по зарубежному кино. Как сейчас помню, после завораживающего рассказа Виктора Петровича о Федерико Феллини и французском кино, я попытался его спросить о каких-то подробностях творчества Жана-Люка Годара, по малолетству ухитрившись поставить ударение на первый слог фамилии классика «новой волны». И надо отдать должное тактичности Виктора Петровича – он не стал обращать внимание на эту ошибку, а подробно, с присущей ему легкой иронией, ответил на вопрос любознательного провинциального школьника...

По-настоящему я познакомился с Виктором Петровичем Деминым в конце 1970-х, во время своей учебы на киноведческом факультете ВГИКа. С тех времен началась наша переписка, которая время от времени подкреплялась очными беседами: после окончания ВГИКа (1983) в Москве прошли годы моей аспирантуры (1983-1986) и докторантуры (1991-1993). Увы, от всей нашей переписки в моем архиве осталось только четыре его письма и одна рецензия на мою докторскую, написанная Виктором Петровичем примерно за месяц до его кончины...

В разговорах и в письмах со мной он неизменно сохранял свой фирменный ироничный тон. Я в ту пору пытался найти свой путь в кинокритике, а он уже давно был признанным мэтром, автором нескольких книг и сотен статей. Наиболее интенсивный период нашего общения пришелся на последние годы его жизни, когда в конце 1980-х он был назначен главным редактором журнала «Экран», где с его доброжелательной подачи я был включен в состав редколлегии. Помню, с какой горечью В.П.Демин говорил мне в начале 1993 года о своих безуспешных попытках хождений по бюрократическим коридорам власти в надежде получить государственное финансирование единственного в ту пору российского киножурнала, рассчитанного на массовую аудиторию... Увы, после кончины В.П. Демина «Экран» кое-как продержавшись на плаву еще несколько лет, как говорится, приказал долго жить...

В начале 1985 года я написал рецензию на очень понравившуюся мне брошюру В.П. Демина «Поговорим о кино» (М., 1984). Эту рецензию, опубликованную в одной из газет под названием «Откровенный разговор», я отважился послать Виктору Петровичу.

Привожу этот текст без изменений:

«Для того, чтобы вести с молодежью разговор об искусстве, нужен особый дар. Здесь меньше всего может помочь строгая дидактичность, нравоучительный тон, академичная и сухая подача материала. Критик Виктор Демин владеет счастливым даром говорить о сложных вещах

просто, эмоционально, доверительно. В 1981 году в издательстве «Просвещение» вышел двухтомник «Встречи с десятой музой». В.П. Демин — один из его авторов. За прошедшие годы к этому необычному учебнику по кино для старшеклассников обратились уже, наверное, тысячи школьников.

Думается, и новая книга Виктора Демина «Поговорим о кино», особенно в свете реформы школы, будет полезна не только молодым зрителям, старшеклассникам, но и педагогам, занимающимся эстетическим воспитанием и кинообразованием школьников, родителям, интересующимся проблемами воздействия искусства кино на юных зрителей.

Книга «Поговорим о кино» невелика по объему, но, право, может дать молодому зрителю ничуть не меньше, чем иная объемная киномонография. Как и в предыдущих работах критика («Фильм без интриги», «Первое лицо», «Стареют ли фильмы?» и др.), серьезный, по самому строгому, отнюдь нелицеприятному счету, разговор об искусстве ведется здесь откровенно, веско, с тем стилистическим блеском, который при всей доступности текста никогда не превращается в легковесность.

Обращаясь к молодым зрителям и читателям, прежде всего — старшеклассникам, автор вспоминает свои школьные годы, послевоенное время в небольшом приморском городе, где в кинотеатрах со звучными названиями «Октябрь», «Рот-фронт», «Победа» или «боевики» о Тарзане и мюзиклы с Диной Дурбин, мелодрамы с Кларком Гейблом и Гретой Гарбо... От неподвластных времени воспоминаний детства В.Демин протягивает мостик в сегодняшний день, взыскательно анализируя нынешние экранные предпочтения молодежи — нашумевшие «Пираты XX века» Бориса Дурова, «Шестой» Самвела Гаспарова и др.

Автор далек от дежурной фельетонности по отношению к лентам зрелищных жанров, справедливо полагая, что фильмы такого рода имеют право на существование: «Сегодня проблема не в этом. Проблема в том, чтобы не спутать искусство с «рекреацией» и не отдать право идейного своего первородства за чечевичную похлебку в виде безвкусной и откровенно развлекательной «конфетки» (с.15).

В самом деле, с экрана давно уже не раздается победный клич Тарзана, но в том самом приморском городе другие мальчишки по-прежнему штурмуют кассы кинотеатров, чтобы попасть на тех же «Пиратов...» или «Бездну». Упрямо лезут через забор летнего кинотеатра «Победа», чтобы раз и навсегда узнать, «Кто есть кто», и что такое «Игра в четыре руки»... И даже пишут в редакции, сурово вопрошая, почему им не дано увидеть «Крестного отца» с «Челюстями»...

В течение нескольких лет встречаясь со старшеклассниками и студентами педагогического института на занятиях кинофакультатива и

киноклуба, я на практике убедился, сколь сильны в молодежной аудитории стереотипы развлекательного, бездумно-зрелищного отношения к кинематографу. И трудно не согласиться с Виктором Деминым, когда он пишет, что «лавина кино- и телефильмов, обрушивающаяся на нас ежегодно, в основном воздействует на публику не как произведение искусства, а по другим законам — по законам простого перенесения» (с.12).

Подростку, попавшему в кинозал, приятно вообразить себя хотя бы часа на два ковбоем или разведчиком, сыщиком или чемпионом. Вот почему вывод автора после разбора причин успеха наиболее «кассовых» картин последних лет не кажется мне полемическим перехлестом — оказалось, что молодежному зрителю нужны и «пистолетно-мускульная романтика, и утешительное, обезболивающее кино» (с.19).

Между тем, ненавязчиво, доказательно и увлекательно критик вводит читателя в мир подлинного искусства, показывая молодому зрителю один из возможных путей совершенствования, развития художественного восприятия. «Восхождение», «Неоконченная пьеса для механического пианино», «Частная жизнь». Об этих и других заметных явлениях отечественного киноискусства последних лет Виктор Демин пишет так, что, на мой взгляд, у зрителя, пропустившего их в кинозале, непременно возникнет желание посмотреть произведения Ларисы Шепитько, Никиты Михалкова, Юлия Райзмана, Александра Рехвиашвили, попытаться разобраться в их проблемах и героях.

Впрочем, для этого необходимо одно, но существенное условие — отсутствие у зрителя консервативной предубежденности, боязни «тяжелых фильмов». Говоря о таких зрителях, которых, как отмечает автор, немало и среди педагогов, критик настойчиво и последовательно борется против засилья «утешительной терапии» и «сомнительного рая» благостно-беспроblemного кинематографа в эстетических вкусах. Он пишет о сотворчестве с искусством с большой буквы, о том, что «хотим мы или нет, а приходится учиться. Учиться лучше понимать художественную структуру экранного зрелища. И в связи с этим учиться лучше понимать мир, себя, своего соседа» (с.62).

Закрывая последнюю страницу книги «Поговорим о кино», я вспоминаю старинное здание своей школы, мимо которой по бульварной мостовой весело позвякивали стеклами уютные деревянные трамвайчики. От школы было рукой подать и до «двухзального «Октября» на Банковской площади» и до «бетонной махины «Рот-фронта» в переулке, круто спускавшемся к морю» (с.5)... Вспоминаю первые статьи и книги о кино, прочитанные в школьные годы. Многие из них стали для меня добрыми друзьями, помогавшими войти в сложный и прекрасный мир кинематографа.

И как знать, возможно, эта небольшая книжка заставит какого-нибудь парнишку из приморского городка по-иному взглянуть на своих прежних кинокумиров, откроет для него истинное искусство. Хочется в это верить...».

Вот такая получилась рецензия... Каковая же была моя радость, когда я через пару недель получил от Виктора Петровича ответное письмо:

Многоуважаемый Александр!

Много лет я помнил забавную формулировку: «Счастье — это когда тебя понимают». Но лишь прошедший январь заставил меня осознать, почувствовать, насколько это верно.

Сначала неведомый аноним прислал мне вырезку из ленфильмовской газеты «Кадр» — рецензия на мою книжку о В. Мельникове. В рецензии было всё — и уточнение даты, и Пушкин, перепутанный нами с Белинским, и два-три ехидных уедания по мелочам. Но было главное. По мнению автора рецензии, некоего Курынова, я справедливо отмолчался от долдонистых упреков собеседника в адрес критиков. Справедливо — потому, что вся книга стала ответом на эти упреки. Ответом, он считает, безоговорочным.

Наверное, это преувеличение. Я этого не сделал в рукописи, я только хотел, чтобы оно так было. Но как приятно читать, что твое хотенье тоже оказалось уловленным.

И тут же — Ваша рецензия. Должно быть, никто не прочел мною брошюру так внимательно и с таким пониманием. Но Вы, лукавый автор, нашли способ и ответить тем же — пассажем, понятным только посвященному человеку. На мой список кинотеатров вы дали свой, с самым невинным видом, — их перекличка названий будто бы случайна и ничего не должна бы обозначать. Интересно, заметил ли это еще кто-нибудь, кроме нас с Вами? Я, во всяком случае, был счастлив. Это — огромный подарок. Даже больше, чем Ваши добрые слова во всех остальных отношениях. Спасибо и за то и за это.

Моя мама, совершенно боготворящая Вас, уверяет, что к Вашим услугам все издания по кино. Если так, то, может быть, Вы заметили в последних номерах рижского «Кино» мой цикл «Твой путь под звездами» — это обломки большой работы. Целиком она назначена выйти в Бюро пропаганды, значит, лет через пять — они очень долго раскачиваются.

Кстати, видели ли Вы их новейшие издания. Лев Рыбак — о Швейцере? Андрюша Плахов — о «Разрушении личности»? Что-то у них меняется, может быть, начнут издавать хорошие книжки, не хуже, чем хиреющее «Искусство».

Если в этом последнем вопросе, с Бюро Пропанды, есть у Вас трудности получения книг, не стесняйтесь упомянуть. В самом начале, в первый месяц продажи, я что-то успеваю ухватить, могу выслать. А пока высылаю — как таганрожец таганрожцу — журнал, который Вы вряд ли получаете, а я в который никогда в жизни не писал (впрочем, нет, когда-то согрешил — портретом Теличкиной). Там, в статье старшего таганрожца (но не самого старшего), есть один очень смешной ляп. Когда отыщете (без труда), я сообщу, как он появился — это еще одна веселая история.

Еще раз спасибо.

Впрочем, это даже странно — как если б близнец благодарил близнеца за то, что они похожи. В толпе вор легко находит вора, алкаш — алкаша, сумасшедший сумасшедшего. Мы, с детства отравленные киноэкраном, чувствуем общую тоску и общую радость — от сознания, что столкнулся с питомцем того же самого сумасшедшего дома.

Не правда ли?

Пишите! Виктор Демин (Февраль 1985).

Прошло не так уж много времени, в стране началась перестройка, и тут, наконец-то сбылась давняя мечта Виктора Петровича — возглавить журнал «Советский экран» («Экраном» он стал уже при редакторстве В.П. Демина).

В ноябре 1990 года я получил от Виктора Петровича такое письмо, на этот раз с весьма резонной критикой в адрес моих кинокритических опусов:

Дорогой Александр! Союз кинематографистов подарил нам телефакс (859 долларов на родине или 20000 рублей в комиссионном). Для того, чтобы выйти на международные связи, надо внести сразу 20000 долларов, именно валютой. Поэтому на первых порах мы будем перекрикиваться со всем Советским Союзом и немо мычать на факсы из-за рубежа. Это я к тому, что, может быть, существует аналогичный инструмент где-то рядом с Вашей работой. Насколько упростилась бы наша связь! Простите великодушно, что с запозданием отвечаю на Ваши естественные вопросы.

Первое. Все присланные Вами колонки обработаны мною в смысле редакции и в специальной «папке Федорова» ждут своего часа, просматриваясь перед каждым номером. Этим я намекаю, что заметок могло бы быть и больше. Что только помогло бы, а не помешало выбору.

Второе. Осмеливаюсь выступить с некоторой товарищеской критикой. Достоинства Ваших работ: «провинциальное» (в замечательном смысле) простодушие слога, прозрачность словесной материи и предельная ясность проблемы. Некоторый недостаток (умоляю, не сердитесь!): при большом разгоне Вы в финале прыгаете не очень далеко. Скачек — итоговой мысли! — одноэтажный, а читатель по прекрасному ходу бега уже ожидал второго или третьего этажа...

Третье. Я в корне переписал Вашу заметку [...]. Приведенные Вами цитаты оставил (верность их остается на Вашей совести, как и общая логика рассуждения). А комментарий взвинтил до фельетона. В таком, в фельетонном виде, оно и пойдет, если Вы не возражаете. Поскольку не колонка, я придумал нам с Вами псевдоним – Иван Жаркий. Гонорар, разумеется, Ваш. Идет?

Четвертое. Большое спасибо за сценарные заявки (за месяц до этого я прислал Виктору Петровичу целую коллекцию пародийных сценарных синопсисов в расчете на юмористической отдел «Экрана» – А.Ф.). Две из них мы собираемся дать в первый номер – «Анастасию» (всеобщий хохот редакции) и «Джентльмены, я убил Сталина». Раздел: «Банк идей», подраздел «Ищу спонсора»... Вот почему снова псевдонимы. Вы одном случае Вы оказались Василий Перов (от незабвенного Шарля Перро), в другом – Павел Гримов (от братьев Гримм). Не возражаете?

Пятое. Огромный успех имеет Ваша идея о конкурсе рецензий. Приходят мешками. Есть очень трогательные. В пятом номере дадим подборку.

Наконец, последнее. С первого номера у нас другая редколлегия. Не возражаете, если мы включим туда Вас?

*С искренним уважением,
В.Демин. 5.11.1990.*

Виктор Петрович сдержал слово: в 1990 году я стал членом редколлегии «Экрана» и даже более того, удостоился специальной заметки с фотопортретом. Вот что писал В.П. Демин на страницах своего журнала:

Здравствуйтесь, многоуважаемый провинциал!

Давным-давно, тридцать лет назад, в разгар споров о «Сладкой жизни» кто-то обозвал картину «фильмом провинциала». И Феллини, умница, не обиделся, а принял это как похвалу. Только в провинции уцелели, сказал он, трезвое суждение о вещах, веские, основательные представления. Провинциал судит обо всем, может быть, пресно, но здраво, может быть, наивно, но не модничая и не забегаая впереди прогресса... Впрочем, это мы в пересказе уже перешли на наш сегодняшний язык. «Застойная провинциальная жизнь...». Где она? Лектором, в частых поездках «по кольцу» и «по маршруту» я с восторгом встречал в самой что ни на есть глубинке такие замечательные, дружные, интеллигентные, самоотверженные кино клубы, каких не много и в столице.

Мы в суе многомиллионного города устало отбиваемся от лишних впечатлений и снисходительно внимаем новостям из жизни кино, а они там, напротив, дорожат каждой лишней подробностью, знают, что делает Коппола и с чем запустился Куросава, из рук в руки передают польский

«Экран» и болгарские «Фильмови новини», а то и книги об актерах и режиссерах, изданные в Париже, Риме, Буэнос-Айресе. В их отношении к кино совсем нет хвастливой пресыщенности, прагматического цинизма, одно сплошное детское благоговение, терпеливая, неискушенная признательность. Все это имеет прямое отношение к кандидату педагогических наук Александру Федорову, живущему в городе Таганроге (с его 290 тысячами жителей Таганрог стал для многочисленных социологических исследований типичной моделью «среднего города» России).

Что делать в Таганроге выпускнику киноведческого факультета Института кинематографии? Да мало ли! Читать лекции о кино. Писать рецензии в городской и областной прессе. Руководить киноклубом... Публикации были замечены, Союз кинематографистов присудил им свою ежегодную премию по критике, это автоматически означало вручение членского билета СК СССР. Вот и живет в зеленом городке у Азовского моря один-единственный член Союза, не в силах сам с собой организовать в ячейку кинокритической гильдии. И не тужит, полон оптимизма и верен, как в детстве, своей искренней беспокойной страсти к экрану.

Редакция охотно предоставляет свои страницы такому желанному автору. Рубрику, в которой А. Федоров будет помещать свои мысли и наблюдения, зарисовки и афоризмы, решено назвать «Письма издалека». Не в буквальном смысле, разумеется, а условно — так необыкновенно далеко, по мнению некоторых кинематографистов, от них до зрителя, от киностудии до кинотеатра, от киноруководства, от учебных и всяких иных киноучреждений до той благословенной земли, где нет ни того, ни других.

И еще вопрос: не ближе ли там, собственно, к кино? Ибо наши привычные и даже опостылевшие проблемы там в чем-то смотрятся откровеннее, чище, прозрачнее... Феллини в том давнем своем высказывании обмолвился: «А перед вечными вопросами, перед мирозданием, перед высокими загадками бытия — разве мы все не провинциалы?» Приходится согласиться.

Виктор Демин (1990)

После распада СССР «Экран», лишенный государственной поддержки, стал все чаще испытывать финансовые трудности, казавшиеся еще недавно незыблемыми миллионные тиражи стали резко падать. В этой трудной ситуации В.П. Демин старался удержать журнал на плаву.

Вот его письмо, написанное в сентябре 1992 года:

Уважаемый Александр Викторович!

Ваши новые предложения по «Люмьеру» — все! — показались мне дельными и серьезными. Как и с первыми, я перепечатал список вторых и отдал Б. Пинскому, гендиректору «Люмера». Разумеется, мы пока еще

раскачиваемся. На счету «Люмьера» всего только 280 тысяч (за рекламу). Затеваем «Принца», перевод итальянской брошюры. На очереди «Ярмольник» со 150 фотографиями руки Гнисюка. Хотели с этим погодить, да не получается — артист запросил за участие в рекламном ролике (три часа съемки) 80 тысяч. Мы дали 20 тысяч и обещали процент от прибылей по книге. Как жаль, что мы с Вами хоть крамольники, да не Ярмольники.

При этом я, неисправимый идиот, оптимистично смотрю в будущее. А вы почему-то грустите: «Скоро будет сорок...». Мне очень скоро будет шестьдесят, а во Франции и Америке меня не печатали. Кому бы кого утешать?!

Вчера я беседовал с И. Гращенковой, Она, кажется, изменила киноclubному движению? Во всяком случае, разговор на эти темы её не согрел. Может быть, Вы, Александр Викторович, поможете в чем-то разобраться? Смысл статьи мог бы быть такой: казалось бы, нет запретов, все условия для бурного роста киноclubов, объединения в сеть или в сети, в организацию или в две, три параллельных, Ан нет — все захирело. Почему? Я полагаю: а) собирались ради редких у нас картин, сейчас видеоманитофон дает всё или почти всё; б) потребность в элитном кино СНГ тоже отмерла, чуть ли не по тем же причинам; в) новых форм работы, как во Франции, у нас нет и не предвидится... Прав ли я? Что еще характерно?

Пять бы страничек с живыми подробностями о киноclubбах!

Где Ваши десять микро-рецензий? Кроме одной, которую я просил доработать, все присланные пойдут в ход. Вынужден констатировать, что сегодняшнего реального проката мы, околужурнальные люди, совсем не знаем. Вы, по-моему, имеете возможность — даже при нехватке времени — смотреть репертуар кинотеатра. Пишите! И не только об отечественном ширпотребе! И об американском китче тоже! Дадим разворот: «Федоров сообщает...» Иллюстрации попробуем достать.

Из Ваших микрорецензий я взял «Таганку» и «Яд скорпиона». Если не возражаете, пройду рукой мастера, пропылесосу Ваш Парфенон. Жду в ближайшие дни еще десяток — это у Вас определенно получается. Правда, есть одна опасность — в «Аферистах» она преобладает. Когда пишется не маленькая рецензия (и в этом смысле — «всхлип души»), а что-то среднее (по тону) между письмом в редакцию и объяснительной запиской.

Помните прекрасную шутку Зоценко — уже после взрыва ждановщины! «Странно у нас стали понимать юмор, — удивлялся Михаил Михайлович. — Так прямо и пишут: Иван Иванович ворует. Через номер извещение — Иван Иванович сидит. Значит, юмор дошел». Поймите меня правильно: не обязательно я юмора жду от Вашего текста, но что-то же

должно быть! Игра слов, блеск метафор, неожиданность обращения, парадоксальность развязки, показное сочувствие или искреннее сострадание...

Чтоб не только: «Ш. снял плохой фильм. На штампах. Так снимать нельзя». И всё! И юмор дошел! Будто кроме Ш. все остальные снимают замечательно. И будто беды у нас не общие. И будто непонятно, откуда они.

[...] Не настаиваю, что я стопроцентно прав, но, по крайней мере, Вы будете знать мою точку зрения, даже если с ней не согласитесь. Говоря иными словами: Вы считаете единственно важным диагноз, а приметы болезни Вам перечислять не хочется, ибо, дескать, они очевидны для всех. Полно, так ли? А поскольку решительно не так, то Вы оказываетесь экспертом, авгуром, а Ваш текст — итогом-этикеткой. [...] Или - список из пяти актерских имен заклеен приговором-этикеткой: «совсем не смешно, беспомощно, фальшиво, натужно...». Чистые абстракции, которые мне, читателю, предлагается взять на веру из нечеловеческого уважения к Вам, экранному эксперту. А почему бы сначала не заняться все-таки материей? Скажем: «Пущину выпало играть то-то, а он так фальшив, что у него получается вот что. Дрюпкин, этот ангел-резонер, в своей беспомощности производит впечатление тупого, слюнявого идиота. Задубкин, сочиненный как шут и остролов, так тягуч, так ненормально медлителен, что совсем не смешит, а разве что способен разжалобить...».

Появилась игра, вместе с ней пришел юмор, текст становится интересен как текст, а не только как след, отпечаток плохого фильма.

Ваши пародийные сюжеты прелестны, но все — недоработаны на пять минут. Я чувствую, что Вы много работаете, но не любите возвращаться к сделанному, да, наверное, предпочитаете не перечитывать написанное. Всё это я, представьте себе, написал к тому, что в брошюрке надо бы постараться!

*Еще раз — не обижайтесь. С искренним уважением
— Виктор Демин (сентябрь 1992).*

Что и говорить, критические замечания Виктора Петровича были абсолютно справедливыми, это был своего рода мастер-класс по кинокритике.

И вот наступил 1993, увы, последний год жизни Виктора Петровича Демина. Чувствовал он себя уже неважно, мне иногда казалось, что даже каждый шаг давался из здания редакции «Экрана» к служебной машине давался ему с трудом... Тем не менее, в мае 1993 он нашел время написать свое последнее послание в мой адрес — на сей раз в виде отзыва на диссертацию:

Отзыв на диссертацию А.В. Федорова «Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств» (диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, Российская академия образования, 1993).

Александр Федоров взялся за решение чрезвычайно актуальной и наиболее проблемной задачи. В самом деле: учим подростков истории, не имея ни одного подходящего учебника, учим литературе, от классиков XIX века до некоторых наших современников, учим даже азам живописи и ваяния... Но кино, которому скоро стукнет сто лет, которое еще совсем недавно устами вождя гордо характеризовалось как «важнейшее из всех искусств», существует для подрастающего поколения только в эмпирической, повседневной практике, где с кинотеатром успешно спорят телевизор и видеомэгафон, но не является элементом обязательного образования, ни по части поэтики и эстетики, ни по части истории. Жизнь сама, хорошо или плохо, заполняет эти лакуны: нет человека, не знающего Эйзенштейна или Чаплина, Спилберга или Феллини. Но насколько мы были бы мудрее и культурнее, если бы школьный учитель мог, как на блюдечке, преподнести нам эти знания.

Александр Федоров справедливо рассматривает экранные искусства как комплексные средства освоения человеком окружающего мира (в социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных и иных аспектах), опыт общения с аудиовизуальными произведениями, безусловно, совершенствуется у учащихся восприятие литературы, музыки, живописи, скульптуры, танца и так далее. Диалоги (и монологи) становятся навыками литературы, пространственная, цвето-световая композиции, декорации, костюмы, пейзажи отсылают к изобразительным искусствам, мелодия музыкального сопровождения, весь темпоритм становятся завоеваниями из мира музыки.

Все верно, только я бы здесь не ставил точки. Самые последние годы принесли такие завоевания экрана, как компьютерная графика и речь киноклипа, объединившего документ с поэтическими абстракциями. В американских кинокартинах рядом с художником фигурирует фамилия дизайнера — можно ли сбрасывать со счетов такую, исподволь воспитываемую способность видеть мир в нескольких стилистических рядах?

Наконец, монтаж, задающий экранному повествованию ритм и темп, не меньше чем в рядовом стихотворении, является элементом «сборки» в самом широком смысле слова, то есть — конструкции, архитектоники. Полагаю, что популярность американских картин, даже самых поверхностных, не в последнюю очередь основана на их чрезвычайно четкой собранности.

Может ли повседневное общение с таким сонмом искусств пройти беспоследственно для навыков восприятия?

Но, с другой стороны, они, подобные навыки, как бы и не существуют, если умный и чуткий воспитатель не обратил на них внимание подростка.

В первой главе своего труда Александр Федоров рассматривает теоретические основы подготовки студентов педагогических вузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств. Во второй главе диссертант рассуждает о типологии восприятия и критериях эстетического развития студенческой аудитории в области экранных искусств, третья, самая интересная и содержательная глава посвящена подготовке будущих педагогов к воспитательной работе в школе и во внешкольных учреждениях на материале кинематографа, телевидения и видео, фрагмент из этой главы журнал «Экран» наметил к публикации.

В деле же, по нашему мнению, работа Александра Федорова производит впечатление долгого, кропотливого, изнурительного труда, не за страх, а за совесть, и по своим несомненным достоинствам безусловно соответствует критериям, предъявляемым к диссертациям на соискание звания доктора наук.

С уважением — В.Демин, главный редактор журнала «Экран», кандидат искусствоведения. Май 1993.

После защиты диссертации (где в мою команду поддержки в качестве оппонентов и членов диссовета входили известные искусствоведы, доктора наук Г.А. Капралов, М.Е. Зак, Л.А. Зайцева, В.А. Разумный) я позвонил Виктору Петровичу, чтобы ещё раз поблагодарить его за тёплый отзыв о моем опусе. На другом конце провода я услышал голос, показавшийся очень печальным... Это был, увы, наш последний разговор...

В 1996 году вышла уникальная книга «Не для печати / О Демине вспоминают... Демин писал.../. М.,1996. В ней друзья им коллеги В.П. Демина подробно рассказали о его жизни. В книгу вошли также письма и прозаические произведения Виктора Петровича.

Все эти годы мне очень не хватает общения с этим выдающимся человеком... В 2017 году ему могло бы исполниться 80 лет...

Литература

- Демин В.П. Фильм без интриги. М.,1966.
Янушевская И.Н., Демин В.П. Жан Марэ. М.,1968.
Демин В.П. Первое лицо. М.,1976.
Демин В.П. Стареют ли фильмы? М.,1978.
Демин В.П. Воспитание чувств. М., 1980.
Демин В.П., Вайсфельд И.В., Соболев Р.П., Михалкович В.И. Встречи с X музой. М.,1981.

- Демин В.П. Человек на земле. М.,1982.
Демин В.П. Витаутас Желакявичус: Портрет режиссера. М.,1982.
Демин В.П. Виталий Мельников: Три беседы с режиссером. М.,1984.
Демин В.П. Поговорим о кино. М.,1984.
Демин В.П. Эльдар Рязанов: Творческий портрет. М.,1984.
Демин В.П., Ишимов В.Н. Встречи на опаленной земле. М., 1985.
Демин В.П. Георгий Данелия. М., 1986.
Демин В.П. Глеб Панфилов. М., 1986.
Демин В.П. Цветение земли. Книга о тринадцати литовских фотографах. М., 1987.
Демин В.П. Сергей Соловьев. М., 1987.
Демин В.П. Виктор Проскурин. М., 1988.
Демин В.П. Леонид Марягин: Творческий портрет. М.,1988.
Демин В.П. Алоиз Бренч: Творческий портрет. М.,1990.
Демин В.П. Леонид Ярмольник. М.,1991.

Литература о В.П. Демине:

- Аннинский Л. Безумец Господа в роли директора сумасшедшего дома: к выходу в свет книги «Виктор Демин. Не для печати» // Культура. 1996.
Босенко В. Конфеты от Вити Дёмина // Наша улица. 2007. № 97 (12). <http://kuvaldnu.narod.ru/Bosenko-Demin.htm>
Не для печати / О Демине вспоминают... Демин писал.../. М., 1996.
Федоров А.В. Кинокритик Виктор Демин: письма к провинциалу // Медиаобразование. 2016. № 1.



А Проблемы медиакультуры

Творческий портрет медиакритика А.П. Короченского *

Р.В. Сальный,
кандидат педагогических наук,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова

Аннотация. В статье рассматривается творчество исследователя журналистики и медиакритики, медиапедагога Александра Петровича Короченского. Проанализированы его статьи и монографии. Охарактеризованы основные направления научной мысли, позиция, стиль. В заключении определены медиаобразовательные функции его работ.

Ключевые слова: Короченский, медиакритика, журналистика, медиа, СМИ, аудитория, медиаобразование.

** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в Таганрогском институте управления и экономики. Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Creative portrait of media critic Alexander Korochensky

Dr. Roman Salny,
Anton Chekhov Taganrog Institute

Abstract. The article discusses the work of the researcher of journalism and media criticism Alexander Korochensky: his articles and monographs, the main directions of scientific thought position, style, media education functions.

Keywords: Korochensky, media critic, journalism, media, audience, media education.

Исследователь журналистики, медиакритик, доктор филологических наук Александр Петрович Короченский – ревностный хранитель лучших журналистских традиций. Проработав журналистом-газетчиком, исследовав в теории и на практике журналистскую деятельность, он обратился к исследованию медиакритики. Работая в вузах Кубы, Испании, США, Финляндии, Польши и других стран, он подробно описал структуру и

содержание медиакритики как института, поддерживающего демократические и гражданские основы современного общества.

С 2005 по 2015 год Александр Петрович возглавлял факультет журналистики Белгородского государственного национального исследовательского университета. С 2008 года стал главным редактором «Гуманитарной серии» журнала «Научные ведомости БелГУ». Он автор шести монографий: «Публицистика Х. Марти» (Ростов, 1998); «Этическое регулирование журналистской деятельности (зарубежный опыт)» (Ростов, 1999); «История мировой журналистики». (Ростов-на-Дону, 2000, в соавторстве с А.Г. Беспаловой, В.В. Лучинским, Е.А. Корниловым, А.И. Станько); «"Пятая власть?" Феномен медиакритики в контексте информационного рынка» (Ростов, 2002); «"Пятая власть?". Медиакритика в теории и практике журналистики» (Ростов, 2003); «Gatunkowa specyfika hiszpańskojęzycznej prasy periodycznej» (Oficyna Wydawnicza «Humanitas. Wyższą Szkołą Humanitas. Sosnowiec. 2015, на польском языке).

Первые публикации Короченского начали появляться в газетах и сборниках научных конференций в 1980-х годы. Всего из под его пера вышли более сотни статей в отечественных и зарубежных журналах («Высшее образование в России» «Культурология», «Медиаобразование» и др.).

Большинство работ А.П. Короченского опубликованы в сборниках международных научно-практических конференций, это плод длительного анализа содержания журналистской деятельности и исследовательской работы в медийной сфере разных стран. Часть его статей посвящена актуальным событиям в мире журналистики и медиаобразования, например, анализу отдельных газетных статей или дискуссионных вопросов, обсуждаемых исследователями.

Значительная часть статей написана А.П. Короченским в аналитическом жанре. Например, это сопоставления различных характеристик СМИ: жанровых, организационных, пропагандистских, сравнительное описание деятельности медиакритики.

В списке работ автора есть и публикации, описывающие исторические вехи развития и становления журналистики (например, испаноязычной), статьи о задачах медиакритики, о механизмах функционирования СМИ, их устройстве, организации и социальном влиянии.

Уже в использованных А.П. Короченским названиях работ видится масштабность и системность рассматриваемых проблем: «Глобальная медийная политика: реальность или фантом» (2007), «Развитие медиаобразования в современном обществе как общедемократическая задача» (2010) «Роль медиакритики в теоретико-методологическим

обновлении российской науки о журналистике и массовых коммуникаций» (2012), «Новые субъекты трансграничных массовых коммуникаций и трансформация международной журналистики» (2013), «Мост между двумя мирами (Публицистика Хосе Марти как явление межкультурной коммуникации)» (2014).

Автор в своих публикациях пытается ответить на такие существенные вопросы: Как процессы глобализации и развития техники влияют на журналистскую деятельность и СМИ? В чем особенности современного культурно-исторического этапа развития журналистики как науки и социального института? Каковы исторические традиции становления журналистики в восточноевропейских, западноевропейских и латиноамериканских странах?

Александр Петрович обобщает мировой опыт журналистики и медиакритики, проводя сравнительный анализ систем функционирования СМИ разных стран, научно-исследовательских подходов к журналистской деятельности и ее критике, тенденций их развития в Европе, России, США и других государств, формирующихся международных объединений, обеспечивающих освещение событий через «арабскую», «европейскую», «латиноамериканскую» и другие призмы. Таким образом, озаглавливая свои работы, автор отражает в обобщенном и акцентированном виде ее основную тему.

Иногда А.П. Короченский использует яркие и образные подзаголовки, «скрывая» их внутри текста. Например, «Гондурас не беспокоит?», «Золотая жила», «"Менты", "копы", детективы» и др. В этих заглавиях отражается негативная оценка им общей ситуации в сфере российских электронных и печатных медиа.

В структуре статей А.П. Короченского можно выделить три основных части. В первой (вводной) части автор дает характеристику общих социальных тенденций, связанных с медиа, нередко используя данные социологических опросов. Во второй части описывает возможные причины (исторические, культурные, экономические, политические и др.) обозначенных во введении явлений. В третьей части автор подводит итоги, отвечая на вопросы: как улучшить качество журналистской деятельности? Как повысить уровень ответственности журналистов? Что может способствовать появлению самоцензуры журналиста? В качестве ответа на эти вопросы Александр Петрович предлагает развитие института медиакритики. В различных ее формах и на различных уровнях: «академическом», «внутрицеховом», «массовом» и «гражданском».

Начиная свои публикации с описания технологического и экономического развития медиа, тенденций в журналистской и

коммуникативной науки, глобализационных процессов, влияющих на культуру разных стран, А.П. Короченский переходит к оцениванию влияния этих процессов на отношения между СМИ и аудиторией.

Александр Петрович видит основные проблемы журналистики и аудитории в снижении уровня их культуры вследствие «подчинения» рыночным законам. При этом автор отмечает большой потенциал журналистской деятельности в воспитании и образовании аудитории, обращая внимание на такие диалектически связанные явления, как пассивность аудитории и безответственность СМИ перед ней, правовая незащищенность аудитории и медийное манипулирование ею, неправомерность введения государственной цензуры в отношении медиа и отсутствие внутренней самоцензуры журналистов ввиду их низкого культурного и профессионального уровня.

В публикациях А.П. Короченского можно выделить несколько основных тематических направлений. В качестве одной из постоянных и важных для автора тем является тема СМИ и медиакритики Западных стран. Здесь он определяет основные течения и формы медиакритики, ее функции в мобилизации активной части аудитории электронных и печатных медиа для ее участия в развитии гражданского общества.

Значительная часть работ А.П. Короченского написана на тему научных школ в области медиакритики и журналистики в зарубежных странах. В них автор анализирует институциональные механизмы функционирования медиакритики: количество и качество работ ученых-теоретиков в области журналистики и медиа; организацию и проведение научных исследований на базе научных организаций; взаимосвязь государственных структур и общественных объединений, осуществляющий критический анализ СМИ.

Еще одна важная для творчества А.П. Короченского тема - «жанровое разнообразие журналистики в зарубежных странах»: автор анализирует процесс развития и становления жанровых систем, определяет сформировавшиеся черты отдельных жанровых направлений (видов), нередко сопоставляя их с российскими. Ему интересны границы между отдельными видами жанров, сформировавшиеся на основе имеющихся в различных странах национальных литературных и журналистских традиций. Описывая национальные системы жанров журналистики, автор приводит мнения исследователей, характеризующих их виды и формы.

В философско-культурологическом ключе выполнены работы Короченского на тему «Преобразование зрителя в потребителя и культура на службе рынка». Автор указывает на значительные успехи европейских общественных групп, выступающих за сохранение гуманистических

ценностей в медиaprостранстве. Так в 2004 году была создана «Европейская Ассоциация в поддержку интересов телезрителей» (EAVI – <http://eavi.eu>), призванная оказывать влияние на общеевропейскую политику правового регулирования телевещания [Короченский, 2015, с.148]. Важным моментом он признает необходимость противостояния этой организации «бюрократическому выхолащиванию».

Статьи А.П. Короченского написаны научным стилем, отличающимся обобщенностью, логичностью и безличностью. Однако они доступны для понимания широкой аудитории, так как в них не используются сложные научные термины.

В своих работах автор апеллирует к разуму читателей, поощряя их критически относиться к сфере журналистики и медиа. При этом спокойная тональность в повествовании настраивает на вдумчивое прочтение текста. Этому также способствует желание автора объективно и однозначно отразить действительные явления и событий в многообразном мире СМИ.

Крайне редко Александр Петрович использует художественные и образные описания медиатекстов. Встречаются, например, такие: «лето выдалось на редкость жарким и беспокойным», «солнце не успело подняться в зенит...», «телевизионный день только начинался» и др. Иногда с помощью стилизованных приемов автор характеризует сомнамбулическое действие телевидения на аудиторию, приводя при этом примеры криминальных сводок и сцен насилия из новостей и телесериалов. Он упрекает такого рода программы ТВ в отрицательном воздействии на аудиторию, в результате которого они «теряют ориентиры, помогающие четко определить, "что такое хорошо и что такое – плохо"» [Короченский, 2015, с.215].

Характеризуя профессиональный уровень результатов журналистской деятельности, формулируя ценностный ориентир в работе журналистов, А.П. Короченский использует выражения: «стандарт», «качественное издание», «достоверность», «взвешенность», «полнота». Сами по себе эти выражения вызывают ассоциации с ориентирами для создателей медиатекстов. Александр Петрович считает, что наряду с самостоятельностью и независимостью журналиста ему необходимы самоограничения: его свобода может быть только в рамках осознания им собственной ответственности за последствия результатов его деятельности. Отсюда и необходимость в многогранном и объективном освещении событий, не искажающем действительность.

Создаваемая медиа действительность – это особый феномен, который А.П. Короченский осмысляет на страницах своих статей и монографий. В них он часто употребляет понятие «социальный реализм», в которое вкладывает глубокий смысл. Формулируя задачи медиакритики, автор

отмечает, что «целенаправленная трансформация» у аудитории образа социальной реальности, в результате которой «отраженная реальность, формируемая средствами массовой информации, интегрирует распадающуюся воображаемую картину общественной действительности, возвращает аудитории ощущение единства, связности» [Короченский, 2002, с.24].

По мнению А.П. Короченского, «критик соотносит медийное содержание не только с действительностью, но и с широко понимаемым социальным идеалом, к которому стремится общество (вернее большинство граждан) на данном этапе исторического развития» [Короченский, 2002, с.99]. Общественный консенсус в отношении социальных, политических и культурных явлений в интерпретации А.П. Короченского - одно из важных направлений творческой деятельности медиакритики, позволяющее сформировать социальную реальность, обладающую созидательным потенциалом. «Социальный реализм средств массовой информации является важным условием эффективной адаптации аудитории к условиям общественной среды и подготовки к рациональному преобразующему воздействию на эту среду» [Короченский, 2015, с.53].

Учитывая степень воздействий СМИ на аудиторию, Александра Петровича особенно удручает то, что современный зритель и читатель стал потребителем, а отношения медиа к аудитории строятся по рыночным законам. Поэтому такое важное значение он придает медиакритике, участвующей в становлении гражданского общества и развитии демократических ценностей. Особенно значима ее роль в постперестроичный период в России, когда «возникла необходимость в критическом рассмотрении происходивших... поисков нового стиля и тональности общения с читателем, телезрителем» [Короченский, 2002, с.9].

А.П. Короченский считает, что медиакритика должна помогать аудитории правильно интерпретировать образы и идеи медиатекстов, то есть выполнять медиаобразовательные функции. «Эффективная медиакритика не только обеспечивает прочтение медийных текстов и рациональную "перекодировку" содержания передач..., но и, в конечном итоге, способствует выводу массовой аудитории из состояния чувственного освоения медийных феноменов в режим их рационального познания» [Короченский, 2002, с.65]. Под чувственным освоением автор понимает бессознательное, то есть некритичное, нерациональное восприятие, вызывающее «наркотическое опьянение» зрелищностью аудиовизуальных образов. «Рядовой» читатель, зритель «нуждается в помощи подготовленных людей, которые способны помочь ему в грамотной расшифровке и

интерпретации картины действительности, отображаемой средствами массовой информации» [Короченский, 2002, с.65-66].

По мнению Александра Петровича, «медиакритика способна участвовать в развитии и совершенствовании моральных установок массового читателя, телезрителя», оказывать влияние «на эстетическое сознание людей и подвижные общественные представления о сущности красоты и безобразного...» [Короченский, 2002, с.69].

Помимо медиаобразовательной функции, автор считает, что медиакритика опосредованно влияет на медийное сообщество, участвуя в формировании этических и творческих норм, определяющих содержание медиатекстов, общественное мнение, воздействующее на журналистов, редакторов и других деятелей СМИ. «Ей (медиакритике – Р. С.) принадлежит чрезвычайно важная роль в постоянном пересмотре, совершенствовании и обновлении подвижной нормативной этики, ее "подстройке" под выявленные критиками актуальные общественные потребности» [Короченский, 2002, с.74].

Учитывая масштабы цинизма в вечернем телеэфире в некоторых передачах, «ток-шоу» («Пусть говорят», «Время покажет», «Поединок», «Прямой эфир»), такая функция медиакритики как совершенствование нормативной этики представляется особенно важной. Влияние политизированных и идеологически направленных мнений высокорейтинговых ведущих, поданных в безапелляционном «формате» оказывает сокрушительное воздействие на сознание телеаудитории.

Альтернативой такой ситуации А.П. Короченский видит творчески-критический и полемический элемент, «который мобилизует познавательную активность аудитории» [Короченский, 2002, с.80]. Настаивая на необходимости «полного», «достоверного» и «взвешенного» освещения событий в медиа, художественно-эстетическим средствам он отводит второстепенное значение.

Александр Петрович отдает первенство рациональному познанию в культурной и духовной жизни человека. Он понимает его как упорядоченное, системное мышление. Мифотворчество (корни которого в религии), по его мнению, подавляет познавательную активность и обуславливает культурную пассивность [Короченский, 2002, с.155]. А.П. Короченский жестко разделяет иррациональное, мифологическое и рациональное, разумно упорядоченное. Поэтому он не находит место народному творчеству в развитии мифологии, воссоздающей культурное иррациональное в народном сознании. В мифологическом сознании Александр Петрович видит корень пассивности восприятия медийной информации. Мифологическое в сознании он уравнивает с бессознательным, характеризуя их как причины, приводящие к

некритическому восприятию массовой аудиторией телевизионных передач, электронных и печатных медиа.

В своих работах А.П. Короченский широко освещает деятельность различных общественных, религиозных западных организаций, действующих в целях защиты граждан от негативного влияния искаженной в СМИ информации. Его интересует развитие медиакритики как института, позволяющего осуществлять на практике демократические права граждан на пользование объективной информацией, отражающей различные события внутренней и внешней политики государства.

А.П. Короченский часто пишет о свободе журналистики, демократических ценностях: медиакритика должна быть «приспособлена для постановки и обсуждения вопросов, связанных с обеспечением независимости средств массовой информации и свободы журналистской деятельности» [Короченский, 2002, с.176], должна мотивировать общественность (аудиорию печатных и электронных СМИ) к адекватной реакции на действия государственной власти в различных сферах: социальной, экономической, законотворческой. Между тем, по мнению А.П. Короченского, «отечественная медиакритика не участвует в развитии общественной активности, направленной на устранение изъянов законодательства, которые позволяют широко и безнаказанно использовать скрытую рекламу в средствах массовой информации» [Короченский, 2002, с.201].

Александр Петрович рассматривает три стадии функционирования журналистики: текстопорождение, журналистский текст, социальное бытование опубликованного журналистского текста. [Короченский, 2015, с.119]. На каждой из этих стадий применимы методы психологического, культурологического, художественного, филологического, социологического, экономического и других видов научного анализа. Автор выступает за то, что многоплановость изучения журналистской деятельности должна помогать созданию системы, где объективные события и явления социально-политической жизни будут отражаться в медиа с учетом принципов плюрализма мнений, культурно-исторические традиции, гражданских прав, нравственных и эстетических ценностей, экономических тенденций. По мнению А.П. Короченского, журналистика не должна становиться инструментом манипулирования сознанием аудитории, использующимся политическими и коммерческими структурами, но обязана помогать в развитии демократических ценностей, формировании социальной реальности, способствующей сохранению и обогащению духовного богатства общества.

Работам А.П. Короченского присущи строгость и логичность в изложении фактов. Автор тактично указывает на недостатки отечественной критики, используя только сравнение действительных явлений - как в работе отдельных журналистов, так и крупных медиаагентов (издательств журналов и газет, телерадиокомпаний). Александр Петрович не ставит своей целью только поиск недостатков в работе журналистов. Ему важно чтобы медиакритика помогала преодолевать шаблонность в их работе, способствовала развитию творческих индивидуальных форм, осуществляла функции образования аудитории, участвовала в совершенствовании норм профессиональной журналистской деятельности и повышении уровня гражданского самосознания у телезрителей, радиослушателей, читателей.

А.П. Короченский использует большое количество ссылок на работы медиакритиков, анализирующих образы ведущих телепрограмм, поведение журналистов, деятельность издательств и телерадиокомпаний. С их помощью автор представляет общую картину журналистской деятельности в России. Александр Петрович призывает медиакритиков к тщательному и многостороннему анализу деятельности СМИ.

Труды А.П. Короченского наполнены созидательным началом. Он отмечает, что медиакритике следует осуществлять контроль за многоплановой деятельностью медиа, для чего важно выявление фактов нарушения гражданских прав аудитории СМИ, циничного использования человеческого горя, некорректности отношений журналистов с коллегами по цеху. «Справедливости ради, – пишет А.П. Короченский, – следует уточнить, что внимание отечественных критиков печатной и электронной прессы привлекают сегодня лишь наиболее вопиющие нарушения требований профессионализма и этических норм в деятельности работников СМИ...» [Короченский, 2015, с.71].

Медиакритика должна указывать путь культурно-творческого развития создателям современной социальной реальности, иначе «кто будет совершать в недалеком будущем инновационный прорыв, если состояние российской периодики для детей и юношества в целом и научно-популярных изданий в частности по-прежнему вызывает тревогу?» [Короченский, 2015, С.210-211].

В аргументировании Александром Петровичем своей позиции можно условно выделить три направления: историческое, социологическое и международное. К историческому можно отнести его аналитические сюжеты, где описываются пути становления медиакритики как института, участвующего в развитии социально-культурных форм деятельности различных социальных групп (ученых, журналистов-профессионалов, представителей аудитории) в информационной сфере. К социологическому можно отнести приводимые автором сравнительные данные результатов

социологических опросов, сопровождающиеся выводами о степени доверия аудитории сообщениям СМИ, о структуре ее потребностей в отношении различных по форме и содержанию медиатекстов и деятельности журналистов и различных медиа. Чаще всего А.П. Короченский отмечает несоответствие истинных потребностей аудитории в получении объективной информации о собственной стране и мире и реального искажения действительности журналистами. К международному направлению можно отнести описания автором иностранного опыта деятельности медиакритики, выполняющей многосторонние функции: аналитическую, регулятивную, медиаобразовательную и другие.

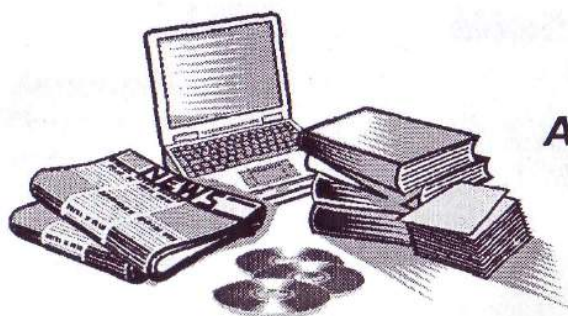
В работах А.П. Короченского заметно сближение задач медиакритики и медиаобразования. Медиакритика, по его мнению, способствует формированию у аудитории «навыков самостоятельного рационального анализа и оценки медиатекстов» [Короченский, 2015, с.58]. Александр Петрович приводит большое количество примеров создания средствами массовой информации имиджей политиков, формирования образов представителей различных социальных и этнических групп, описывает механизмы манипулятивного воздействия этих образов на аудиторию (отношение к действиям власти, событиям в стране и в мире). На основе такого материала можно успешно формировать критическое мышления у учащейся молодежи в школах, средних и высших учебных заведениях. Медиакритика может помогать и в реализации защитной функции медиаобразования. Критика журналистской деятельности и СМИ имеет двухстороннее воздействие. С одной стороны на медиаагентства (сдерживая их произвольные действия в создании образов реальности), с другой - на аудиторию (помогая ей выбрать достоверные источники информации).

Литература

- Короченский А.П. Мировая журналистика: история, теория, практика. Белгород: ИД «Белгород», НИУ «БелГУ», 2015. 240 с.
Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов-на-Дону: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. 272 с.

References

- Korochensky, A. Global journalism: history, theory, practice. Belgorod: Publishing house "Belgorod", 2015. 240 p.
Korochensky, A. "Fifth power"? The phenomenon of media criticism in the context of the information market. Rostov-on-don: International Institute of journalism and Philology, 2002. 272 p.



А Проблемы медиакультуры

Творческий портрет медиакритика В.Э. Матизена *

***Р.В. Сальный,
кандидат педагогических наук,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова***

Аннотация. В статье рассматривается творчество медиакритика Виктора Эдуардовича Матизена. Охарактеризованы его позиция, стиль работ и мнения о кинематографистах и фильмах, определены медиаобразовательные функции его работ.

Ключевые слова: Матизен, медиакритик, фильм, кинематограф, автор, медиаобразование.

** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в Таганрогском институте управления и экономики. Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Creative portrait of media critic Victor Matizen

***Dr. Roman Salny,
Anton Chekhov Taganrog Institute***

Abstract. The article discusses the work of media critic Victor Matizen: position, style of work and opinions of the filmmakers and films, media education functions of the works.

Keywords: Matizen, media critic, film, cinema, author, media education.

Среди профессиональных медиакритиков есть по-разному настроенные люди. Одни в большей степени заняты поиском достоинств в произведениях медийных искусств, другие ищут в них недостатки, третьи оценивают место медиа и кино в социальной жизни государства и т.д. Если определять направление, к которому относится творчество Виктора Эдуардовича Матизена, то оно вполне очевидно изобилует описаниями несовершенств в работах кинематографистов. При этом видно, что критик ценит определенность творческих методов и художественной точки зрения авторов

кинематографических произведений. Возможно такое видение – результат «математического» прошлого?

Виктор Эдуардович Матизен в 1970 году окончил механико-математический факультет Новосибирского государственного университета. С 1970 по 1981 год преподавал математику в средней школе № 130 новосибирского Академгородка. В достаточно зрелом возрасте он решил изменить свою профессию, и в 1982 году поступил на заочное отделение сценарно-киноведческого факультета ВГИКа, которое через пять лет успешно окончил. В период учебы Виктор Эдуардович работал репетитором, сплавщиком леса, штукатуром-маляром, фасадчиком. Получив профессию киноведа, начал работу в прессе. Он писал для журналов «Кино-глаз», «Обозреватель», «Огонек», газет «Новое русское слово», «Общая газета». С 2003 по 2011 год был президентом Гильдии киноведов и кинокритиков России. За достижения в киноведении был удостоен престижных премий: лауреат премии «Золотой Овен», премии Госфильмофонда РФ и премий Гильдии киноведов и кинокритиков. Сыграл несколько небольших ролей в фильмах: «Железная дорога» (2007) «Сезон туманов» (2008), «Канденции» (2010). В 2010 году вошёл в состав альтернативного Киносоюза.

За свою карьеру В.Э. Матизен опубликовал сотни работ: рецензий, статей, рассказов, книг, в числе которых сборник «Никита» (1995), куда вошли письма кинорежиссера Никиты Михалкова и беседы автора с ним (это уже позже, в 2000-х пути В.Э. Матзена и Н.С. Михалкова резко разошлись). В 2013 году В.Э. Матизен опубликован двухтомник под названием «Кино и жизнь», где собраны интервью критика с известными кинематографистами за последние 25 лет.

В «Новых известиях», на сайте kinopressa.ru ежемесячно появляются рецензии В.Э. Матизена на новые фильмы, а также обзоры кинофестивалей. В.Э. Матизен пишет о фильмах различных по художественным достоинствам: это и голливудский экшн, и российская комедия, и артхаусная драма... В них в большей степени дается оценка тому, как авторы справились со своими задачами: нашли ли достойные художественные приемы, в которых определенно и ясно выразились их мысли и чувства?

В рецензиях В.Э. Матизен часто ставит своей целью помочь аудитории правильно интерпретировать и воспринимать имеющиеся в них смыслы, донести читателям свою позицию о новом фильме или телесериале. Он обращает внимание читателей на проблемы взаимоотношения экранной и реальной действительности и, в первую очередь, критически оценивает псевдореалистические, на его взгляд, действия и сюжеты.

В оценивании художественных фильмов В.Э. Матизен придерживается принципов достоверности в изображении фактов, рациональности и

целостности в построении образов и сюжетов. Поэтому в своих публикациях он часто пишет о том, насколько логично, объективно и эстетически точно авторы кинокартин отражают реальную действительность. Эти описания дополняются эстетическими, культурологическими, философскими, политическими и другими характеристиками.

Его заинтересованные читатели, скорее всего, должны быть аналитического склада, склонные к рациональной оценке содержания фильмов, не симпатизирующие мейнстриму с шаблонным хеппи-эндом, не доверяющие телевизионной пропаганде, предпочитающие реалистичность вместо беспечных фантазий.

В одной из рецензий, размышляя о природе документального кино, В.Э. Матизен написал, что «"смерть автора" и тому подобные хлесткие выражения в лучшем случае не более чем способ привлечь к проблеме внимание профанов. Авторство, как энергия, никуда не исчезает, а лишь меняет форму, и задача киноведения – не оповещать публику о смерти объекта исследования, а найти его» [Матизен, 2011]. Как раз этим поиском критик и занимается. И в этом ему помогает скептицизм, в котором он видит свой аналитико-творческий принцип. Опустошенности (или «отсутствие автора») многих кинокартин, противопоставляется уникальное творческое видение, где предстает глубокая и полная внутренняя жизнь. Если художник зависим от каких-либо утилитарных вещей, в том числе стремления к успеху и власти, настоящего искусства, по мнению Виктора Эдуардовича, быть не может.

В связи с этим в последнее время В.Э. Матизена волнуют проблемы связанные с «антихудожественной» и «антисвободной» политикой Министерства культуры в сфере кинопроизводства. Он считает недопустимым навязывание кинематографистам идеологических рамок для мышления и творчества. Автор имеет ввиду несвободу кинематографистов в изображении реальных событий, где превозносятся свои и демонизируются чужие, что не всегда соответствует истине. Идеологическое влияние, считает автор, губительно для киноискусства, а «неправильная» идеологическая позиция мешает многим кинематографистам работать в профессии.

В.Э. Матизен в своих рецензиях защищает кинореальность от ангажированных художников экрана. Справедливость и честность в работе кинорежиссеров и сценаристов являются одними из главных мерил, по которым он оценивает результаты их творческой деятельности.

В одной из своих статей критик, размышляя на тему ангажированности кинематографистов, сравнил российскую и американскую модели кинокартин. Несмотря на присутствие в последней различного рода наивностей, «американская модель боевика привлекает зрителей во всем

мире именно потому, что воплощает идеал самостоятельной личности. И эту модель до сих пор не удастся воспроизвести в России, где государство считает себя выше человека и к тому же предпочитает держать кинематограф на поводке, требуя от кино, чтобы оно подносило ему лишь те зеркала, где оно румяней и белей всех на свете» [Матизен, 2013].

Матизен апеллирует к обязательному следованию авторов кинофильмов «законам» построения художественного целого. Найденный вектор развития противостояния внутреннему внешнему, индивидуального общественному и т.п. позволяет ему развернуть мысль по двум направлениям: в случае мейнстрима конфликт развивается искусственно (есть и редкие исключения) средствами зрелищности, а в авторском кино конфликт - средство для наблюдения за природой человека. Описывая режиссерские, сценарные и операторские приемы из популярных фильмов, критик выявляет их неправдоподобие, непоследовательность и нерациональность. В авторском кино он характеризует точной выбор творцом жанра и уникальность найденного им творческого метода, посредством которых возникает художественное видение действительности.

Многие авторы художественных фильмов осуществляют «насилие над реальностью», давая волю своему воображению и, не признавая при этом необходимым признаком художественного фильма «имманентную причинность (самоопределяемость) показываемого им мира» [Матизен, 2012]. Авторов, создающих нереальные сюжеты и образы, Виктор Эдуардович укоряет в безответственности. По его мнению, в отношениях художественного кино и зрителя должна быть конвенция (договоренность об условностях экранного мира – или он реалистичный, или нет), и если авторы претендуют на показ правды жизни, а игнорируют фактическую достоверность – значит, нарушают самостоятельно выбранную условность искусства. Им стоит осознать, что «реализм, понимаемый как обусловленность действия, не отменяет условности любого кинозрелища и не препятствует метафизике» [Матизен, 2012]. Ведь киноискусство, как и любое другое искусство, должно помогать аудитории познавать мир.

На примере критической реакции аудитории на фильм Н.С. Михалкова «Утомленные солнцем-2», Матизен отмечает, что «умный» зритель в нашей стране существует и вполне удовлетворен небольшим кассовым сбором от его просмотра, считая это косвенным показателем «нездоровья» кинематографической отрасли. Критик считает, что для того чтобы кинематограф развивался, он должен научиться извлекать прибыль от проката произведенных фильмов. Но при этом не снижать художественного уровня до нерациональных фантазий, в которых растворяется вся органичность сложной и непознаваемой жизни.

Возможно, В.Э. Матизен часто слишком категорично отзывается о тех или иных фильмах, что часто приводит к примитивизации содержащихся в них смыслов. Увлекаясь поиском соответствия экранных действий и объективной реальности, Виктор Эдуардович, быть может, нередко упускает из своего поля зрения многослойность и многомерность художественных образов. Но его основным аргументом становится именно бытовое правдоподобие фильма.

В.Э. Матизен, несомненно, симпатизирует критически настроенным кинохудожникам, обличающим социальные проблемы общества. При этом в негативных реакциях аудитории на художественные фильмы он видит ее неспособность умело распознать позитивный момент социальной критики. В статье «Комплексы "совка"» (2015) В.Э. Матизен приводит яркие аргументы, подтверждающие, что негативное восприятие картины А. Звягинцева «Левиафан» большей частью российской аудитории обусловлено, присущими ей советскими мировоззренческими стереотипами: «В России идёт регресс к советскому мышлению, когда мир был разделён на друзей и врагов» [Матизен, 2015].

Аргументируя свою позицию, Матизен опирается на выводы не столько художественно-эстетического свойства, сколько социально-критического. В статьях он описывает, как авторы фильмов изображают миропорядок, и тех кто его «устроил».

Художественную полноту экранных произведений Матизен видит не в способе изображения человека, его природы, сущности, а в рациональном строении явлений и событий художественной действительности. По его мнению, в устройстве социальной жизни и есть причины, которые должны стать основой художественных замыслов.

Органичность и естественность жизни, через которую проглядывает ее тайна – необходимые вещи, которым подчиняется условность любого вида искусства. Но эта проблема для В.Э. Матизена маргинальна, обращение к ней ограничивается описанием некоторых режиссерских и операторских приемов, создавших определенную атмосферу экранной реальности. И если встречается в работах В.Э. Матизена подобная характеристика, то в основном в описании режиссерских (сценарных и операторских) тонкостей, позволивших совершить «попадание в образ», под которым понимается точно «пойманный» социальный типаж. Критик также обращает внимание на проявление в медийном творчестве психологических комплексов и бессознательных желаний авторов, и здесь он пытается отыскать глубину, из которой рождаются художественные образы и идеи.

Внутренний кризис (мужчины или женщины) нередко становится поводом для художественной интерпретации. От того, насколько глубоко и

живо актер сможет отразить мельчайшие изменения душевных состояний, зависит естественность или фальшивость художественного действия. В истории кинематографа много эталонных образов, сыгранных великолепными актерами. Ссылаться на них для сравнения с новыми интерпретациями – еще не значит видеть единство человеческой природы и ее «духовную бесконечность» (М. Шемякин).

А.А. Тарковский писал, что «искусство занимается только человеком и ничем другим заниматься не может» [Тарковский, 1990]. Искусство испытывает человека, чтобы проявить грани идеального, а не рассматривает как он поступает в реальных жизненных ситуациях, так как в предельных состояниях что-то узнается о человеческой душе. Быть может, скепсис мешает В.Э. Матизену увидеть в сопоставляемых им образах «лишних людей», «маленького человека» и т.п. глубину человеческой природы, и потому критик не обращается к тонкой органичности и зыбкой гармонии жизни. Он не анализирует экзистенциальные проблемы, ограничиваясь указанием на то, как точно авторы смогли отразить их на экране. Он нацелен на рациональную и однозначную трактовку художественных смыслов, описывая энергию, возникающую при столкновении внешних условий и внутренних переживаний персонажа.

На наш взгляд, критик однозначно определяет место художественного наблюдения в контексте экзистенциальных проблем, из-за чего во многих его рецензиях категоричность суждений «сворачивает» многогранность и объемность мира. В этом проявляется не только скептицизм В.Э. Матизена к художественному миру, а желание испытать его на прочность. Смею предположить, что критику не достает умения удивляться оригинальности и спонтанности самой жизни, воспринимать мир открыто. В результате В.Э. Матизен нередко считает необходимой «всеведущую» позицию авторов, сводящую все сюжетные нити в один клубок.

Грань подлинного и фальшивого становится более очевидной благодаря произведениям искусства. В.Э. Матизен, нащупывая эту грань, удовлетворяется указанием на способности авторов удержаться в «нужных» для создания эффекта естественности и неподдельности рамках. Критик оценивает именно профессиональную «технику» (сценаристов, режиссеров, операторов и актеров). По его мнению, если они профессионалы, то для подтверждения своего высокого уровня им необходимо как эквилибристам сохранять художественно-эстетическое равновесие. Иначе реализм действия растворяется, и лукавство обнаруживает себя. И здесь приверженность критика к реалистичности художественных образов, необходимому следованию авторов историческим фактам, как нам кажется, нередко лишает его рецензии живой образной выразительности.

В.Э. Матизен ищет социальную, культурную, этическую и т.п. определенность в авторской позиции и ее художественном отражении. Этой определенности, по мнению критика, мешают «бессознательные проекции» авторов, подменяющие живые художественные образы «фантазмами». Матизен считает, что критик должен быть «профессиональным скептиком» и, не поддаваясь художественному обману, выверенными рациональными средствами обнаруживать достоверности, из которых складывается целое.

При всем при этом критику свойственно и нетривиальное, поэтическое понимание жизни. Так, например, он вполне доволен некоторыми голливудскими и отечественными популярными лентами, указывая на важность кинематографа массовой культуры, держа своей прицел на художественно-эстетическом идеале. Например, критик положительно оценил трагикомедию «Географ глобус пропил», а комедия «Горько» вызвала у него ощущение жизненного правдоподобия. А в иронии В.Э. Матизена по поводу «Неудержимых-2» присутствуют теплые ностальгические чувства.

Сравнивая эпизоды и сцены из кинокартин, В.Э. Матизен приводит в примеры, по его мнению, образцовые с художественно-эстетической точки зрения работы режиссеров, операторов, актеров. Этот прием позволяет ему выявить индивидуальные особенности творчества создателей. При этом он не ссылается на мнения других критиков, киноведев.

Порой в оценках критика, на наш взгляд, чувствуется торопливость оценки авторских идей, отдельных сцен из фильмов, актерской и операторской работе, вместо созерцательных погружений в ткань экранных произведений применяются рациональные и категоричные формулировки. В характеристиках кинематографистов и их творений критик иногда переходит грань морально-этических норм, снижая стиль публикаций до разговорного. К примеру, он употребляет такие выражения как: «продолжает бузить», «почему пострадала завучиха», «грабануть грузовик», «ясен пень», «маразматик» (про Л.И. Брежнева) и т.п.

В.Э. Матизен ценит убедительность автора, она, по его мнению, складывается из того, насколько тот рационально и правдоподобно изображает действительные события. Существует неизбежность драматических последствий за определенные поступки, наступающих в соответствии законами самой жизни. Если авторы не следуют этим законам, критик называет созданные ими сцены «занудная глава», «домыслы», «смысловые провалы» и т.п. И здесь В.Э. Матизен порой не всматривается в детали, а оценивает действия героев и сюжетные повороты. При этом «попадание» в образ вызывает у него приятные эмоции, которыми он скупно делиться с читателем. Гораздо лучше у Матизена получается описывать «пустоту», пришедшую, по его мнению, к некоторым кинорежиссерам (Л.

Бессон, Н.С. Михалков и др.) на смену творческих вдохновений. Он обрушивается на них с яростной критикой, не жалея хлестких и резких эпитетов. Причем главная проблема, которая ставится им в вину, это домыслы и фантазии, подменяющие трезвое художественное наблюдение за жизнью.

Весьма негативно настроен В.Э. Матизен и к всевозможным проявления воображения кинематографистов, он принимает условность только в том случае, если киноязык воссоздает видимые на поверхности причинно-следственные связи социальной реальности. В случае «нарушения» этих связей авторами, они обвиняются в непрофессионализме, неспособности и т.п. Почти каждую «выдумку» фильма критик упрекает в отрыве от реальной действительности.

В рецензиях Виктора Эдуардовича можно условно выделить четыре части. В первой части он описывает краткую историю создания фильма или сравнивает основной конфликт данной ленты со схожими конфликтами в других кинематографических и литературных произведениях. В этой части В.Э. Матизен формулирует основной посыл авторов, основу сюжета, определяет место идеи фильма в истории кино, сравнивает традиционные модели оформления подобных замыслов. В некоторых рецензиях он описывает эпизоды работы над фильмом, особенно если между участниками процесса были конфликты.

Вторую часть рецензий критика можно назвать «описание сюжета». В этой части он характеризует кинематографические и жанровые рамки. Здесь для него важно определить художественные условности, в соответствии с которыми следует толковать образы и эпизоды медийных произведений.

В третьей части рецензий анализируются отдельные образы и сцены из фильмов. В этой части приводятся сравнения социальных отношений, где проявляют себя персонажи - как в экранном, так и в реальном мирах.

В заключительной части В.Э. Матизен приводит примеры реакции зрителей на фильмы, или предполагает, каковой она может быть, а также прогнозирует кассовые сборы. Мнением о причинах принятия или непринятия кинокартины аудиторией критик завершает свои рецензии.

Мы полагаем, что для реализации медиаобразовательных функций публикации В.Э. Матизена могут быть использованы с целью развития уровня информационной медиаграмотности и критического мышления у учащихся школ и вузов. Эрудированность критика и большое количество опубликованных им интервью с кинематографистами позволит познакомить учащихся с эпизодами из современной истории кинематографа, а также своеобразными личностными характеристиками режиссеров, актеров и сценаристов.

Рационально-аналитический подход Виктора Эдуардовича к экранным произведениям поможет учащимся разобраться в их содержании, найти ответы на вопросы: в чем замысел автора и какова его позиция? Какой тип аудитории фильма? Как соотносится реальность на экране и в жизни?

Литература

- Матизен В.Э. Комплексы «совка». 2015. // <http://www.aif.ru/culture/opinion/1444068>
Матизен В.Э. Насилие над реальностью. 2012. // <http://www.iie-uran.ru/doc/40/153-160.pdf>
Матизен В.Э. После полуночи. 2013. // <http://www.newizv.ru/culture/2013-03-12/179080-posle-polunochi.html>
Матизен В.Э. Хомо шутинг. 2011. // <http://kinoart.ru/archive/2011/09/n9-article21>
Тарковский А.А. Лекции по кинорежиссуре. Сценарий. 1990 // <http://www.screenwriter.ru/cinema/67/>

References

- Matizen V.E. After midnight. 2013 // <http://www.newizv.ru/culture/2013-03-12/179080-posle-polunochi.html>
Matizen V.E. Homo shooting. 2011 // <http://kinoart.ru/archive/2011/09/n9-article21>
Matizen V.E. The "scoop". 2015 // <http://www.aif.ru/culture/opinion/1444068>
Matizen V.E. Violence to reality. 2012 // <http://www.iie-uran.ru/doc/40/153-160.pdf>
Tarkovsky, A.A. Lectures on filmmaking. Script. 1990 // <http://www.screenwriter.ru/cinema/67/>



Проблемы медиакультуры

Творческий портрет медиакритика Д.В. Горелова *

*Р.В. Сальный,
кандидат педагогических наук,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова*

** статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ). Проект № 14-18-00014 «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов», выполняемый в Таганрогском институте управления и экономики.*

Аннотация. В статье рассматривается творчество кинообозревателя и медиакритика Дениса Вадимовича Горелова. Проанализированы его рецензии и очерки. Охарактеризованы основные направления критической мысли, позиция, стиль. В заключении определены медиаобразовательные функции работ Дениса Вадимовича.

Ключевые слова: Горелов, медиакритик, кинокритик, фильм, кино, медиаобразование.

Creative portrait of media critic Denis Gorelov

*Dr. Roman Salny,
Anton Chekhov Taganrog Institute*

Abstract. The article discusses the work of film & media critic Denis Gorelov, about his reviews and essays, the main areas of critical thinking, attitude and style, media education functions.

Keywords: Gorelov, film, movie, media criticism, media literacy education.

Денис Вадимович Горелов родился в 1967 году в Москве. В 1984-1989 годах учился на филологическом факультете в Московском государственном педагогическом институте. После его окончания работал кинообозревателем, редактором, корреспондентом, сценаристом. Его сценарные работы воплотились в телепрограммах канала НТВ («Куклы», «Намедни 1961-1991. Наша эра»). Публиковался в журналах: «Искусство кино», «Сеанс», «Советский экран», «Столица» и др.; в газетах: «Сегодня», «Русский телеграф», «Московский комсомолец» и др. Написал статьи для энциклопедического издания «Новейшая история отечественного кино. 1986-2000. Кино и контекст». С 1995 года – член Союза Кинематографистов

России. В 2001 на кинофестивале «Белые Столбы» был признан лучшим киноритиком 2000 года.

Тексты Д. Горелова адресованы как интеллектуалам, интересующимся историей кинематографа и событиями прошлого века, ищущим взвешенной оценки явлений массовой культуры, так и более широкой аудитории.

Д.В. Горелов много пишет о давно сошедших с экрана фильмах и актерах, служивших десятой музой в XX веке. В журнале «Комсомольская правда» он ведет колонку, где часть его рецензий объединена темой «вспоминаем репертуар кинотеатров юности». В них критик описывает впечатления советской аудитории от просмотра отечественных и западных художественных фильмов. В небольших по объему текстах (1-2 стр.) ему удается отразить различные зрительские реакции: инфантильность в восприятии brutальных героев и эротические переживания мимолетных полуоткровенных сцен, масштабность влияния на аудиторию заграничной экзотики и близких сердцу советского зрителя гайдаевских и рязановских персонажей. В этих рецензиях чувствуется теплая ирония критика. Наверное, в его памяти живы собственные юношеские сопереживания добрым и честным персонажам и чувство тогдашнего удивления вольным поведением европейцев.

Вспоминая фильмы прошлого века, Денис Вадимович язвительно иронизирует по поводу сублимированных европейскими режиссерами национальных комплексов (например, роль Франции во второй мировой войне), ампула, сыгравших фатальную роль в жизни актеров, социальной беспечности, свидетельствующей об общемировом снижении уровня культуры, инфантильности авторов фильмов и их доверчивых зрителей, коллективных фобий, сформированных под влиянием научно-технического прогресса и массовой культуры.

В рецензии на фильм «Доживем до понедельника» (1968, режиссер С. Ростокский) Д. Горелов с грустной иронией пишет: «Шел 69-й, последний год краткого атомного века, периода массовой моды на науку... Народные артисты с художниками не без оснований волновались, что практичные и математичные кибердети не смогут полюбить душу с мыслями, пожалеть собачку Дружка, разглядеть подлость и дослушать симфонический концерт. Базаров шел в наступление со скальпелем наперевес...» [Горелов, 2014 (б)]. Критик рассматривает фильм как призму культурно-исторического контекста, целостно отражающего происходящие в определенный период изменения в массовом и элитарном сознании.

О современном кино Горелов пишет не часто. Исключения составляют фильмы, в которых есть нечто новое с технической («Сталинград» (2012, режиссер Ф. Бондарчук) или с творческой («Левиафан» (2015, режиссер А.

Звягинцев) точки зрения, а также фильмы, отражающие общий продюсерский и режиссерский интерес, например, к исторической теме («Матч» (2012, режиссер А. Малюков).

В своих рецензиях критик обрисовывает социокультурную и политическую ситуацию в стране и мире, прогнозируя ее влияние на зрительский и кинофестивальный успех картин, появляющихся на большом экране. Аргументируя свои прогнозы, Денис Горелов выходит за рамки содержания кинокартин, представляет авторские (сценаристов, режиссеров, продюсеров) идеи как явления исторические, культурные, политические, художественные.

В статьях и рецензиях Д. Горелова можно определить несколько основных тематических направлений: *кинематографическое, историко-политическое и культурологическое*.

В рамках *кинематографической* тематики критиком написано большинство текстов. В них он оценивает европейские и советские (российские) фильмы, пишет об актерах и актрисах, о появлении и развитии жанров экранного искусства, о кинофестивалях.

В рамках *историко-политической* темы критик пишет статьи об исторических событиях, например, о роли А.И. Герцена, П.А. Столыпина в судьбе России. В своих текстах он дает экономически и этнически мотивированную картину гражданской войны в США, описывает эпизоды столкновений советской и американской разведок, размышляет о французской революции, гибели «Титаника» и о других событиях XIX и XX веков.

В рамках *культурологической* темы критик пишет статьи о влиянии социально-культурных процессов на образы персонажей и сюжеты художественных произведений. Например, характеризуя влияние индустриализации на общественное сознание, автор отмечает, что желание «ввести в сказку товарно-денежные отношения и сословный детерминизм – великая и крайне соблазнительная мальчишья ересь XX века» [Горелов, 2011(г)]. Продолжая размышлять о взаимном влиянии культурных и рыночных отношений, Д. Горелов выявляет взаимосвязи между демократизацией общества и размыванием иерархических границ в ценностной шкале общественного сознания: «Сокровища, копившиеся столетиями для услады единиц, враз сделались достоянием миллионов» [Горелов, 2011(в)].

В публикациях Д. Горелова преобладают небольшие по объему работы в основном трех жанров: рецензии, очерки и портреты.

В рецензиях на художественные фильмы он в иронических, сатирических и колких выражениях описывает сюжетные повороты и

«подвиги» персонажей, характеризуя время, в котором они живут, и в котором обнаруживается развитие культурно-исторических сюжетов, отражающих национальный характер.

В творческих портретах Горелов прослеживает жизненный путь режиссеров (Б. Бертолуччи, С.Ф. Бондарчук, Э.Г. Кеосоян, Э.А. Рязанов и др.), актеров (П.П. Кадочников, Л.В. Куравлев, К.А. Райкин, О.П. Табаков, М. Монро, Ж. Маре, Б. Уиллис и др.), писателей (М.А. Булгаков, И.А. Гончаров, Г. Бичер-Стоу и др.), выдающихся авантюристов и политиков (Н.С. Хрущев, Наполеон, С. Цвейг и др.), разведчиков (Р. Абель, Н.И. Кузнецов и др.). В их судьбах автор видит определяющую роль социальной, культурной атмосферы времени и политической обстановки.

Устоявшему перед искушениями своего времени актеру Леониду Куравлеву Д. Горелов пишет такие хвалебные строки: «В русской истории Куравлев был всегда, от азов... Заковыристое искривление пространства, которое так заботило лучших его персонажей, сегодня не в чести. Обычай правит миром – лирическому герою Куравлева чуждый» [Горелов, 2011(е)].

В очерках критик анализирует нравственное состояние общества. Давая оценку отдельным событиям («Карибский кризис», казнь Розенбергов, гибель «Титаника» и др.) и общемировым культурно-историческим тенденциям (демократизация государств и общественных институтов, развитию массовой культуры и др.), он показывает аморальность политических систем и элитарных слоев общества, неустойчивость культурных традиций перед глобализационными трендами и временность существования социальных институтов.

Образными, точными и хлесткими фразами критик описывает детали социальной реальности различных исторических периодов, начиная с конца XVIII века и до наших дней. Культурно-историческое время и национальная психология – две сюжетные линии, пересечение которых рождает целостный драматический образ отдельных этапов развития мирового и отечественного кинематографа, отдельных государств и отношений между ними, формирования новых направлений в кинематографическом и медийном искусстве в целом.

Момент возникновения чего-то нового приносит радость открытия и вызывает надежды на будущее, но, по мнению Д. Горелова, все портит прогресс цивилизации и ее порождение – массовая культура. Так, например, коммерческие интересы привели к рождению империи У. Диснея, вычисляющую как больше заработать, а не как принести в мир «разумное, доброе, вечное», а политическая система убивает себя и своих спасителей (история П.А. Столыпина). И только нелепые, причудливые и не зависящие

от человеческой воли повороты истории приводят к появлению высокого искусства и добрых, созидательных идей.

В своих текстах Д. Горелов образно, аналитически выявляет и описывает различные виды мифологических надстроек общественного сознания, с помощью которых организуется социальная реальность, за условностями которой скрывается человеческая свобода и ответственность. В творческом портрете А.И. Гончарова Денис Вадимович так описывает атмосферу XIX века: «Но был еще дивный образ неповоротливой, непрактичной, августовски снулой страны, которая любит приметы, православный календарь, бабушкину волю и детство до старости... Книга с закладкой на одном и том же месте, годами, – это же так по-гоголевски и так по-гончаровски» [Горелов, 2011(а)]. Унаследовав традиции классической литературы, критик перенял способность иронизировать по поводу российской бытовой и государственной необустроенности. Изображая образ нашего отечества, критик дает следующую характеристику: «Русский человек совершенно не умеет слушать – поэтому лопается от потребности рассказать всем о себе» [Горелов, 2007].

Явно намекая на распространение в сегодняшнем обществе (и телевизионной аудитории) предрассудков, Д. Горелов смело пишет о внешнем величии и внутренних комплексах Э. Хемингуэя, которые никак не распознавались его «незрячими» поклонниками: «И вот этот нечеловечески закомплексованный гигант был у нас экскурсоводом по брутализму? Это ему мы обязаны целой плеядой Семеновых, Лимоновых и Прохановых, бегающих по всему свету в камуфляже с расчехленным стволом и зачем-то чтимых дельным писателем Прилепиным?» [Горелов, 2011(ж)].

Но удивительного много не только в России. По мнению Горелова, в жанре нуар, набравшем популярность в США в середине XX века, сюжетные линии объединены одним художественным замыслом: «тревога и отвращение индивида к миру, в котором он принужден существовать среди акул, пираний, золотых рыбок с большими аппетитами и прочих тварей, вскормленных товарно-денежными отношениями. Подобное мироощущение равноценно закладке бомбы под самый фундамент американизма» [Горелов, 2011(д)].

В структуре статей Д.В. Горелова можно выявить до семи частей, каждая из которых равняется в среднем одному абзацу (от трех до восьми предложений). В первой части он образно описывает кульминационный момент истории. Во второй - пунктирно изображает эту историю. В третьей - характеризует источники и идеи, стимулирующие ее развитие. В четвертой - метафорически оценивает суть конфликта между социальной и идеальной реальностью. В пятой - характеризует то, как идея устаревает и теряет

жизненные силы. В шестой - оценивает место идеи в культурно-исторической перспективе. А в седьмой части подводит итог размышлениям несколькими сатирическими, ироническими фразами или эпитетами.

Несмотря на небольшие по объему тексты, критик гармонично уместает в них сложные темы, отвечающие метафизической глубиной. Сравнивая социальную и кинематографическую жизни актеров, режиссеров, политиков и других колоритных личностей, Горелов находит в них судьбоносные параллели. Описывая творческий путь В.М. Невинного, критик отмечает, что он был «Вячеславом Михайловичем – как Предсовнаркома товарищ Молотов. Мальчику, рожденному в ноябре 1934 года, такое имя при таком отчестве могли дать только с глубоким умыслом: чтоб далеко пошел» [Горелов, 2014(г)]. Об актере Александре Потапове Д.В. Горелов пишет с долей провидения: «Сын генерала, кончил суворовское, в театральное перевелся из военной академии. Даже родился – и то за неделю до войны...» [Горелов, 2014(а)]. Метафизику Горелов увидел и во взаимном влиянии жизни социальной и режиссерской у Юрия Любимова: «Порвав с советской властью в самый канун Горбачева, Любимов будто предвосхитил ее конец – а с нею и конец его синтетической театральной манеры. Театр зрелища и театр переживания сказали друг другу последнее "прощай", Таганка перестала быть Меккой» [Горелов, 2014(в)].

Параллельность и одновременность описываемых Денисом Гореловым событий создает ощущение плотности времени и пространства. В одном из эссе он отмечает происходящие метаморфозы со временем как современную тенденцию: «В связи с новейшим уплотнением хроноса и удалением за скобки серьеза почти всего XX века та же участь ждет и самую болезненную и травматическую страницу национальной истории – Великую Отечественную войну» [Горелов, 2013].

Размышляя о природе актерского или режиссерского дарования, Горелов облакает свою мысль в сложные синтаксические обороты, наводя читателей на мысли о действии потусторонних сил в устройстве социальной реальности. Сыгранные Олегом Янковским роли, он характеризует как путь, направляемый невидимой вселенской душой, и одаривающей достойных: «Воля мелкими шажками уводит незлых, неподлых, просто энергичных людей куда-то на ту сторону Силы» [Горелов, 2009(а)].

В рецензиях Д. Горелова нередко встречаются точные искусствоведческие детали. Например, характеризуя режиссерскую и операторскую работу авторов фильма «Дикое поле» (2008, режиссер Калатоцишвили), он писал, что снимать степь «надлежит комиково, рублеными планами с продуманной асимметрией, с укрупнением детали:

конский глаз, разъятый немым криком рот... отсеченные рамкой пол-лица, скачок с крупняка в ленную перспективу» [Горелов, 2009(б)].

Оценивая художественные достоинства медиатекста, критик часто использует фольклорные фразы и разговорные выражения («с молодежью тер», «отчебучил», «прибамбасы», «жюри бортануло фильм»). Это превращает поэтику искусства в прозу жизни. Например, в творческом портрете Александра Белявского он дал такую характеристику актеру: «Откровенно хорош. Явно нескромен. Фактурен. Обаятелен. Хитер. Отличная пара для дикторши Центрального Телевидения второй кавээнновской категории вроде Натальи Фуфачевой или Светланы Моргуновой» [Горелов, 2012(в)].

Раскрывая тему «судьбы», Денис Горелов отвечает на вопросы: насколько удалось его герою раскрыть собственную индивидуальность в искусстве? Как судьба в искусстве и личная судьба друг друга дополняют или противостоят? В этом контексте о знаменитом актере Петре Глебова Д. Горелов пишет так: «У него было по-настоящему опасное лицо. Взгляд, который в плохой литературе зовут колючим. Густые брови. Тяжелые скулы» [Горелов, 2015 (б)]. Эти черты, воплотившись в экранных образах, подчинили себе другие художественные мотивы. «"Тихий Дон" – из тех фильмов, что на сто процентов определяемы личностью главного героя. Найден Григорий – все прочие огрехи простятся» [Горелов, 2015 (б)]. Помимо этого Горелов находит и корни метафизического в художественном образе народного любимца. «Глебовская харизма сделала зло монументальным и вечным – выводя за границы научного материализма». [Горелов, 2015 (б)].

На первый взгляд, может показаться, что в отношении Д. Горелова к общепризнанным режиссерским, операторским и актерским талантам сквозит снобизм и желание уязвить неоправданно обласканных публикой и критикой творцов «десятой музыки». Но острота и меткость его определений развеивают ореол сверхестественности вокруг киногениев, создавая ощущение их единства с остальными простолюдинами, и, одновременно, передают уважение автора к их дарованиям.

Денис Горелов иронизирует по поводу упрощения смыслов, поверхностного восприятия явлений жизни, снобизма в отношении к идеальным ценностям. Самое дурное, как известно, легко усваивается молодежью. В случае с кино «потребитель, как всегда, молод, не имеет за душой святого, потому к кощунству готов – и только рдеющие на глазах протестные группы ветеранов пока удерживают индустрию от сплошного "Гитлер-капута"». [Горелов, 2013]. Критик в различных публикациях явно намекает о необходимости осознания медийными производителями

ответственности за влияние их работ на сознание молодежи, хотя сам осознает, что коммерческий интерес, увы, сильнее моральных установок...

Д. Горелов критикует кинематографистов за приукрашивание жизни, рождающее мифы обо всем, что окружает человека. Иронизируя по поводу неотвратимости предначертанных свыше испытаний, критик описывает путь в искусстве как часть кинематографической судьбы, которая не всегда благосклонна к талантам, а иногда и устраивает им проверки. О Брюсе Уиллисе Д.В. Горелов написал: «Он родился для ролей в фильмах-нуар в тот самый год, когда нуары начали выходить из моды» [Горелов, 2015 (а)].

В рецензиях и очерках Горелов свободно оперирует редкими, устаревшими словами и диалектами, например, «жовиальный», «квартиронка», «туесок», «фанаберия», «зыбиться», «бухтинный», «амикошонство» и другими. Возможно, сложный синтаксис заставит каких-то читателей решить, что они утяжеляют текст. Но на самом деле при чтении текстов Д.В. Горелова возникает ощущение многоликости жизни и легкости ее образного отражения автором.

Описывая художественный мир фильма или социальную реальность какого-либо исторического периода, Д.В. Горелов перечисляет характерные черты внешности персонажей, окружающей обстановки и точно попадает в примету времени. Используемые им образные выражения категоричны, лаконичны и содержательны («плакатная твердость», «ренессансный талант», «анемичная настурция»), они добавляют новые краски предмету размышлений. При этом выразительные средства письма Д.В. Горелова иногда напоминают фразы Ф.М. Достоевского: «господин приставлен к бакенбардам». Такие детали выполняют метафорическую функцию самостоятельного объекта, что показывает тонкую наблюдательность критика.

Многие заглавия рецензий, портретов и очерков Д.В. Горелова напоминают названия детских мультфильмов: «Осинки и апельсинки», «Плохой фанта», «Попал-таки в большие забияки», «Кум Тыква», «А Баба-Яга – против!» и т.п. Как замечает сам медиакритик, за далью времени многие события, даже самые серьезные, приобретают комиковские черты, потому и в названиях он иронизирует по поводу напыщенной серьезности, мотивирующей социальную реальность.

В своих текстах Д.В. Горелов почти не пользуется ссылками. Для него главный аргумент – само время, отделяющее истинное от ложного, и проявляющее многомерность взаимосвязей между различными сторонами жизни. От ментальных переживаний до культурных архетипов, от модных трендов до субкультурных течений, от массового до классического – вот те зазоры, где мысль Дениса Горелова погружается в отрешенное созерцание

жизни. При этом сопоставления в текстах получают образными, метафоричными и меткими, создавая динамичность и плотность авторского текста.

Во многих рецензиях Д. Горелов описывает образы, в которых отразились черты национального характера. Он анализирует социальные изменения, а фильмы выполняют при этом вспомогательную роль лакмусовой бумажки. Одна из таких бумажек – бондиана, связанная с «эрой становления среднего класса с его поначалу плебейскими запросами на люксовое потребление... Бонд со своим лакшери-стайлом стремительно вырождался в посредственность» [Горелов, 2012 (а)].

Д. Горелов изображает парадоксальность, абсурдность различных культурно-исторических периодов, где «кривоногий косноязычный шансонье мог сделать народным гимн родине, а детский поэт-эквилибрист – попасть под расстрел за дуракаваляние, именуемое «трюкачеством». Когда Данта, если он Дант, свободно могли впустить в ад и выпустить обратно» [Горелов, 2011(з)].

Современность Д. Горелов характеризует как время пустых дел, пустого бытия, отсутствия смыслов. Все это, конечно, проверяется жизнью произведений искусства. Особенно классики. «Трагедия Булгакова и страны – в исходной мелкости адресата... Подлинным героем «М&М» в массах стал не Мастер и не Воланд, не Иешуа тем более, а Кот-Бегемот. Прикольный потому что» [Горелов, 2011(з)]. Наблюдая непреодолимость и неотвратимость наступления цивилизации и глобализации, критик реалистично и пессимистично смотрит на сегодняшний день: «За двадцать вольных лет Россия не создала никакой самоценной эстетики и уже не создаст, только через катастрофу и анархию» [Горелов, 2011(б)].

Критик иронизирует по разным поводам и по-разному. Например, он с теплой иронией вспоминает о советском кино; с язвительной иронией характеризует самовольность и самонадеянность некоторых актеров и режиссеров; с грустной иронией пишет о необратимости жизненных путей.

На наш взгляд, использовать тексты Дениса Горелова можно и для реализации медиаобразовательных функций: просветительской, познавательной, эстетической.

Биографии актеров и режиссеров, описанные критиком в творческих портретах, могут быть использованы на занятиях с учащимися для их знакомства с индивидуальными художественными свойствами кинематографических дарований.

При обсуждении описанных Д. Гореловым взаимосвязей культурных, социальных и политических процессов с киноискусством возможно

развивать познавательные умения у учащихся, научить их критически оценивать различные явления социальной жизни.

Проведенный Гореловым анализ кинометафор, экранных образов, операторских и режиссерских приемов может стать основой для формирования у аудитории умений эстетически оценивать произведения экранных искусств.

Литература

- Горелов Д.В. В компании с толстяком. 2011 (а) // <http://www.odnako.org/magazine/material/v-kompanii-s-tolstyakom/>
- Горелов Д.В. Где-то в шкафу. 2011 (б) // <http://www.odnako.org/magazine/material/gde-to-v-shkafu/>
- Горелов Д.В. Генерала из него не вышло – зато Госпремию дали. 2014 (а) // <http://www.kp.ru/daily/26305.5/3183534/>
- Горелов Д.В. Дынин и дети. 2014 (б) // <http://www.kp.ru/daily/26316.3/3193749/>
- Горелов Д.В. Затмение, занавес. 2014 (в) // <http://www.kp.ru/daily/26291.7/3168708/>
- Горелов Д.В. И украли. 2011 (в) // <http://www.odnako.org/magazine/material/i-ukrali/>
- Горелов Д.В. Иваныч (Памяти Янковского). 2009 (а) // <http://rulife.ru/old/mode/article/1299/>
- Горелов Д.В. Известный всем Марчелло в сравнении с ним – щенок. 2012 (а) // <http://www.odnako.org/magazine/material/izvestniy-vsem-marchello-v-sravneni-s-nim-shchenok/>
- Горелов Д.В. Кинг-Конг из-за бабы тоже сломал небоскреб. 2015 (а) // <http://www.kp.ru/daily/26356.3/3236961/>
- Горелов Д.В. Косим трин-траву. 2009 (б) // <http://rulife.ru/old/mode/article/1170/>
- Горелов Д.В. Кушать не могу. Русский суд Никиты Михалкова. 2007 // <http://rulife.ru/mode/article/330>
- Горелов Д.В. Лимонная доля. 2011 (г) // <http://www.odnako.org/magazine/material/limonnaya-dolya/>
- Горелов Д.В. Медведь липовая нога. 2014 (г) // <http://www.kp.ru/daily/26312/3191214/>
- Горелов Д.В. Мешки ворочать. 2013 // http://seance.ru/blog/esse/gorelov_the_end/
- Горелов Д.В. «Мне бы шашку и коня – да на линию огня». 2015 (б) // <http://www.kp.ru/daily/26366/3247838/>
- Горелов Д.В. Немец и ночь. 2011 (д) // <http://www.odnako.org/magazine/material/nemec-i-noch/>
- Горелов Д.В. Осинки и апельсинки. 2012 (б) // <http://www.odnako.org/magazine/material/osinki-i-apelsinki/>
- Горелов Д.В. Скрипнула дверь. 2011 (е) // <http://www.odnako.org/magazine/material/skripnula-dver/>
- Горелов Д.В. Старик и мода. 2011 (ж) // <http://www.odnako.org/magazine/material/starik-i-moda/>
- Горелов Д.В. Умер Александр Белявский. 2012 (в) // <http://seance.ru/blog/portrait/beljavskij/>
- Горелов Д.В. Явление kota народу. 2011 (з) // <http://www.odnako.org/magazine/material/yavlenie-kota-narodu/>

References

- Gorelov D. "I have a horse and a sword - but the line of fire." 2015 (б) // <http://www.kp.ru/daily/26366/3247838/>
- Gorelov D. And stolen. 2011 (в) // <http://www.odnako.org/magazine/material/i-ukrali/>
- Gorelov D. Bear lime foot. 2014 (г) // <http://www.kp.ru/daily/26312/3191214/>
- Gorelov D. Citric share. 2011 (г) // <http://www.odnako.org/magazine/material/limonnaya-dolya/>
- Gorelov D. Alexander Bielawski died. 2012 (в) // <http://seance.ru/blog/portrait/beljavskij/>
- Gorelov D. Dynin and children. 2014 (б) // <http://www.kp.ru/daily/26316.3/3193749/>
- Gorelov D. Eclipse, the curtain. 2014 (в) // <http://www.kp.ru/daily/26291.7/3168708/>
- Gorelov D. General out of it did not work - but given the State award. 2014 (а) // <http://www.kp.ru/daily/26305.5/3183534/>
- Gorelov D. German and night. 2011 (д) // <http://www.odnako.org/magazine/material/nemec-i-noch/>
- Gorelov D. I can not eat. Russian court Nikita Mikhalkov. 2007 // <http://rulife.ru/mode/article/330>
- Gorelov D. Ivanovich (Memory of Jankowski). 2009 (а) // <http://rulife.ru/old/mode/article/1299/>
- Gorelov D. King Kong because women also broke a skyscraper. 2015 (а) // <http://www.kp.ru/daily/26356.3/3236961/>
- Gorelov D. Known throughout Marcello compared with him - a puppy. 2012 (а) // <http://www.odnako.org/magazine/material/izvestniy-vsem-marchello-v-sravneni-s-nim-shchenok/>
- Gorelov D. Osinki and Apelsinka. 2012 (б) // <http://www.odnako.org/magazine/material/osinki-i-apelsinki/>
- Gorelov D. Sacks roll. 2013 // http://seance.ru/blog/esse/gorelov_the_end/
- Gorelov D. Somewhere in a closet. 2011 (б) // <http://www.odnako.org/magazine/material/gde-to-v-shkafu/>
- Gorelov D. The company with the fat man. 2011 (а) // <http://www.odnako.org/magazine/material/v-kompanii-s-tolstyakom/>
- Gorelov D. The door creaked. 2011 (е) // <http://www.odnako.org/magazine/material/skripnula-dver/>
- Gorelov D. The old man and fashion. 2011 (ж) // <http://www.odnako.org/magazine/material/starik-i-moda/>
- Gorelov D. The phenomenon of cat people. 2011 (з) // <http://www.odnako.org/magazine/material/yavlenie-kota-narodu/>
- Gorelov D. Trin-mow grass. 2009 (б) // <http://rulife.ru/old/mode/article/1170/>



А Проблемы медиакультуры

Творческий портрет кинокритика Ю.В. Гладильщикова

*Р.В. Сальный,
кандидат педагогических наук,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова*

Аннотация. В статье рассматривается творчество медиакритика Юрия Викторовича Гладильщикова. Проанализированы его рецензии и охарактеризованы основные направления критической мысли, позиция, стиль. В заключении определены медиаобразовательные функции его работ.

Ключевые слова: Гладильщиков, медиакритика, кинокритика, кино, идеология, Голливуд, медиаобразование.

** статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ). Проект № 14-18-00014 «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов», выполняемый в Таганрогском институте управления и экономики.*

Creative portrait of film critic Yuri Gladilshchikov

*Dr. Roman Salny,
Anton Chekhov Taganrog Institute*

Abstract. The article discusses the work of media critic Yury Gladilshchikov. Analyze it reviews and describes the main areas of critical thinking, attitude and style. Finally defined media education functions of his works.

Keywords: Gladilshchikov, film criticism, media criticism, film, movies, ideology, Hollywood, media education.

Юрий Викторович Гладильщиков (родился в 1961 году в Краснодаре) в 1983 году окончил факультет журналистики МГУ по специальности «Театральная критика». В течение первых лет после окончания вуза работал корреспондентом в газете «Советская Россия». С 1987 года перешел в «Литературную газету» на должность заведующего отделом искусств. В этом же году начал вести телепередачу «Кинопанорама», окончательно переключившись с театра на кино.

В 1990-х работал кинообозревателем в «Независимой газете», газете «Сегодня», в журнале «Итоги». В 1993 году был удостоен премии «Золотой овен». В 2000-х вел рубрики в газете «Известия» и журналах: «Огонек», «Ведомости», «Русский Newsweek».

В последние годы работал в газете «Московские новости», журналах «The New Times» и «Forbes» (работает в настоящее время).

Склонность Юрия Викторовича составлять собственные списки лучших фильмов привела к появлению сборников «Кино: 365 главных фильмов всех времен и народов» (один из авторов) и «Кино: 500 лучших фильмов всех времен и народов» (один из авторов), изданных журналом «Афиша» в 2002, 2004 и 2006 годах. В 2008 году он опубликовал миниэнциклопедию «Справочник грез. Путеводитель по новому кино. 240 лучших фильмов десятилетия».

Начиная с 1996 года, критик составляет собственные списки десяти лучших фильмов за истекший календарный год. По итогам 2015 года, авторский список замыкает «Иррациональный человек» Вуди Аллена, на третье место он поместил «Молодость» Паоло Соррентино, на второе «Лобстер» Йоргоса Лантимоса, на первое «Новейший завет» Жако Ван Дормеля.

Его журнальные и газетные рубрики (обозрение кинопроцесса) адресованы киноманам, предпочитающим художественные фильмы различных жанров и тем.

На настоящий момент Ю.В. Гладильщиков пишет еженедельные анонсы-рецензии к выходящим на большой экран фильмам в журнале Forbes (русская версия). На страницах журнала, помимо рецензий, появляются обозрения кинофестивалей, а также статьи иных жанров.

Гладильщиков выделяет в своих рецензиях несколько частей: вводная, не имеющая названия, и еще четыре, кратко именующиеся: «О чем это», «Что в этом хорошего», «Странности», «Наш вариант рекламного слогана».

В водной части критик делится собственными ожиданиями от предстоящего просмотра, описывает завязку основных сюжетных линий и предысторию появления фильма, обозначает источники, послужившие мотивами для создания ленты, намекает на жанровые, драматургические и актерские переключки с другими работами, иногда обосновывает собственные мотивы выбора «фильма недели».

В части «О чем это» (не раскрывая основной замысел автора и сюжет, чтобы зрители не потеряли интерес к фильму) Ю.В. Гладильщиков обозначает основную идею и жанровые особенности фильма, описывает драматургические приемы, работу актеров.

В части «Что в это хорошего» кинокритик отвечает на вопрос о ценности авторского взгляда на социальные и культурные проблемы: о различии взглядов на мир в разных странах, об особенностях молодого поколения, об идеологических и политических подоплеках.

В части «Странности» он пишет о непоследовательности авторов кинокартины в раскрытии темы, о несоответствующим реальности идеализированных и приукрашенных образах, потерявших художественную убедительность.

В заключительной части в одном-двух предложениях Юрий Викторович формулирует собственную версию «рекламного слогана».

Многие заглавия рецензий Ю.В. Гладильщикова отражают его юмористическое отношение к жизни, ироническое восприятие пафосных голливудских фильмов и критические взгляды на политику: «Как важно быть ботаником», «Эволюция убивашек», «Президент с гранатометом», «Лобстер в оппозиции: почему политики боятся одиночек» и др.

В рецензиях Ю.В. Гладильщикова иногда упоминаются мнения коллег-критиков о работах режиссеров и о выходящих в прокат фильмах. Чаще всего он пишет, почему согласен с ними или, наоборот, почему не считает их точку зрения верной, аргументируя, тем самым, собственную позицию.

В качестве заметок, подтверждающих художественно-эстетическую ценность кинофильма, критик в некоторых рецензиях ссылается на рейтинги одного из самых значимых киносайтов: <http://www.imdb.com/>.

Юрий Викторович часто начинает свои рецензии с фраз типа: «придя вчера в первый день проката», «находясь в зрительном зале», и т.п. Для него характерно личное обращение к читателям. Во многих рецензиях он открыто делится с аудиторией собственными переживаниями: «Вам показалось, что я фильм разругал? Да он мне очень понравился!», «Я не мог оторваться от «Гаража» до четырех ночных часов», «Полфильма я смеялся как сумасшедший», «Я его достаточно похвалил?», «Я прекрасно знал, чем все должно завершиться», «Я не стыжусь» и пр.

Своих любимых актеров он характеризует очень яркими и эмоциональными эпитетами: «замечательный», «потрясающий» «неузнаваемая», «блистательная», «невероятная» и т.п. А что касается режиссерской и операторской работы, то критик оценивает тут логичность и завершенность как отдельных эпизодов и сцен, так и сюжетных линий в целом. Для него важно, чтобы каждый режиссерский или операторский выбор был идейно мотивирован. Он чаще оценивает не средства киновыразительности, а, в общем, качество работы авторов фильмов. Например, для него свойственно такое выражение: «сцена атаки индейцев – попросту урок режиссуры» [Гладильщиков, 2015 (в)].

Ю.В. Гладильщиков тактично и деликатно обходится со своими героями. Не часто в его текстах встречаются такие выражения как, например, «честная физиономия» (про Т. Хэнкса). Жаргонную лексику критик старается использовать редко. Но, в случае, когда речь идет не о художественных вещах, а о коммерческих и политических, жаргонизмы встречаются. Например, о серии фильмов «Парк юрского периода», критик написал: «Новейший фильм производит впечатление совсем уже наглой попытки еще раз срубить бабло на том же самом» [Гладильщиков, 2015 (б)].

Основные темы, образующими сюжетные линии в большинстве рецензий критика - идеология и политика. Сравнивая голливудский и российский кинопроцесс, он отмечает явное стремление первого к честному отражению на экране исторической и современной действительности, что во втором случае вообще не наблюдается. Хотя, конечно же, автор замечает случаи весьма примитивного деления американцами мира на черное и белое.

Ю.В. Гладильщиков считает, что современные российские автобиографические фильмы («Высоцкий», «Легенда № 17», «Поддубный» и др.) «игнорируют все, что неудобно, не укладывается в схему, требует комментария и способно вызвать у публики двойственное мнение» [Гладильщиков, 2014 (а)]. При этом он находит идеологические параллели в российском кино последних лет и в советском кино 1920-х -1930-х годов [Гладильщиков, 2014 (а)].

Конечно идеологии не меньше и в Голливуде, он «тоже привирает в сюжетах – но он отваживается на истинно серьезные байопики: о Мохаммеде Али, Рэе Чарльзе, президенте Линкольне, Малколме Икс, в конце концов» [Гладильщиков, 2014 (а)].

Основная претензия Ю.В. Гладильщиков к отечественным кинопроизводителям в том, «что они используют запрещенные в приличном обществе ходы: а) доказывают, что по отношению к русскому человеку и русскому герою всегда творится несправедливость – прежде всего иностранцами, б) не драматизируют даже, а мелодраматизируют события, чтобы зрители выходили после просмотра не просто потрясенными, а зареванными» [Гладильщиков, 2014 (а)].

Подчеркивая национальную особенность российской и американской аудиторий – веру в различные конспирологические идеи, Ю.В. Гладильщиков на материале кинематографа выявляет четыре типа «теории заговоров»: «Война машин», «Везде масоны», «Закулиса капиталистов», «Тайная сила», вызывающих большой интерес у кинозрителей. [Гладильщиков, 2014 (б)]. Его вывод вполне понятен: что в Америке, что в России идеология – главная сила, манипулирующая сознанием аудитории. Правда, одна идеология очень отличается от другой.

Будучи эмоциональным зрителем, Ю.В. Гладильщиков чаще всего пытается увидеть в фильме честный взгляд авторов на общечеловеческие проблемы, искренние внутренние переживания героев. Для него важно, есть ли в фильме «живые эмоции», и «правильная» ли в нем идеология?

Юрий Викторович считает, что именно Голливуд сумел сформировать «правильное» идеологическое направление в кино. «У нас принято по поводу и без крыть наглых америкосов. Но именно американцы постоянно делают фильмы о том, что нет ничего ценнее человеческой жизни» [Гладильщиков, 2015 (в)]. Действительно во многих фильмах американцы, не жалея денег, и, сплачиваясь всей нацией, спасают одного человека или небольшую группу людей: «Надо спасать человека, чего бы это ни стоило» [Гладильщиков, 2015 (в)].

Сильная симпатия к патриотизму в американском кино и критическое отношение к современным отечественным фильмам, приводят Ю.В. Гладильщикова к весьма категоричному выводу: «Самое печальное, что в нашей русской традиции все иначе. Хотя именно мы постоянно пропагандируем гуманизм русской литературы» [Гладильщиков, 2015 (ж)].

Продолжая тему «правильной» голливудской идеологии, Юрий Викторович во многих рецензиях описывает оптимизм американцев: «Голливудский герой идет на последний бой без шансов на успех Голливудским героем всегда руководит эгоизм. Пусть здравый эгоизм, если кому-то так хочется» [Гладильщиков, 2015 (т)]. «Фильмы про бокс – это идеология оптимистической нации, которая знает только одну тактику: не отступать и не сдаваться... Как бы нам тут чему-то поучиться? И каждому отдельному мужчине, и всему нашему государству?» [Гладильщиков, 2015 (а)].

В российских же фильмах последних лет, по мнению критика, вообще отсутствует настоящий патриотизм, так как правда об отечественных героях сильно приукрашена, а художественная трактовка полна фальши.

Анализируя киноповествование, критик отвечает на вопросы: насколько логичен сюжет и натуралистичен художественный мир? Вызывают ли экранные образы и сюжет доверие у зрителей? При этом он сам делится своими переживаниями от просмотров: «дрожь, аж жуть», «оторопь берет» и т.п.

Иногда Юрий Викторович отмечает в рецензиях особенности иранского, исландского, английского и других национальных кинематографий. О «Гордости» (режиссер М. Уорчас, 2014) он написал, что фильм представляет собой «классическую английскую социальную драму с элементами комедии. Подобные драмы, которые смотришь как детектив и

простым персонажам которых искренне сочувствуешь, любят и умеют снимать только англичане» [Гладильщиков, 2015 (р)].

Размышляя о деятельности Российского министерства культуры, Фонда кино и об отношениях политической власти к кинематографии, Ю.В. Гладильщиков задается вопросом: почему в российском кино не отражаются происходящие в нашей стране политические и социальные события?

Один из аргументов в пользу собственной позиции для Ю.В. Гладильщикова - социальная несправедливость, порождаемая попираемостью властью имуществами интересов простых граждан. Например, он прозорливо подмечает голливудскую тенденцию, где один за другим стали «выходить фильмы о тоталитарном будущем – антиутопии в духе Оруэлла» [Гладильщиков, 2013 (а)]. Анализируя данную тенденцию, Юрий Викторович приходит к заключению, что «отдельной темой всех этих картин служит геббельсовщина – оболванивание масс в интересах правящего режима» [Гладильщиков, 2013 (а)]. Ведь сегодня наблюдается особенно сильное социальное расслоение населения «даже в наименее воровских странах и, соответственно, стремлению богатых защититься от недовольства со стороны бедноты» [Гладильщиков, 2013 (а)].

Ю.В. Гладильщиков нередко пишет об абсурдности политических решений, которые вызывают у него пессимистические переживания: «Люблю жанр антиутопии, в котором демонстрируется потенциально возможное тоталитарное будущее человечества (к которому могут привести уже сегодня существующие фобии и запреты)» [Гладильщиков, 2015 (к)].

Анализируя сюжетные и стилевые особенности кинотекстов, Юрий Викторович использует художественно-эстетические категории пространства и границы. В анализе фильма Р. Скотта «Советник» (2013) он погружается в невидимые, на первый взгляд, миры, где и находит сложную авторскую концепцию. Именно границы двух миров (пространств): преступного и «мирного» стали отправными пунктами для авторов фильма в создании многослойных образов персонажей. «Одна из главных женщин фильма возбуждается при виде своего любовника лишь оттого, что знает: она ведет его к смерти» [Гладильщиков, 2013 (б)]. Ощущение границ социально-психологической и культурной нормы позволяют авторам наиболее глубоко и точно показать сложность человеческой психологии: «Лакмусовая бумага для определения, кто есть люди, а кто есть нелюди в фильме Скотта – Маккарти – это именно секс» [Гладильщиков, 2013 (б)]. Для одних это «здоровые любовные отношения», а для «чужих» – это «оскорбление, вызов, насилие ..., доминирование, убийство» [Гладильщиков, 2013 (б)].

Оценивая фильмы, Ю.В. Гладильщиков часто руководствуется собственными эмоциональными переживаниями. Их глубина и сила

становятся важными аргументами в формулировании критиком собственного мнения. Например, споря с коллегами о том, какой все-таки фильм на каннском фестивале 2015 года лучший, он отмечает наиболее весомый «аргумент: хочется пересмотреть фильм или нет. «Молодость» Соррентино пересмотреть (да еще в компании близких людей), безусловно, хочется» [Гладильщиков, 2015 (е)]. А иногда критик искренне делится с читателями собственными переживаниями: «Я пускаю слезу. Я этого хотел».

Очень эмоционально Юрий Викторович отреагировал на последний фильм А. Германа-младшего «Под электрическими облаками». Почитав о нем зарубежную прессу, он отметил, что иностранные критики писали «чушь»: «"Я вышел после фильма весь взбудораженный". Это максимум интеллигентизма. Ни фига они не понимают ни в Германе, ни в России, ни в интеллигенции» [Гладильщиков, 2015, (г)]. Заключительные предложения в рецензии Гладильщикова особенно ярко подчеркивают его впечатление: «Жить незачем. Но надо. Хотя бы ради того, чтобы иногда смотреть такие фильмы, как "Под электрическими облаками"» [Гладильщиков, 2015, (г)].

В последней картине А. Германа-младшего Ю.В. Гладильщиков находит подтверждение собственным антиутопическим идеям, на мой взгляд, используя большие натяжки.

Первая натяжка, как мне кажется, в его осмыслении того, что олигарх (который в фильме не показан) «вложил силу и душу» в строительство небоскреба. Скорее он вложил деньги и посчитал реальную выгоду.

Вторая натяжка о «классических лишних людях», которых Юрий Викторович видит в картине повсюду. У классических лишних людей было благородство и честь, которые заставляли их мучиться от безрезультатных поисков смысла жизни. Уж если и есть в фильме такой «лишний человек», так это один персонаж, которого сыграл М. Нинидзе.

Третья натяжка, думается, в том, что фильм А. Германа-младшего о гибели русской интеллигенции. Но фильме, скорее, можно увидеть напластование обломков идей, только одна из которых (когда речь идет о музее), может быть, призрачно отражает образы русской интеллигенции.

Видимо эта идея возникает у Ю.В. Гладильщикова потому, что персонажу, которого сыграл М. Нинидзе, присуще одно из главных качеств русской интеллигенции – самопожертвование. Но, ложась под танк, во время путча 1993-го, разве он мог осознавать, ради чего жертвует собой?

И четвертая натяжка – уравнивание «живых» персонажей и интеллигенции. Но если вспомнить всех «живых» персонажей, то к ним вполне можно отнести вовсе не интеллигента, а гастарбайтера, совершившего человеческий (!) поступок – пытаюсь помочь умирающей женщине, он бросился на маньяка, держащего в руке нож...

Описывая последние тематические и стилевые тенденции в мировом кинематографе, Юрий Викторович отмечает социальные явления, интересующие авторов кинокартин. Например, «несправедливость и жестокость политиков и социума. Или жизненный абсурд, который в мире явно накапливается. А еще смерть. Ее в каннских фильмах предостаточно. Но в них же много любви, что неслучайно, поскольку любовь и смерть в мировой культуре и философии всегда были неразлучны» [Гладильщиков, 2015 (л)].

Абсурд «накапливается», по мнению критика, и в России, но принимает уже узнаваемые тоталитарные формы. Соглашаясь с высказанной, по его мнению, П. Бусловым в фильме «Родина» (2015) идеей, что сегодня Россия переживает «жесточайший кризис», кинокритик пишет, что «люди потеряли веру в себя, поэтому фактически стали овцами, которых легко убедить в том, что мы где-то, например, ведем правильную войну, что у нас великие гимн, герб, флаг» [Гладильщиков, 2015 (о)]. Но не все беспросветно: «Мы все еще не Северная Корея и не гитлеровская Германия. И это – повод для оптимизма» [Гладильщиков, 2015 (о)].

Абсурд затрагивает все сферы, в том числе и культурные. Описывая последние конкурсные «нововведения» в Фонде кино, Ю.В. Гладильщиков отмечает, что «судя по объявленному конкурсу сценариев, фонд будет делать ставку лишь на то, что полезно Кремлю... Такой конкурс мог возникнуть только в конце 1940-х – начале 1950-х – в момент окончательного кризиса сталинской идеологии» [Гладильщиков, 2015 (у)]. Отмечая тенденцию усиления тоталитарных черт современного политического строя, Юрий Викторович пишет, что следствием этого будет рост цензуры и развитие самоцензуры, а «сочинять в условиях самоцензуры – это творческий грех и профессиональная катастрофа» [Гладильщиков, 2015 (у)].

Иронизируя по поводу 10 конкурсных тем, объявленных Фондом кино, Гладильщиков даже написал к некоторым из них краткие минисценарии, в каждом из которых наши соотечественники в духе соцреализма во всем побеждают и превосходят иностранных шпионов, военных, ученых, рабочих. Вывод банален: «чем посредственнее и наглее будет сценарий, направленный в Фонд кино в качестве (якобы) исторического, тем больше у него шансов на успех. Главное, чтобы в сценарии звучало: "Оле-оле-оле! Россия, вперед!"» [Гладильщиков, 2015 (у)].

Критик пишет и о свободе личности, которая понимается им как умение противостоять стороннему влиянию на собственное мировидение и творчество. Он пишет, что в различных ситуациях должно «сохранять собственное видение ситуации, видение событий. Нужно сохранять свою личность» [Гладильщиков, 2015 (ф)].

В рецензии к фильму «Эйзенштейн из Гуанахуато» Ю.В. Гладильщиков вывел главную его идею: «Гения губят не страсти – его губит только власть» [Гладильщиков, 2015 (х)]. По его мнению, свобода от власти – самое важное для гения. Автономия художника, его независимость – главное, что должно обеспечивать для него общество и государство. Критик очень ревностно относится к попиранию этих прав и всякий раз не упускает момента резко и категорично охарактеризовать власть сегодняшнюю. Например: «наше Министерство культуры... озабочено чем угодно (прежде всего идеологией), кроме культуры [Гладильщиков, 2015 (и)]. Франция, «в отличие от России, – свободная страна», не контролирующая идеологическое содержание фильмов [Гладильщиков, 2015 (з)]. «Важнее закона ничего нет. Вопрос: когда это поймут в стране, в которой мы с вами живем?» [Гладильщиков, 2015 (п)]. И подобных характеристик Юрий Викторович дает в своих рецензиях немало.

Он очень презрительно относится к манипуляциям в политике. Наверное, поэтому жанр антиутопии – его «давняя слабость». При этом Ю.В. Гладильщиков как здравомыслящий человек, конечно, не верит в торжество революции и не видит в ней ничего спасительного. А вот в отношении Америки верно замечает, что у нее «нет опыта революций, как у Франции и России, поэтому она их идеализирует» [Гладильщиков, 2015, (д)].

Критикуя политическую обстановку в России, Ю.В. Гладильщиков характеризует ее и социокультурные особенности: «Россия остается страной, где правит пословица «моя хата с краю». Пожалуй, из всех стран, порожденных европейской историей и идеологией, Россия, если говорить о солидарности, на последнем месте. У нас дом, двор не могут объединиться, чтобы восстать против единоличного хамства» [Гладильщиков, 2015 (р)].

В современном кино Ю.В. Гладильщиков находит черты к социальному портрету нашего отечества. В России «чтобы понять человека, надо дать ему в морду и получить в ответ» [Гладильщиков, 2013 (в)]. Однако, в фильме «Москва никогда не спит» москвичи «даже изначально не понимая и ненавидя друг друга, будучи представителями непересекающихся социальных слоев, способны в какой-то момент найти общий язык. Потому что русские» [Гладильщиков, 2015 (с)].

Полагаю, что тексты Юрия Викторовича можно использовать в реализации задач медиаобразования на занятиях с учащимися школ и вузов. Учитывая интерес современной молодежи к кино и частоту посещения ею кинотеатров, актуальные рецензии критика вполне могут стать хорошим материалом для анализа и обсуждения проблем различного характера: идеологического, психологического, морального и др. Например, размышления Гладильщикова о влиянии политических процессов разных

стран на кинопроизводство, отражении культурных процессов в кино, манипулятивном эффекте художественных фильмов содержат большой потенциал для развития критического мышления учащихся.

В качестве повышения информационной грамотности молодежной аудитории могут быть полезными приводимые Ю.В. Гладильщиковым в рецензиях краткие биографические эпизоды из жизни кинематографистов, реальные истории создания фильмов и лежащие в их основе события.

Юрий Викторович Гладильщиков в своих текстах указывает на социальные, политические и национальные аспекты кинопроцессов разных стран, что вполне может позволить погрузить учащихся в идеологическую сложность и противоречивость отношений между различными социальными классами и слоями.

Литература

Гладильщиков Ю.В. Бей первым, daddy: фильм недели «Левша» // Форбс. 2015 (а). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/295677-bei-pervym-daddy-film-nedeli-levsha>

Гладильщиков Ю.В. Бойтесь ГМО, огромных и кусачих: фильм недели – «Мир юрского периода» // Форбс. 2015 (б) <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/291241-boites-gmo-ogromnykh-i-kusachikh-film-nedeli-mir-yurskogo-perioda>

Гладильщиков Ю.В. Живучий, однако: фильм недели – «Выживший» // Форбс. 2015 (в). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/309327-zhivuchii-odnako-film-nedeli-vyzhivshii>

Гладильщиков Ю.В. Живые мертвые: фильм недели – «Под электрическими облаками» // Форбс. 2015 (г). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/290689-zhivye-mertvye-film-nedeli-pod-elektricheskimi-oblakami>

Гладильщиков Ю.В. Дивергенты как диссиденты: фильм недели – «Дивергент, глава 2: Инсургент» // Форбс. 2015 (д). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/284013-divergenty-kak-dissidenty-film-nedeli-divergent-glava-2-insurgent>

Гладильщиков Ю.В. Испытание старостью: каннский ответ на главный вопрос бытия // Форбс. 2015 (е). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/289365-ispytanie-starostyu-kannskii-otvet-na-glavnyi-vopros-bytiya>

Гладильщиков Ю.В. Как важно быть ботаником: фильм недели – «Марсианин» // Форбс. 2015 (ж). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/302523-kak-vazhno-byt-botanikom-film-nedeli-marsianin>

Гладильщиков Ю.В. Левиафан против «Левиафана» // Форбс. 2015 (з). <http://newtimes.ru/articles/detail/92746>

Гладильщиков Ю.В. Либе-либе, аморе-аморе: фильм недели – «Про любовь» // Форбс. 2015 (и). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/308145-libe-libe-amore-amore-film-nedeli-pro-lyubov>

Гладильщиков Ю.В. Лобстер в оппозиции: почему политики боятся одиночек // Форбс. 2015 (к). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/288813-lobster-v-oppozitsii-pochemu-politiki-boyatsya-odinochek>

Гладильщиков Ю.В. Любовь и пули: какую войну показывают в Канне // Форбс. 2015 (л). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/289087-lyubov-i-puli-kakuyu-voynu-pokazyvayut-v-kanne>

- Гладильщиков Ю.В. Не хочу на Родину. Говорят: уродина // Форбс. 2015 (о). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/302303-ne-khochu-na-rodinu-govoryat-urodina>
- Гладильщиков Ю.В. Опыт сопротивления. 2013 (а) // http://www.mn.ru/blogs/blog_cinmagladil/88620
- Гладильщиков Ю.В. Поддубный, Высоцкий, Харламов и слезы: особенности новорусских байопиков // Форбс. 2014 (а). <http://www.forbes.ru/mneniya/tsennosti/262423-poddubnyi-vysotskii-kharlamov-i-slezy-osobennosti-novorusskikh-baiopikov>
- Гладильщиков Ю.В. Предчувствие холодной войны: фильм недели – «Шпионский мост» // Форбс. 2015 (п). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/307533-predchuvstvie-kholodnoi-voiny-film-nedeli-shpionskii-most>
- Гладильщиков Ю.В. Секс, кровь, видео. 2013 (б) // http://www.mn.ru/blogs/blog_cinmagladil/88542
- Гладильщиков Ю.В. Сны о России. Сон 2-й: «Горько!». 2013 (в) // http://www.mn.ru/blogs/blog_cinmagladil/88485
- Гладильщиков Ю.В. Солидарность навсегда: фильм недели – «Гордость» // Форбс. 2015 (р). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/297551-solidarnost-navsegda-film-nedeli-gordost>
- Гладильщиков Ю.В. Столица мировых контрастов: фильм недели – «Москва никогда не спит» // Форбс. 2015 (с). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/298727-stolitsa-mirovykh-kontrastov-film-nedeli-moskva-nikogda-ne-spit>
- Гладильщиков Ю.В. Там поймешь, кто такой: фильм недели – «Эверест» // Форбс. 2015 (т). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/300141-tam-poimesh-kto-takoi-film-nedeli-everest>
- Гладильщиков Ю.В. Теории заговора: почему конспирологические фильмы популярны не только в России // Форбс. 2014 (б). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/266989-teorii-zagovora-pochemu-konspirologicheskie-filmy-populyarny-ne-tolko-v-ross>
- Гладильщиков Ю.В. Фонд кино и игры патриотов // Форбс. 2015 (у). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/284801-fond-kino-i-igry-patriotov>
- Гладильщиков Ю.В. Цветная революция в бывших США: фильм недели – «Голодные игры: Сойка-пересмешница. Часть 2» // Форбс. 2015 (ф). <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/306321-tsvetnaya-revolyutsiya-v-byvshikh-ssha-film-nedeli-golodnye-igry-soika-peres>
- Гладильщиков Ю.В. Эйзенштейн без пиджака: самый скандальный фильм Московского кинофестиваля // Форбс. 2015 (ч). <http://www.forbes.ru/node/292663>

References

- Gladilshnikov Y.V. A Leviathan against "Leviathan." 2015 (з) // <http://newtimes.ru/articles/detail/92746>
- Gladilshnikov Y.V. Anticipation of the Cold War: the movie of the week - "Spy Bridge." 2015 (п) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/307533-predchuvstvie-kholodnoi-voiny-film-nedeli-shpionskii-most>
- Gladilshnikov Y.V. Beat first, daddy: Film Week – "Lefty." 2015 (а) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/295677-bei-pervym-daddy-film-nedeli-levsha>
- Gladilshnikov Y.V. Cinema Fund and Patriot Games. 2015 (у) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/284801-fond-kino-i-igry-patriotov>
- Gladilshnikov Y.V. Color Revolution in the former US Film Week - "The Hunger Games: Jay-peresmeshnitsa. Part 2". 2015 (ф) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/306321-tsvetnaya-revolyutsiya-v-byvshikh-ssha-film-nedeli-golodnye-igry-soika-peres>

- Gladilshchikov Y.V. Conspiracy theories why conspiracy movies are popular not only in Russia. 2014 (б) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/266989-teorii-zagovora-pochemu-konspirologicheskie-filmy-populyarny-ne-tolko-v-ross>
- Gladilshchikov Y.V. Divergents as the dissidents: Film Week - "divergents, Chapter 2: the insurgents." 2015 (д) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/284013-divergency-kak-dissidenty-film-nedeli-divergent-glava-2-insurgent>
- Gladilshchikov Y.V. Dreams of Russia. Sleep 2nd: "Bitter!". 2013 (в) // http://www.mn.ru/blogs/blog_cinmagladil/88485
- Gladilshchikov Y.V. Eisenstein without a jacket: the most controversial film of the Moscow Film Festival. 2015 (ч) // <http://www.forbes.ru/node/292663>
- Gladilshchikov Y.V. Experience resistance. 2013 (а) // http://www.mn.ru/blogs/blog_cinmagladil/88620
- Gladilshchikov Y.V. Fear GMOs huge and biting: Film Week - "Jurassic World". 2015 (б) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/291241-boites-gmo-ogromnykh-i-kusachikh-film-nedeli-mir-yurskogo-perioda>
- Gladilshchikov Y.V. How important it is to be a botanist: Film Week - "Martian." 2015 (ж) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/302523-kak-vazhno-byt-botanikom-film-nedeli-marsianin>
- Gladilshchikov Y.V. I do not want to their homeland. They say ugly. 2015 (о) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/302303-ne-khochu-na-rodinu-govoryat-urodina>
- Gladilshchikov Y.V. Liebe, Liebe, Amore Amore: Film Week - "About Love". 2015 (и) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/308145-libe-libe-amore-amore-film-nedeli-pro-lyubov>
- Gladilshchikov Y.V. Lobster in opposition: why politicians are afraid singles. 2015 (к) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/288813-lobster-v-oppozitsii-pochemu-politiki-boyatsya-odinochek>
- Gladilshchikov Y.V. Love and Bullets: what war show in Cannes. 2015 (л) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/289087-lyubov-i-puli-kakuyu-voinu-pokazyvayut-v-kanne>
- Gladilshchikov Y.V. Poddubny, Vysotsky, Kharlamov and tears, especially the new Russian biopic. 2014 (а) // <http://www.forbes.ru/mneniya/tsennosti/262423-poddubnyi-vysotskii-kharlamov-i-slezy-osobennosti-novorusskikh-baiopikov>
- Gladilshchikov Y.V. Sex, blood, video. 2013 (б) // http://www.mn.ru/blogs/blog_cinmagladil/88542
- Gladilshchikov Y.V. Solidarity forever: Film Week - "Pride." 2015 (р) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/297551-solidarnost-navsegda-film-nedeli-gordost>
- Gladilshchikov Y.V. Tenacious, however: the movie of the week - "Survivor." 2015 (в) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/309327-zhivuchii-odnako-film-nedeli-vyzhivshii>
- Gladilshchikov Y.V. Test aging: Cannes answer to the main question of being. 2015 (е) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/289365-ispytanie-starostyu-kanskii-otvet-na-glavnyi-vopros-bytiya>
- Gladilshchikov Y.V. The capital of the world of contrasts: the movie of the week - "Moscow never sleeps". 2015 (с) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/298727-stolitsa-mirovykh-kontrastov-film-nedeli-moskva-nikogda-ne-spit>
- Gladilshchikov Y.V. The Living Dead: Film Week - "Under the electric clouds." 2015 (г) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/290689-zhivye-mertvye-film-nedeli-pod-elektricheskimi-oblakami>
- Gladilshchikov Y.V. They understand who is: a movie of the week - "Everest". 2015 (т) // <http://www.forbes.ru/forbeslife/dosug/300141-tam-poimesh-kto-takoi-film-nedeli-everest>



А Проблемы медиакультуры

Творческий портрет медиакритика И.Е. Петровской *

*К.А. Чельшев,
Таганрогский институт имени А.П.Чехова*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы медиакритического творчества медиакритика И.Е. Петровской. Автором анализируются основные жанры и особенности медиакритики, тематика материалов этого известного российского медиакритика.

Ключевые слова. Медиа, Петровская, медиакритика, медиатекст, медиаобразование.

** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в Таганрогском институте управления и экономики. Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Creative portrait of media critic Irina Petrovskaya

*Kirill Chelyshev,
Anton Chekhov Taganrog Institute*

Abstract. The article examines the critical issues of media creativity of Irina Petrovskaya. The author analyzes the main features of genres and media criticism, the subject material of this famous Russian media critic.

Keywords: media, Petrovskaya, media criticism, media text, media education literacy.

Медиакультура все активнее входит во все сферы жизнедеятельности современного человека. В настоящее время каждый современный школьник и студент получает значительное количество информации не столько из книг, сколько посредством медиа: прессы, интернета, телевидения. С ежедневного просмотра любимых сайтов, лент телевизионных новостей начинается утро практически каждого человека. Иными словами, медиакультура стала важной частью нашей жизни.

С этим связан интерес не только к многочисленным фильмам, телевизионным программам, сайтам и печатным изданиям, но и к творчеству

известных деятелей в области медиа, медиакритики, медиаторчества, то есть к различным областям журналистского творчества. П.Н. Киричек определяет журналистику как «социальный институт, или целостный комплекс средств массовой информации (газеты, журналы, радио, телевидение, информационные агентства, сетевые издания), собирающих, обрабатывающих и распространяющих публицистическую информацию в рамках действующих в обществе правовых уложений и моральных норм, занимает особое место в системе социального воспроизводства» [Киричек, 2014, с. 16].

Зарождение медиакритики было связано с литературой, но, по свидетельству А.В.Федорова, «уже с конца XIX века спектр медиакритики расширился за счет анализа фото/кинематографической сферы, а в XX веке медиакритика включила в себя такие новые виды медиа как радиовещание, звукозапись, телевидение и интернет. На всех этапах своего развития медиакритика (корпоративная, академическая, массовая) выполняла аналитическую, просветительскую, информационно-коммуникативную, регулятивную, коммерческую и иные функции во всем жанровом многообразии создаваемых ею медиатекстов» [Федоров, 2015, с. 71].

В определении А.П.Короченского, под медиакритикой понимается область, осуществляющая «критическое познание и оценку социально значимых, актуальных аспектов информационного производства в средствах массовой информации. Познавая и оценивая медиатексты, журналистская критика средств массовой информации оказывает влияние на восприятие медийного содержания его потребителями. Медиакритика изучает и оценивает подвижный комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией СМИ и обществом в целом, способствует внесению социально необходимых корректив в деятельность печатной и электронной прессы» [Короченский, 2003, с. 8].

Вместе с тем, проблема знакомства молодого поколения с профессиональной медиакритикой представляет собой относительно новую область. Здесь представляется справедливым мнение Ю.Б. Балашовой: «медиакритика представляет собой механизм самоконтроля, самосознания медиа, влияющий на их социальную ответственность и подотчётность обществу и выступающий альтернативой внешним запретительным мерам. Именно в этой связи сложилась концепция медиакритики как «пятой власти». В России медиакритика выделилась сравнительно недавно из собственно критического дискурса, тогда как в западной практике медиакритика традиционно играла значительную роль во взаимоотношениях экспертного сообщества и – шире – самого общества и СМИ» [Балашова, 2015].

Телевизионная критика все чаще относится современными исследователями к особой области медиакритики. Так, Р.П. Баканов считает, что телевизионная критика, появившаяся в журналистике еще в 1960-х, именно в наше время «может и должна сыграть свою важную роль помощника и ориентира, как для телезрителей, так и для работников телевидения в мире многогранной ТВ-деятельности, не только выявлять творческие удачи/неудачи, но и выработать общие объективные критерии оценки медийного (в данном случае телевизионного) содержания» [Баканов, 2007, с.4].

Изучение творчества известных медиакритиков, профессиональных журналистов играет важную роль не только в подготовке профессиональных журналистов, но и современных педагогов. В самом деле, к современному наставнику молодежи выдвигаются требования, связанные и с освоением профессиональных умений, и с хорошим знанием современного медиаконтента. Иными словами, современный педагог должен быть медиакомпетентным: уметь разбираться в многочисленных источниках информации, самостоятельно их оценивать и анализировать, творчески использовать в своей профессиональной педагогической деятельности и т.п. Именно поэтому в настоящее время «назрела необходимость объединить усилия журналистов-медиакритиков и медиапедагогов в вузах и школах для развития медиакомпетентности аудитории, ее информационной грамотности, которая значительно шире злободневной компьютерной грамотности» [Федоров, 2008].

Поэтому медиакритика как область современной журналистики, все больше привлекает интерес не только профессиональных журналистов и телевизионных обозревателей, но и людей, интересующихся проблемами медиа, медиакультуры и медиаобразования. Так, например, изучение творчества профессиональных медиажурналистов и медиакритиков традиционно включено в программы учебных дисциплин медиаобразовательного цикла. На занятиях по истории и технологии медиаобразования студенты изучают творческий путь известных профессионалов в сфере медиакритики, анализируют статьи, репортажи, кинообозрения, рецензии, творческие портреты, интервью, репортажи, очерки, фельетоны, адресованные массовой, академической (преподавательской, исследовательской, профессиональной в области медиа и др.), к которой обращается в своих работах данный медиакритик.

В частности, студенты педагогических вузов, изучающие медиаобразование, достаточно часто рассматривают на занятиях исследования профессиональных медиакритиков, осуществляя сравнительный анализ их подходов к вопросам медиакультуры, творческого

стиля, позиций по отношению к тому или иному медиатексту. Особое значение изучение профессиональной медиакритики приобретает в обсуждении социальных проблем детей и молодежи.

Не последнее место в изучении медиатекстов профессиональных журналистов занимает сравнительный анализ с произведениями литературно-художественной критики. Неслучайно Л.П. Саенкова отмечает, что медиакритика берет начало «из недр» литературно-художественной критики. Последнюю можно рассматривать как своеобразную метатеорию по отношению к первой. Оба вида критической деятельности схожи по методам, принципам, функциям и целям в осмыслении фактов художественной или медиареальности. И литературно-художественная, и медиакритика аналитичны по систематизации, уровню осмысления той информации, которая является предметом исследования, публицистичны по степени соотнесения локальной информации с социокультурным контекстом, художественны по яркости авторского стиля и определенным эстетическим параметрам: чувство вкуса, ритма, образность. Лучшие публикации как в области литературно-художественной критики, так и в медиакритике вполне можно было бы определить как симбиоз науки, публицистики и искусства» [Саенкова, 2011].

Однако до настоящего времени медиакритика, по свиждетельству Р.П.Баканова, «по-прежнему остается вне отраслевой дискуссии на страницах изданий, предназначенных для работников масс-медиа. Сложившаяся ситуация во многом способствует тому, что значительная часть журналистов-практиков до сих пор не имеет представления о сущности медийной критики, ее цели, задачах и функциях» [Баканов, 2012].

Р.П.Баканов на основании проведенного контент-анализа современной телевизионной критики констатирует: несмотря на многочисленность специальных рубрик и профессиональных критиков, среди материалов, посвященных деятельности отечественного ТВ, «спектр подтем в рассмотрении проблем телевидения к середине и концу 1990-х гг. постепенно сузился до трех направлений. В общем виде их можно выразить так: телебизнес, «информационные войны», реплики по поводу вышедших в эфир отдельных передач (иногда это становилось средством чтобы дать сдачи или ответить информационным конкурентам: причем не только телекомпаниям, но и отдельным газетам)» [Баканов, 2007, с. 48].

В ряду современных российских медиакритиков наиболее широко известны имена К.Э.Разлогова, Р.П.Баканова, И.Е.Петровской и др.

Творческий путь известной российской журналистки Ирины Евгеньевны Петровской тесно связан с миром медиакультуры. Она окончила факультет журналистики МГУ в 1982 году. Профессиональная

журналистская деятельность И.Е.Петровской многогранна: как в прессе, так и на телевидении и радио. Ирина Евгеньевна в разные годы работала в журналах «Журналист» и «Огонёк», вела рубрику «Телевидение в «Независимой газете», в газете «Известия», была обозревателем рубрики «Теленеделя», членом редакционных коллегий изданий «Независимая газета» и «Общая газета», главным редактором еженедельника «Семь дней». С 2011 года И.Е. Петровская в качестве обозревателя «Новой газеты» ведет еженедельную рубрику «Теленеделя с Ириной Петровской».

И.Е.Петровская неоднократно удостоивалась премий и наград. Так ей в 1998 году Союз журналистов России наградил ее «Золотым пером России». В 1999 году она была удостоена премии «За наивысшие достижения в области печати СМИ», в 2005 - премии «Медиа-менеджер России» в номинации «Медиа-автор года». В 2011 году Ирина Евгеньевна удостоилась премии Правительства Российской Федерации в области печатных средств массовой информации.

Член Академии российского телевидения, И.Е. Петровская ведет активную деятельность и на ТВ. Так, в разные годы она была обозревателем программы «Пресс-экспресс», выступала в качестве ведущей таких телевизионных программ как «Газетные истории», «Пресс-клуб» на «РТР», а на телевизионном канале «Домашний» вела программы «Друзья моего хозяина» и «Живые истории».

Р.П.Баканов в своей статье о творческом стиле медиакритика И.Е.Петровской пишет: «В настоящее время Ирина Евгеньевна Петровская – наиболее востребованный в медийном мире телекритик, один из ведущих экспертов по проблеме качества современного телевизионного вещания в России. Ее публикации затрагивают не только важные проблемы телевидения, но и социальные проблемы современного общества» [Баканов, 2010, с. 133]. По признанию самой И.Е.Петровской, ее творчество представляет собой «не в чистом виде анализ программ, а жизнь, отраженная в телепрограммах, которая для многих – первая, для кого-то – вторая жизнь, виртуальная реальность или реальность» [Петровская, Пресса в обществе].

И.Е. Петровская резонно считает, что телевидение представляет собой индикатор общественного развития. Действительно, все, что происходит в обществе, так или иначе, отражается на телеэкране, сопровождаясь определенными оценками, комментариями, мнениями. Поэтому анализ фильмов, телесериалов, программ, телешоу, тесно связывается автором с событиями, происходящими в политике и социальной сфере, а одной из основных проблем в творчестве Ирины Петровской выступает анализ различных современных социальных, политических, нравственных проблем и событий, происходящих в обществе. Эти проблемы рассматриваются

медиакритиком через призму телевизионных программ, фильмов, шоу и других телевизионных жанров.

Сегодня различные вопросы, касающиеся современной медиакультуры, выступают предметом обсуждений многих радио- и телевизионных программ. Тематика массовой медиакультуры уже много лет активно обсуждается на радио и телевидении. В многочисленных дискуссиях принимают участие и политические деятели, и профессионалы медиасферы, и журналисты, и педагоги, и психологи, и многие другие. В таких программах часто выступает и И.Е.Петровская. В числе самых известных теле/ и радиопрограмм – «Человек из телевизора» («Эхо Москвы»); «Школа злословия» (НТВ); «Жизнь прекрасна» (СТС и «Домашний») и др.

Трудно переоценить роль И.Е.Петровской в развитии отечественной медиакритики, в особенности – критики телевизионной. Работы И.Е. Петровской обращены к самым разным аудиторным группам. В ее творчестве есть статьи для массовой, академической, профессиональной аудитории.

Согласно классификации А. П. Короченского, выделяется несколько видов медиакритики:

- академическая, публикуемая на страницах сборников научных конференций («Вестник МГУ. Серия 10. Журналистика», «Медиаатренды» (Москва), «Журналистика и культура речи» (Москва), «Акценты. Новое в массовой коммуникации» (Воронеж) и т.п.). Авторы академических медиакритических материалов - филологи, социологи, лингвисты, психологи, политологи и т. д.;

- внутрикорпоративные или «внутрицеховые» медиакритические материалы печатаются в профессиональных журналах («Журналист», «Журналистика и медиарынок», «Медиапрофи», «СреДа»). Большинство авторов в этих изданиях – журналисты, искусствоведы, медиакритики и т.п.;

- массовая медиакритика относится к самой внушительной группе изданий, в число которых входят периодические издания («Литературная газета», «Независимая газета», «Московский комсомолец», «Коммерсант» и мн. др.).

Как свидетельствует проведенный анализ, внушительное число статей И.Е. Петровской относится именно к массовой медиакритике. Её творчество отличается оригинальностью, активным использованием средств художественной выразительности. Об этом свидетельствуют заголовки статей автора: «Под его тяжелым взглядом устрицы встали поперек горла», «Движуха» в телевизионном пространстве», «Творчество Бублика и волшебная сила искусства» и др.

Обращение к массовой аудитории представляется на сегодняшний день особенно актуальным, учитывая огромное количество развлекательных, малосодержательных, а иногда и откровенно низкопробных телевизионных медиатекстов.

В числе наиболее серьезных проблем телевидения И.Е.Петровской выделяются развлекательный характер телевизионных программ, эксплуатация «сцен насилия и жестокости в фильмах, а также постоянный показ якобы документальных лент о жизни и смерти известных людей из серии «Последние 24 часа» [Баканов, 2010].

Обращаясь к телезрительской аудитории, И.Е. Петровская поднимает самые разные проблемы современного общества (в последние годы ее статьи становятся всё более политизированными, критически заостренными). Одной из самых важных в её творчестве становится неизменно актуальная тема нравственности. Анализируя некоторые популярные телевизионные ток-шоу, тематика которых порой в прямом смысле способна шокировать не только молодое поколение, но и видевших виды взрослых, автор обращает внимание на равнодушие, которое порой сквозит за напускной доброжелательностью и заинтересованностью авторов подобных программ.

В самом деле, жестокие истории, демонстрируемые иной раз на телеэкране, поражают обилием деталей и подробностей, где героями в прямом смысле слова становятся преступники. Иными словами, «ТВ, раз за разом опускаясь все ниже и ниже, в самую настоящую преисподнюю, делает именно таких людей героями своих шоу, утверждая нечеловеческую жестокость как норму бытовой жизни и тем самым популяризируя ее» [Петровская, 2015].

Жестокость и насилие на телеэкране – проблема, обсуждаемая не только профессиональными журналистами, но и педагогами, социологами, психологами. К примеру, этой проблеме посвящены многочисленные работы А.В. Федорова. Проводя анализ воздействия экранных медиатекстов, содержащих сцены насилия и жестокости, А.В. Федоров констатирует: «Бесспорно, немногие пытаются в реальной жизни подражать жестоким героям боевиков. Но иных из них «привыкание» к насилию, показанному по медиаканалам, бездумное потребление эпизодов с многочисленными сценами убийств, пыток и т.д. приводят к равнодушию, очерствению души, неспособности к нормальной человеческой реакции на сострадание других» [Федоров, 2008].

На современном телевидении различного рода ток-шоу и конкурсы стали очень популярным жанром. Уже много лет известные артисты и самодеятельные таланты поют и танцуют перед строгим жюри, демонстрируя свои таланты всей стране. Роль зрителей в подобных шоу -

самая активная. Путем голосования в прямом эфире они решают судьбу полюбившихся исполнителей, что, в свою очередь, делает их непосредственными участниками жесткой борьбы соискателей, делят с ними переживания и эмоции. В случае победы своего фаворита, телезрители радуются вместе с ним, в случае неудачи – делят горечь поражения. Таким образом, происходит искреннее эмоциональное единение зрителей и участников.

Об этом очень образно пишет И.Е.Петровская, характеризуя известное всей стране шоу: «на наших глазах разыгрываются настоящие драмы со слезами, горьким сожалением и взаимными упреками. А уж когда начинается отсев из сформированных наставниками дуэтов — тут уж разворачиваются порой и маленькие трагедии. Жалко всех. Рыдают все. Поклонники отбракованных талантов ищут и не находят логики в выборе того или иного педагога. Педагоги, в свою очередь, разрываются между хорошим и лучшим. Продвинутая публика, прежде далекая от телесмотрения, с жаром обсуждает в телесетях несправедливость того или иного решения. Но в одном не откажешь ни участникам шоу, ни его фанатам: в искренности чувств и переживаний, в той искренности, которая, казалось, навсегда покинула насквозь заформализованный эфир» [Петровская, 2015].

В числе наиболее актуальных проблем, освещаемых И.Е. Петровской в прессе – мера ответственности телевизионных каналов перед аудиторией. Данная тема уже достаточно давно поднимается И.Е.Петровской в статьях и интервью. Социальная роль телевизионного критика, по мнению Ирины Евгеньевны, существенна и значима. Она считает, что «настоящий телекритик исходит не из интересов телевизионщиков, но представляет интересы общества. ... Нужно ли потакать низменным вкусам, или, напротив, противостоять им и улучшать вкусы и нравы аудитории? Большинство телевизионщиков полагают, что следует потакать, потому что такова аудитория, таковы люди, и средствами телевидения их не переделать. Но ужас заключается в том, что телевидение может сделать людей хуже, чем они есть на самом деле, снизить планку до такой степени, что человек уже будет не в состоянии отличить, что такое хорошо и что такое плохо» [Петровская, 2003].

Как отмечает Р.П.Баканов, морально-этические, духовные, информационные, юридические аспекты поднимаются в творчестве И.Е.Петровской, представляя собой «мини-экспертизу на предмет соответствия показанного на экране современным реалиям. Как правило, мир, который репрезентирует телевидение, имеет мало общего с реальной жизнью. Таким образом, аудитории предлагается, навязывается параллельная тележизнь, в которой все проще, понятнее и красивее, чем в обычной жизни.

В своих материалах критик старается донести до читателя мысль о том, что отвлечение зрителя от реальных проблем – не столько благо, сколько манипулирование его сознанием, которое осуществляется с конкретными целями. В своих выступлениях телекритик пытается объяснить, кому и для чего выгодно использовать телевидение в своих интересах» [Баканов, 2010].

Обсуждение проблемы использования манипулятивных технологий на телевидении и в прессе в образовательном контексте тесно связаны с технологиями развития критического мышления. Так, данной проблеме посвящены труды С.Кара-Мурза, Е.В.Волкова, Е.О.Галицких, Р.М.Грановской, С.И.Заир-Бек, А.В.Федорова и др.

Особую роль развитие критического мышления приобретает в медиаобразовании школьников и студентов. Развитие критического мышления выступает одной из актуальных задач современного медиаобразования, так как «вне зависимости от политического строя того или иного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному/автономному выражению своих мыслей и чувств по поводу прочитанного/услышанного/увиденного» [Федоров, 2007, с. 35-36].

Апробация и внедрение различных методик и технологий развития критического мышления в медиаобразовательный процесс в школе и в вузе уже достаточно долгое время выступает предметом исследований российских и зарубежных медиапедагогов и медиаисследователей. Так, по мнению А.В. Федорова, критическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам, представляет собой «сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и поступающих к человеку через средства массовой коммуникации медиатекстов (информации/сообщений). Развитие критического мышления – не итоговая цель медиаобразования, а его постоянный компонент [Федоров 2007, с. 42].

В целом, анализ творчества И.Е. Петровской позволяет выделить основные задачи медиаобразования, выполнению которых может помочь использование текстов данного медиакритика на занятиях со школьниками и студентами. К ним можно отнести: воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов; развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа; развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов; развитие

способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры.

Литература

- Баканов Р.П. «Книга жалоб» на телевидение. Эволюция газетной телевизионной критики в Российской Федерации 1991–2000 годов. Казань: Казанский государственный университет, 2007. 297 с.
- Баканов Р.П. Корпоративная медийная критика в России 2000-х гг. // Материалы IX Международной научно-практической конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики» // Гуманитарные и социальные науки, образование. Часть III. Тольятти: Волжский университет им. В.Н. Татищева, 2012. С. 136–144.
- Баканов Р.П. Особенности творческого стиля Ирины Петровской – телекритика газеты «Известия» // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2010. Т. 152. Кн. 5. С. 133–143.
- Балашова Ю.Б. Медиакритика: история, теория, практика. Электронный ресурс. Режим доступа: http://jf.spbu.ru/upload/files/file_1421144433_016.pdf.
- Киричек П.Н. Этика массмедиа. М.: Наука, 2014. 280 с.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Автореф. дис. ... д-ра фил. наук. СПб, 2003. 41 с.
- Петровская И.Е. Во весь «голос» // Новая газета. 07.11.2013. <http://www.novayagazeta.ru/columns/60825.html>.
- Петровская И.Е. Использование детей в аморальных ток-шоу — преступление ТВ против детства // Новая газета. 22.05.2015. <http://www.novayagazeta.ru/columns/68520.html>.
- Петровская И.Е. Думать – тоже работа. http://evartist.narod.ru/text25/008.htm#з_23.
- Петровская И.Е. Медиакритика: «хорошие» и «плохие» мальчики: Почему телевизионщики пытаются расширить границы допустимого // Журналистика и медиарынок. 2003. № 2. С. 43–44.
- Саенкова Л.П. Медиакритика как цивилизирующий фактор в деятельности СМИ // Вестник Полоцкого государственного университета. 2011. № 7. http://elib.psu.by:8080/bitstream/123456789/770/1/Saenkova_2011-7-p110.pdf
- Федоров А.В. Идеологический и философский анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании. 2008. № 12. С.117-141.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика помогут СМИ полнее соответствовать запросам общества. 2008. <http://www.ifap.ru/pr/2008/081030a.htm>.
- Федоров А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия // Инновации в образовании. 2007. № 4. С.30-47.
- Федоров А.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в современной России // Инновации в образовании. 2015. № 3. С. 70-88.

References

- Bakanov RP Corporate media criticism in Russia of the 2000s. // Proceedings of the IX International scientific-practical conference "Tatishevsky read: actual problems of science and practice» // Humanities and social sciences education. Part III. Togliatti: Volzhsky University, 2012, pp. 136 -144.

- Bakanov, R.P. "Complaints" on TV. The evolution of television criticism in the newspaper of the Russian Federation in 1991-2000. Kazan: Kazan State University, 2007. 297 p.
- Bakanov, R.P. Features creative style Irina Petrovskaya – Tele critic in the newspaper "Izvestia" // Scientific notes of the Kazan University. Series: Humanities. 2010. 152 Vol. 5, pp. 133-143.
- Balashova, Y.B. Media criticism: istoriyach, theory, practice. http://jf.spbu.ru/upload/files/file_1421144433_016.pdf.
- Fedorov, A.V. Ideological and philosophical analysis of the functioning of media in society and media texts on media education classes in the student audience // Innovations in education. 2008. № 12, pp. 117-141.
- Fedorov, A.V. Media education and media criticism will help the media better meet the needs of society. 2008. <http://www.ifap.ru/pr/2008/081030a.htm>
- Fedorov, A.V. Synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in modern Russia // Innovations in education. 2015. № 3, pp. 70-88.
- Fedorov, A.V. The development of critical thinking in media education: basic concepts // Innovations in education. 2007. № 4, pp.30-47.
- Kirichek, P.N. The ethics of the media. Moscow: Nauka, 2014. 280 p.
- Korochensky, A.P. Media criticism in theory and practice of journalism. Ph.D. Dis. St. Petersburg, 2003.
- Petrovskaya, I.E. Full "voice" // Novaya Gazeta. 07/11/2013. <http://www.novayagazeta.ru/columns/60825.html>.
- Petrovskaya, Peter IE The use of children for immoral talk show - a crime against childhood TV // Novaya Gazeta. 05/22/2015. <http://www.novayagazeta.ru/columns/68520.html>.
- Petrovskaya, I.E. I think - same job. http://evartist.narod.ru/text25/008.htm#3_23.
- Petrovskaya, I.E. Media criticism: "good" and "bad" boys: Why TV crew trying to expand the boundaries of permissible // Journalism and media market. 2003. № 2. pp 43-44.
- Saenkova, L.P. Media criticism as a civilizing factor in the media // Herald of Polotsk State University. 2011. № 7. http://elib.psu.by:8080/bitstream/123456789/770/1/Saenkova_2011-7-p110.pdf



A

Книжная полка

Медиаобразование: новые книги, статьи

*В.И. Барсуков,
Союз кинематографистов России*

Аннотация. Статья посвящена обзору медиаобразовательных изданий последнего времени.

Ключевые слова: медиа, медиаобразование, медиаграмотность, издания.

Bookshelf

Media education: new books, articles

Vladimir Barsukov

Abstract. Article is devoted to media education publications recently.

Keywords: media, media education, media literacy, publishing.

Абсалихов Р.Р. Развитие медиаобразования педагогов в процессе дидактического сопровождения // Академия профессионального образования. 2015. № 11 (53). С. 70-74.

Аверина У.Е., Григорьева И.В. Медиаобразование детей старшего дошкольного возраста в процессе обучения английскому языку на материале онлайн изданий // Наука XXI века: проблемы и перспективы. 2015. № 1 (3). С. 15-20.

Бондаренко Е.А. Подросток в море СМИ: плыть? бороться? использовать? региональные аспекты медиаобразования в постиндустриальном обществе // Народное образование. 2015. № 3. С. 213-218.

Велитченко С.Н. Современное медиаобразование: формирование национальной модели // Наука и Мир. 2015. Т. 2. № 11 (27). С. 144-145.

Венидиктов С.В. Новая информационная идеология: от медиаобразования - к гражданской коммуникации // Медиаисследования. 2015. № 2. С. 26-34.

Венидиктов С.Н. Интеграционный ресурс медиаобразования в евразийском проекте // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 27. № 18. С. 190-196.

Гильмутдинова Н.А. Задачи медиаобразования в обществе знания и информации // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. Т. 2. № 1 (2). С. 193-198.

Гольдман И.Л. Гуманитарная методология в исследовании творческих аспектов медиакommunikаций и медиаобразования // Сборники конференций НИЦ Социосфера.

2015. № 37. С. 78-83.

Гольдман И.Л. Искусствоведческо-культурологические аспекты формирования творческих компетенций студентов в сфере медиакоммуникаций и медиаобразования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 12-1 (62). С. 70-73.

Горбаткова О.И. Особенности развития медиаобразования на материале кинематографа как направления педагогической науки советской России в 20-е годы прошлого столетия // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 2 (92). С. 110-119.

Горбаткова О.И. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Центральной Азии (Узбекистан, Таджикистан, Киргизстан) // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 65-76.

Гузева М.В. Педагогический потенциал медиаобразования в процессе воспитания культуры здоровья студенческой молодежи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 57-61.

Гузева М.В., Леонова О.В. Возможности медиаобразования в патриотическом воспитании студенческой молодежи // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2015. № 3 (48). С. 180-185.

Густяхина В.П. Особенности преподавания курса «медиаобразование» для студентов направления подготовки «педагогическое образование» (профиль «информатика») // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2015. № 5 (38). С. 31-35.

Детское кино – детям! Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) Шестого Всероссийского детско-юношеского кинофестиваля / сост. В.В. Солдатов, предисл. О.А. Баранова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. 264 с.

Елисеев Б.П. Медиаобразование реформы образования: что не попадает в поле зрения журналистов // Журналист. Социальные коммуникации. 2015. № 1-2. С. 167-181.

Ефимова Е.А. Медиаобразование детей дошкольного возраста // В мире научных открытий. 2015. № 9.2 (69). С. 492-501.

Запевалина О.В. Медиаобразование как педагогический феномен // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2015. № 3. С. 83-90.

Зоря Ю.Н. Медиаобразование: к проблеме определения терминологии // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 27. № 18. С. 197-200.

Зубрицкая Д.А. Экономический фактор развития медиаобразования (на примере стран Западной Европы) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 128.

Ищук В.В., Нагибина М.И. Возможности медиаобразования в развитии ребенка: из опыта инновационной деятельности центра анимационного творчества «перспектива» // Внешкольник. 2015. № 5 (167). С. 55-57.

Кожожарь С.В. Социализация и медиаобразование современных дошкольников // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2015. № 1. С. 34-40.

Крыжановская Н.А. Исследование сущности и понятия «медиаобразованность младшего школьника» как цели медиаобразования в контексте ФГОС НОО // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2015. № 2. С. 137-153.

Левицкая А.А. Медийный имидж жизненных ценностей: поле для медиаобразования и медиакритики // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 7 (97). С. 111-118.

Левицкая А.А., Федоров А.В. Педагогическая модель синтеза медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов // Медиаобразование. 2015. № 2.

С. 26-32.

Мамедов Р.Н. Медиаобразование: формирование защитных механизмов от опасностей информационной среды // Образование и общество. 2015. Т. 1. № 90. С. 106-109.

Марковцева О.Ю., Леонтьева Л.С. Социально-философские аспекты медиаобразования // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. Т. 2. № 1 (2). С. 234-240.

Медиафера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве: сборник статей / редкол.: С. В. Венидиктов (отв. ред.) [и др.]. Могилев: Могилев. институт МВД, 2015. 468 с.

Михайлова Е.В. Роль рг-проектирования в медиаобразовании и развитии региона // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2015. № 4-1 (87). С. 22-27.

Мурадян А.С. Анимация как эффективное средство общего медиаобразования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2015. № 59. С. 27-34.

Мурашкина Н.А., Никитина Е.А. Теоретические предпосылки и этапы становления фундаментальных основ медиаобразования в России (вторая половина XX в.) // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2015. № 4. С. 112-122.

Мурюкина Е.В. Опыт синтеза медиакритики и медиаобразования в Казахстане // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 27. № 18. С. 210-215.

Мурюкина Е.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Балтии // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 3 (93). С. 70-80.

Мурюкина Е.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах бывшей Югославии // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 107-117.

Мурюкина Е.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Восточной Европы // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 4 (94). С. 81-91.

Мурюкина Е.В. Медиакритика и медиаобразование в процессе обучения школьников и студентов в странах Северной Европы // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 2 (92). С. 99-109.

Мурюкина Е.В. Опыт синтеза медиакритики и медиаобразования в Финляндии // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2015. № 2. С. 153-163.

Мурюкина Е.В., Челышев К.А. Теория и практика синтеза медиакритики и медиаобразования в Финляндии и Франции // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. № 11. С. 90-94.

Мясникова М.А. Кино как часть телевидения: к проблеме профессионального медиаобразования // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2015. Т. 135. № 1. С. 17-23.

Мясникова М.А. Практика профессионального медиаобразования. Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург, 2015.

Никитина Е. Ю., Милютин А. А. Формирование медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка. М: Перо, 2015. 202 с.

Перевалов М.А., Кудейко М.В. Медиаобразование как составляющая профессиональной грамотности будущего педагога // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. Т. 1. № 3 (4). С. 210-211.

- Печинкина О.В. Медиаобразование в контексте межкультурной коммуникации (на материале средств массовой информации США) // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2015. № 1. С. 50-66.
- Родионова Т.И. Аксиологическая сущность медиакритики в университетском медиаобразовании // *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2015. Т. 27. № 18. С. 230-233.
- Селиверстова Л.Н., Левицкая А.А. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов Германии // *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2015. № 3 (93). С. 57-69.
- Сердюков Р.В. Современное медиаобразование в ведущих англоязычных странах // *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2015. Т. 27. № 18. С. 238-244.
- Симаков В.Д. Хочу снимать кино. Изд. 3-е. М.: Изд-во РАО, 2015. - 312
- Сметанина С.И. Профессиональная медиакритика в системе медиаобразования // *Ученые записки Новгородского государственного университета*. 2015. № 1. С. 9.
- Солдатов В.В., Баранов О.А., Волкова О.А., Блинова М.А., Солдатова Е.Н., Саед В.Л. Литература и искусство в жизни воспитанника школы-интерната. Учебно-методическое пособие. Тверь: : Твер. гос. ун-т, 2015. 278 с.
- Ткалич С.К. Медиаобразование: интеграция дидактики, информационной эстетики и локализации мультимедийного продукта на основе национально-культурных маркеров // *Современные наукоемкие технологии*. 2015. № 11. С. 105-107.
- Тяжлов Я.И. Медиаобразование, медиапросвещение, медиакритика, кинокритика как факторы формирования медиакомпетентности // *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2015. Т. 27. № 18. С. 234-237.
- Фатеева И.А. Актуальные проблемы медиаобразования. Учебное пособие / Челябинск, 2015. Сер. Классическое университетское образование.
- Федоров А.В. Другая война, или запад есть запад... военная тема в западном кинематографе эпохи «холодной войны» // *Медиаобразование*. 2015. № 4. С. 82-85.
- Федоров А.В. Образ белого движения в отечественном киноискусстве 1930-х годов // *Медиаобразование*. 2015. № 4. С. 64-81.
- Фёдоров А.В. Образ белого движения в отечественном киноискусстве 1940-1950-х годов // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2015. № 3. С. 35-51.
- Федоров А.В. Медиакритика и медиаобразование: альянс // *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2015. Т. 27. № 18. С. 245-249.
- Федоров А.В. Светская и теологическая медиаобразовательные модели // *Медиаобразование*. 2012. № 5 (35). С. 54-68.
- Федоров А.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в современной России // *Инновации в образовании*. 2015. № 3. С. 70-88.
- Федоров А.В. Советские мультфильмы второй половины 1940-х гг. на тему "холодной войны": опыт герменевтического анализа // В сборнике: *Информационное поле современной России: практики и эффекты Сборник статей XI международной научно-практической конференции*. 2014. С. 458-467.
- Федоров А.В., Левицкая А.А. Медиаобразовательная функция медиакритики в блогах // *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2015. № 12 (102). С. 90-94.

- Хомутова К.В. Медиаобразование учащихся как условие реализации инновационных идей развития современного общего и дополнительного образования // *Внешкольник*. 2015. № 2 (164). С. 22-26.
- Хомутова К.В. Медиаобразование учащихся как условие реализации инновационных идей развития современного общего и дополнительного образования // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2015. № 6-4 (37). С. 37-39.
- Цымбаленко С.Б. Путешествие в мир информации, или Как информационно-коммуникативные процессы меняют мир, общество, человека. М.: РУДН, 2015. 119 с.
- Цымбаленко С.Б., Макеев П.С. Медийный портрет подростка. М.: РУДН, 2015. 87 с.
- Чельшева И.В. Краткий историко-педагогический обзор развития российского и британского медиаобразования в XX веке // *Медиаобразование*. 2015. № 3. С. 41-54.
- Чельшева И.В. Модель российской медиаобразовательной парадигмы в контексте стратегий британского медиаобразования // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2015. № 4. С. 122-137.
- Чельшева И.В. Сравнительный анализ российского и британского медиаобразования на материале кинематографа в первой половине XX столетия // *Медиаобразование*. 2015. № 4. С. 14-24.
- Чельшева И.В., Михалева Г.В. Массовое медиаобразование: перспективы взаимодействия России и Великобритании // *Медиаобразование*. 2015. № 4. С. 42-54.
- Чельшева И.В., Михалева Г.В. Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогику. Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2015. 240 с.
- Чельшева И.В., Михалева Г.В. Тенденции и перспективы развития российского медиаобразования: использование лучших традиций британской медиапедагогики // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2015. № 3. С. 52-62.
- Чумаколенко Н.А. Модель включения медиаобразования в учебно-воспитательный процесс преподавания предмета «Мировая художественная культура» // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2015. № 1 (34). С. 68-73.
- Чумаколенко Н.А. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Азии // *Инновации в образовании*. 2015. № 5. С. 56-71.
- Чумаколенко Н.А. Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе обучения школьников и студентов в странах Африки // *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2016. № 1 (103). С. 55-63.
- Шмелёва Т.В. Медиаобразование как фактор развития региона // *Медиалингвистика*. 2015. № 2 (8). С. 132-135.
- Fedorov A. Aesthetic analysis of media texts in the classroom at the student audience // *European Journal of Contemporary Education*. 2015. № 4. С. 245-255.
- Fedorov A. Assessment of students' media competence: test results analysis // *Acta Didactica Napocensia*. 2011. Т. 4. № 4. С. 67-81.
- Fedorov A. Comparative analysis of students' media competences levels // *European researcher. Series A*. 2015. № 8. С. 539-559.
- Fedorov A. Cultivation analysis of the functioning of media in society and media texts on media education classes in the student audience // *European Journal of Social and Human Sciences*. 2015. № 3 (7). С. 133-139.
- Fedorov A. Ethical analysis of the functioning of media in society and media texts in the classroom // *European researcher. Series A*. 2015. № 10 (99). С. 684-690.

- Fedorov A. Iconographic analysis of media texts on media literacy education classes // European researcher. Series A. 2015. № 7. С. 502-510.
- Fedorov A. Ideological and philosophical analysis of the functioning of media in society and media texts on media education classes // Вопросы философии и психологии. 2015. № 4 (6). С. 242-249.
- Fedorov A. Media education in secondary schools in Russia // В сборнике: Media education in 12 European countries. A comparative study of teaching media in mother tongue education in secondary schools Research report from the Euromedia. Edited by: Hart, Andrew; Süß, Daniel. Zurich, 2002. С. 102-111.
- Fedorov A. Media education around the world: brief history // Acta Didactica Napocensia. 2008. Т. 1. № 2. С. 56-68.
- Fedorov A.V. Media education: sociology surveys. Taganrog, 2007.
- Fedorov A. Media study in the classroom: creative assignments for character analysis // Thinking Classroom. 2007. Т. 8. № 3. С. 15-21.
- Fedorov A. Modern French and Russian media education in XXI century (2000-2009) // Acta Didactica Napocensia. 2009. Т. 2. № 4. С. 51-64.
- Fedorov A. Positive image of the USSR and soviet characters in American films in 1943-1945 // Journal of Advocacy, Research and Education. 2014. № 1 (1). С. 33-36.
- Fedorov A. Russia // В сборнике: Video Games Around the World Cambridge, Massachusetts, London, 2015. С. 439-449.
- Fedorov A. Russian media education literacy centers in the 21st century // The Journal of Media Literacy. 2010. Т. 57. № 1-2. С. 62-68.
- Fedorov A. Russland: von der filmpädagogik zur medienpädagogik // Merz : Medien+Erziehung. 2001. № 4. С. 256-261.
- Fedorov A. Semiotic and identification analysis of media texts on media education classes with students // Journal of International Network Center for Fundamental and Applied Research. 2015. № 3 (5). С. 113-122.
- Fedorov A. Structural analysis of the functioning of media in society and media texts on media education classes // Journal of International Network Center for Fundamental and Applied Research. 2015. № 2 (4). С. 92-96.
- Fedorov A. Theological media literacy education and hermeneutic analysis of soviet audiovisual anti-religious media texts in students' classroom // European Journal of Contemporary Education. 2015. № 3. С. 178-186.
- Fedorov A. Ukraine // В сборнике: The Praeger Handbook of Media Literacy Santa Barbara, 2014. С. 941-946.
- Fedorov A. Ukrainian rebels of the 1940s - 1950s in the mirror of modern Ukrainian screen // Journal of International Network Center for Fundamental and Applied Research. 2015. № 1 (3). С. 10-14.
- Fedorov A.V., Friesem E. Soviet cineclubs: Baranov's film/media education model // Journal of Media Literacy Education. 2015. Т. 7. № 2. С. 12-22.
- Fedorov A., Gendina N., Petrova V. Russian federation // В сборнике: Information literacy: an international state-of-the art report. Mexico, 2007. С. 54-75.

Правила представления статей авторами в журнал «Медиаобразование»

Внимание! С 2014 года журнал «Медиаобразование» выходит только в интернет-версии, с размещением по следующим адресам:

<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6

1. Принимаются к публикации статьи по следующей тематике: история, теория и практика медиаобразования / медиапедагогики, кинообразования; медиаграмотность / медиакомпетентность, медиавосприятие, социология медиаобразования и медиакультуры, рецензии на новые книги по указанной тематике.
2. Все статьи предоставляются по э-почте (tina5@rambler.ru) в формате Word, Times New Roman, 14, через 1 интервал, не более 10-12 стр.
3. Каждая статья сопровождается аннотацией на русском и английском языке (включая перевод названия статьи на английский язык).
4. Каждая статья сопровождается указанием ученой степени, звания, должности, учреждения, города автора статьи – на русском и английском языках.
5. Каждая статья сопровождается ключевыми словами на русском и английском языке (до 10 слов).
6. Подстраничные сноски не допускаются.
7. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [Иванов, 2011, с.256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием фамилии цитируемого автора.
8. Список литературы дается в алфавитном порядке (без нумерации) на ДВУХ языках (сначала - на русском, потом - в переводе на английский). Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются (за исключением коротких заметок о прошедших конференциях и иных актуальных событиях для раздела «Новости»).
9. Статьи по информатике и техническим средствам обучения (включая историю развития информатики и ТСО) к публикации НЕ принимаются.
10. Публикации в журнале «Медиаобразование» бесплатны для авторов, однако, редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.
11. Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте tina5@rambler.ru

Media Education Journal: Publication Ethics and Publication Malpractice

Media Education. Russian journal of history, theory and practice of media education.

Open access and peer review journal. No processing and submission charges. We have the policy of screening for plagiarism.

The “Media Education” journal is committed to upholding the highest standards of publication ethics and takes all possible measures against any publication malpractices. All authors submitting their works to the “Media Education” journal for publication as original articles attest that the submitted works represent their authors’ contributions and have not been copied or plagiarized in whole or in part from other works. The authors acknowledge that they have disclosed all and any actual or potential conflicts of interest with their work or partial benefits associated with it. In the same manner the “Media Education” journal is committed to objective and fair double-blind peer-review of the submitted for publication works and to preventing any actual or potential conflict of interests between the editorial and review personnel and the reviewed material. This journal allow readers to 'read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts' of its articles. This journal allow the author(s) to hold the copyright without restrictions. This journal allow the author(s) to retain publishing rights without restrictions.

Articles for journal publication are accepted via email only. E-mail: tina5@rambler.ru

Name of the Journal: **Media Education**
e-ISSN 1994-4195.

<http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

Anton Chekhov Taganrog Institute, Centre of Media Education and Media Competence,
347900, Inicativnaya, 48, Taganrog, Russia
Phone: +7-634-601753.

Email: mediashkola@rambler.ru

Website: <http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

Information for Authors

Peer Review Journal. Type of Review: Blind Review. External Reviewers: 3. Internal Reviewers: 3. Time to Review: 4-8 weeks.

Publication information

Publisher: Anton Chekhov Taganrog Institute, Centre of Media Education and Media Competence.

Frequency of Issues: Quarterly: 4 times a year

Launch Date: January 2005.

Article Submission Fee: There is no article submission fee.

Article Processing Fee: There is no article processing fee.

Institutional Repositories: DOAJ, OAJI, MIAR, Index Copernicus, Global Serial Directory UlrichsWeb, Google Scholar.

Manuscript specifications

Manuscript length: 10-15 pages, Times New Roman, 14.

Copies required: Electronic only: mediashkola@rambler.ru

Contact information

Editor-in-Chief: Prof. Dr. Alexander Fedorov

Anton Chekhov Taganrog Institute, Centre of Media Education and Media Competence,
347900, Inicativnaya, 48, Taganrog, Russia
Phone: +7-634-601753.

Email: mediashkola@rambler.ru

Website: <http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>

Topics:

Media education, media literacy, media culture, media studies, film studies, media competence.