

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 1 2005

Российский журнал истории, теории и
практики медиапедагогике

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 1 2005

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики

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

Учредители:

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

Редакционная коллегия:

А.В.Федоров
главный редактор

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

Адрес редакции:

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

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

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте.

© журнал «Медиаобразование»

Информационная поддержка:

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные новости

Решение Межрегионального «круглого стола»
«Медиаобразование: проблемы и перспективы» с.4.

Страницы истории

Чельшева И.В.
Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934).....с.7
Поличко Г.А.
Автобиографические заметки медиапедагога....с.25.

Теория медиаобразования

Леготина Н.А.
Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях.....с.56.
Столбникова Е.А.
Модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламных медиатекстов.....с.66.
Гура В.В.
Медиакомпетентность как цель педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов.....с.77.

Медиаобразование в лицах

Пензин С.Н.
Николай Алексеевич Лебедев (1897-1978): патриарх отечественного кинообразования.....с.81.

Дети, молодежь и медиа: социологический аспект

Шариков А.В.
Детских телепрограмм становится все меньше..с.90.
Рыжих Н.П.
Изучение аудиовизуальной медиаграмотности школьников на материале экранных искусств...с.93.

Медиапедагогика за рубежом

Федоров А.В.
Медиаобразование в Австралии.....с.103
Новикова А.А.
Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование?107.

Книжная полка

Викторов А.Е.
От чтения книг – к чтению медиатекстов.....с.113
Викторов А.Е.
Аудиовизуальная творчество и экранная культура: медиаобразовательные аспекты.....с.117.
Короченский А.П. Важный вклад в медиапедагогику.....с.121.

Библиография

Список российских журнальных статей по проблемам медиаобразования.....с.125.

**Решение Межрегионального «круглого стола»
«Медиаобразование: проблемы и перспективы»
(Челябинск, 20-22 октября 2004)**

«Медиаобразование - часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии. Признавая различия в подходах и развитии медиаобразования в различных странах, рекомендуется, чтобы оно было введено везде, где возможно в пределах национальных учебных планов, так же как в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования в течение всей жизни человека» [UNESCO, 2002].

Мероприятие проводилось под эгидой Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в Российской Федерации.

Участники «круглого стола» рассмотрели вопросы формирования национальной политики в области медиаобразования с учетом рекомендаций и позиции ЮНЕСКО в рассматриваемой области (коммуникация и информация).

Медиаобразование рассматривалось экспертами как:

1. использование новых информационных технологий в современной журналистике в условиях глобального информационного общества, в первую очередь в деятельности электронных средств массовой коммуникации;
2. использование новых информационных технологий в общеобразовательном процессе, в первую очередь как идеологии и технологии дистанционного образования.
2. один из самых эффективных способов формирования национальной информационной политики, социальной интеграции, становления гражданского общества, развития медиакультуры и критического мышления личности.

Участники «круглого стола» оформили результаты своей работы в виде решения, положения которого сводятся к следующему:

Для реализации программ развития медиаобразования в системе коммуникаций считать необходимым:

1. Обратиться через ректорат Южно-Уральского государственного университета, Министерство образования и науки Челябинской области в Министерство образования и науки РФ и Министерство культуры и массовых коммуникаций РФ с предложением ввести специальность «Медиаобразование» с квалификацией «Медиапедагог» для университетов и педагогических вузов России.
2. Сформировать Межрегиональный совет по информационной культуре. Поручить Южно-Уральскому центру медиаобразования разработать проект Положения и определить состав Совета.

3. Создать представительство Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» в Челябинске при Южно-Уральском центре медиаобразования.
4. Продолжить работу по реализации «Российского модуля медиаобразования» и его моделей в различных регионах Российской Федерации.
5. На основе Университетской информационной сети РОССИЯ, российских образовательных порталов, других ресурсов научно-образовательного сообщества и ресурсов ЮНЕСКО создать базу для информационно-аналитической поддержки гражданских инициатив.
6. Создать банк данных о формах и методах медиаобразовательной деятельности при Южно-Уральском центре медиаобразования с целью анализа и обобщения опыта.
7. Рекомендовать ректорату Южно-Уральского государственного университета (Челябинск) ввести спецкурс по медиаобразованию для студентов университета. Организацию и проведение спецкурсов поручить Южно-Уральскому центру медиаобразования.
8. Инициировать создание российского сегмента мировой медиаэнциклопедии на базе Южно-Уральского центра медиаобразования с привлечением ведущих теоретиков и медиапедагогов России.
9. Провести социологический опрос по тематике медиаобразования на Федеральном образовательном портале «Экономика, социология, менеджмент» Министерства образования и науки РФ, в соответствии с разработанным Южно-Уральским центром медиаобразования списком вопросов. По результатам социологического опроса провести Интернет-конференцию.
10. Инициировать проведение мероприятий по проблематике медиаобразования в рамках международной конференции «ЮНЕСКО между двумя фазами Всемирного саммита по информационному обществу» в Санкт-Петербурге (май 2005) с последующим проведением конференции.
11. Провести конференцию в Уральском Федеральном округе по проблемам медиаобразования в Российской Федерации.
12. С целью обобщения конкретного опыта объединить усилия общероссийских и региональных средств массовой информации по освещению проблем медиаобразования.

Для реализации программ развития медиаобразования в системе общего образования (в том числе - с применением технологий дистанционного образования):

1. Обратиться в Министерство образования и науки Российской Федерации с предложением о проведении конференции по проблемам медиаобразования в системе образования Российской Федерации с привлечением институтов ЮНЕСКО (Бюро ЮНЕСКО в Москве и Института ЮНЕСКО информационных технологий в образовании).

2. Рассмотреть вопрос о создании печатных и электронных ресурсов для размещения на них информации по вопросам медиаобразования.
3. Активно содействовать:
 - сравнительному анализу существующих в развитых странах методологий и методик медиаобразования (с последующим распространением наиболее перспективных из них);
 - разработке механизмов оценки эффективности медиаобразовательных акций;
 - проведению дальнейших исследований в области медиаобразования;
 - обучению медиаграмотности преподавателей, студентов, инструкторов, членов неправительственных организаций и ассоциаций и других заинтересованных лиц (в том числе – на летних курсах по медиапедагогике, в процессе дистанционного образования);
 - разработке соответствующих учебных планов (формальных и неформальных);
 - созданию сборника кратких руководящих принципов медиаобразования, учебников и пособий для преподавателей и родителей, материалов, публикаций, наборов инструментария, адаптированного к региональным модулям;
 - сотрудничеству различных медиаагентств, благотворительных фондов с учебными заведениями, неправительственными организациями, другими частными или общественными учреждениями, имеющими отношение к образованию и воспитанию;
 - разработке и внедрению интернетных медиаобразовательных сайтов для практиков, преподавателей и инструкторов (с условиями доступа к необходимым ресурсам);
 - организации местных, национальных и международных медиаобразовательных форумов (с установленной периодичностью), связанных с учебными заведениями;
 - созданию сети специализированных медиаобразовательных фильмов и фестивалей;
 - консолидации существующих федераций, профессиональных ассоциаций и центров документации медиаобразовательного характера;
 - публикации рекомендаций в поддержку общественных медиа (некоммерческих и коммерческих), рассчитанных на детскую и молодежную аудиторию;
 - контролю над деятельностью медиаагентств разных видов, чтобы гарантировать качество и доступ к средствам массовой информации для молодежи и т.д.

Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934) *

И.В. Чельшева
кандидат педагогических наук, доцент

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

Медиаобразование: первые шаги (1900-1918)

Уже в первые годы XX столетия в России стало зарождаться медиаобразовательное движение на материале тогдашнего «чуда современной техники» – кинематографа. Наряду с художественными лентами в стране стали создаваться научно-популярные фильмы просветительского характера, которые в основном рассказывали о физических и биологических явлениях (к примеру, «Электрический телеграф», «Кровообращение» и т.д.).

Датой рождения учебного кинематографа традиционно считается 1896 год (проведение первых кинематографических сеансов для школ в Петербурге, Москве и в некоторых других российских городах). Земства выделяли средства «на приобретение проекционных аппаратов и фильмов, и эти начинания были поддержаны на общеземском съезде по народному образованию в Москве (1911 год)» [Черепинский, 1989, с.7-8]. Вопросом использования фильмов в учебных целях занималось Министерство просвещения, которое возглавлял в начале XX века граф П.И.Игнатьев. Предполагалось создать кинематографический совет для кинофикации учебных заведений, а также - киномузеи (фильмотеки) [Игнатьев, 1916, с.31]. Но, к сожалению, события 1917 года не дали возможности воплотить эти начинания.

Еще в самом начале XX века в России появились первые труды, посвященные воспитательной и образовательной роли кино. С 1908 года выходили статьи в журналах «Сине-фото», «Вестник воспитания», «Живой экран», «Вестник кинематографа», «Разумный кинематограф и наглядные пособия» и т.д. К 1917 году вышло 97 публикаций, которые

касались проблем кино и школы – преимущественно журнальных статей, а также различных докладов, сообщений и фильмографических обзоров. В этих работах проявилось стремление выяснить перспективы и возможности кино в образовании.

В очерке В.Готвальда «Кинематограф - его происхождение, устройство и будущее общественное и научное значение» (1909) шла речь о воспитательном потенциале фильма, о применении кино в школе, о роли, которое оно способно сыграть в просвещении жителей деревни и т.д. Книга В.Самуйленко «Кинематограф и его просветительная роль», вышедшая в 1912 году, рассказывала о воспитательной и образовательной роли кино. Кроме того, в ней анализировался уже имеющийся опыт работы по кинообразованию, и намечались новые перспективы.

В целом в России 10-х годов XX века можно выделить несколько основных подходов к учебному кинематографу:

-психологический подход к выяснению перспектив и возможностей учебного кино. Например, в статье, вышедшей в московском журнале «Педагогический сборник» (1914), указывалось, что кинематограф при правильном использовании может стать одним из учебно-воспитательных пособий, делалась попытка дать психологическое обоснование преимуществам этого дидактического средства обучения;

-общеметодический подход к кинообразованию. К примеру, П.Первов в статье «Кинематограф в народной аудитории» (1916) выделил четыре комбинации работы с фильмом: объяснение, проводимое до демонстрации фильма; объяснение после демонстрации ленты; демонстрация фрагментов фильма, сопровождающихся объяснением; объяснение, «наложенное» на показ фильма [Первов, 1916, с.216-236];

-интегративный подход: применение учебного кино в преподавании обязательных учебных предметов (литературы, истории, географии, биологии и др.).

Педагогам всех вышеперечисленных направлений противостояли те, кто слабо представлял перспективы учебного кинематографа, либо опасался его «тлетворного влияния» на школьников.

К слову, такая позиция по отношению к кино, как, впрочем, и к остальным видам медиа, имела место еще долгие годы. Отношение общества к кинематографу в те годы было неоднозначным: некоторые считали его лишь модой, другие - средством для одурманивания людей. Но были и иные мнения. Так знаменитый русский писатель Андрей Белый считал кино прообразом «соборного искусства», которому суждено объединить людей различных возрастов, социальных слоев, национальностей. Так или иначе, интерес к кинематографу проявляли представители всех сословий. Кроме того, в педагогической среде все активнее стали выступать сторонники воспитания и образования средствами

кинематографа, выделилось несколько направлений в методическом плане, которые нашли свое развитие в дальнейшем, со временем став классическими приемами работы с медиатекстом.

Становление кинообразования (1919-1934)

К 1906 году в России насчитывалось уже около полутора тысяч кинотеатров, однако их воспрещалось посещать детям. Этот запрет распространялся в особенности на гимназистов, учащихся кадетских училищ, воспитанников церковных учебных заведений. После 1917 года запрет на посещение кинематографа был снят, и отношение к нему стало меняться: уже 9 ноября 1917 года при Государственной комиссии по просвещению был создан киноподотдел. На наш взгляд, перемена позиции по отношению к кинематографу, как к одному из средств массовой коммуникации, именно в это время было неслучайным, так как новый режим был весьма заинтересован в развитии «Великого Немого». Частные учебные заведения преобразовывались в государственные. Идеи эстетического воспитания В.С.Соловьева, Н.А.Бердяева и других выдающихся русских философов были неприемлемы для большевистской педагогики в силу своей религиозной или «антисоциалистической» направленности. В ту пору доминировали идеи ликвидации частной собственности, обострения классовой борьбы, атеизма, неизбежности мировой революции и т.п. Население страны в основном было неграмотным, поэтому необходимо было найти эффективное средство пропаганды и агитации, коим и выступил кинематограф, имевший для советской власти большие потенциальные возможности.

Основной расчет делался на следующие функции кинематографа:

- *пропагандистскую (идеологическую)*: экран можно было использовать как идеологическое оружие против капитализма, доступное средство пропаганды социализма. Вспомним хотя бы первые фильмы-хроники о гражданской войне, революции и т.д., которые славили подвиги красноармейцев, пролетариев и «высмеивали буржуев, белогвардейцев, кулаков». За неимением достаточного количества кинотеатров их демонстрировали в так называемых агитпоездах и агитпароходах [Юрнев, 1983, с.44]. Что касается фильмов для детей, то они «выражали ... стремление кинематографистов и педагогов использовать киноискусство для коммунистического воспитания подрастающего поколения» [Парамонова, 1962, с.17]. Задачи кинообразования в данном контексте были следующими: «воспитание детей при помощи искусства в коммунистическом духе, необходимость отражения в произведениях для детей жизни и быта пролетарских ребят и создания в фильмах героических образов, которые могли бы стать образцом для подражания» [Парамонова,

1962, с.22]. Вне зависимости от жанра, произведения кинематографа должны были быть проникнуты «социалистическими идеями»;

-*просветительскую*: кинематограф предполагалось использовать как учебное пособие;

-*развивающую*: интегрированное кинообразование на уроках художественно-эстетического цикла.

Знаменательным для российского медиаобразования стал 1919 год, так как именно в это время в Москве была открыта первая в мире киношкола (сейчас это ВГИК - Всероссийский государственный институт кинематографии). ВГИК готовил и готовит специалистов по всем основным направлениям, связанным с созданием кино/телефильмов, их финансированием, прокатом, анализом в прессе и т.д. В том же 1919 году в Петербурге возник еще один университет - Высший институт фотографии и фототехники. Профессионалов в области кино пытались в 20-е годы выпускать и другие институты, но к началу 30-х они исчезли из-за разного рода экономических и идеологических причин.

В 20-х годах кинематограф стал очень популярен в детской и молодежной среде. В прессе того времени высказывалось опасение, что никакие законодательства, никакие запретительные системы и ограничения о посещении кино детьми и опыты регламентации детского кинофильма не спасут детей и подростков от развращающего влияния общих кино, оздоровление которых должно стать задачей дня. Новый режим отреагировал на сложившуюся ситуацию: в 1922 году в Петрограде прошло первое совместное заседание работников государственной кинематографии и представителей так называемой красной профессуры, которое утвердило план работы по введению в учебные заведения кино как учебного пособия. К.К.Парамонова считает, что именно с вопросов о школьном кино «началось обсуждение тематического направления детской кинематографии, изучение восприятия юного зрителя и влияния кинофильмов на психику ребенка» [Парамонова, 1962, с.7], хотя кинообразование (более распространенный для того времени термин – «киноработа») еще не получило должного развития.

Регулярный выпуск кинолент для подрастающего поколения был налажен в России только в 1924 году, а первый детский кинотеатр открылся в Москве в 1927. Кстати, довольно долгое время возрастных ограничений при посещении кинематографа не существовало (постановление о запрещении смотреть кино лицам до 16 лет, исключая лишь специальные детские киносеансы, вышло лишь в 1928 году, когда возник более строгий цензурный контроль со стороны партийных и государственных структур).

С 1925 года в России интенсивно работало Общество друзей советского кино (ОДСК). Короткое время (с 1925 до своей смерти в июле

1926) его возглавлял «главный чекист и друг беспризорников» Ф.Дзержинский (1877-1926), что само по себе символизировало политическую значимость, которую Кремль придавал кинопросвещению. После его смерти руководство ОДСК перешло к Я.Рудзутаку (1887-1938). В состав совета этого общества входили С.Эйзенштейн, В.Пудовкин, Д.Вертов, В.Туркин и другие известные российские кинематографисты. «Плакаты с призывом «Все в ОДСК!» появились тогда даже в небольших провинциальных городках. Агитфильмы с тем же призывом демонстрировались перед началом игровых картин» [Ильичев, Нащекин, 1986, с.6].

Общество имело собственный устав, совет (который являлся центральным органом). В уставе ОДСК говорилось о неперенном изучении «массового зрителя», о развитии политико-воспитательной работы «вокруг кинофильмов», о проведении докладов, диспутов, выставок на тему просмотренных фильмов, о вынесении на страницы газет и журналов итогов проведенных мероприятий, анкетировании кинозрителей, а также о борьбе «против коммерческого уклона администраторов кинотеатров и правлений клубов в смысле показа идеологически невыдержанных, а подчас и вредных фильмов для массового зрителя» [Пензин, 1987, с.125]. Появились первые киноклубы в школах и внешкольных детских учреждениях.

Анализ социокультурной ситуации 20-х годов XX века позволяет сделать вывод, что в числе основных предпосылок для создания ОДСК были следующие:

- стремление властей сделать кино «орудием пропаганды социалистического строительства», инструментом борьбы против вредного влияния «нэпманского», буржуазного кинематографа;
- официальное признание образовательного, просветительского значения киноискусства и повышение роли художественного воспитания во всей системе образования;
- постоянно растущий интерес к кинематографу со стороны широких масс.

Большой вклад в работу ОДСК внес Н.А.Лебедев – известный кинокритик, организатор киноведческого отделения Государственного института кинематографии. В 1925 году на страницах «Киножурнала АРК» он наметил программу приобщения трудящихся к киноискусству, в которую вошли диспуты и доклады о кинематографе на собраниях; обсуждения кинофильмов в рабочих клубах; беседы о кинематографе с рабкорами и т.д. Н.А.Лебедев, считая фильм посредником между учителем и ребенком в кинообразовании, одним из первых выдвинул задачу изучения зрительской аудитории для определения наиболее эффективных средств «идеологического и эстетического воздействия».

ОДСК объединяло две основные группы любителей кинематографа: во-первых, кинозрителей, влюбленных в самое молодое для того времени искусство, и, во-вторых, людей, интересовавшихся кинотехникой. Неудивительно, что среди самых активных членов этой организации было много детей и подростков: молодое поколение, как правило, быстрее и легче, чем взрослые, принимает и стремится познать всё новое и интересное.

Кстати, аналогию здесь провести нетрудно, так как совсем недавно таким же чудом для современного школьника (как, впрочем, и для взрослого) был компьютер. Компьютерный бум буквально захлестнул людей, которых, казалось бы, трудно чем-то поразить: в XX веке они были свидетелями бурного развития кинематографа, рождения телевидения, видео и других, не менее удивительных открытий. Однако, в человеческой природе, по-видимому, заложено желание улучшать и совершенствовать этот мир, в надежде, что очередное новое изобретение сделает людей счастливыми...

Почти каждая ячейка ОДСК стремилась приобрести кинокамеру для съемок местной хроники. Во всяком случае, в середине 20-х годов в Москве было около 50 коллективов ОДСК, у которых имелась киноаппаратура, а в Питере - таких групп было 93 [Ильичев, Нащекин, с.7]. Аналогичные кружки, в которых показывали, смотрели, обсуждали и снимали фильмы, читались лекции, проводились выставки, работали в Астрахани, Вологде, Ростове-на-Дону, Воронеже, Томске, Омске, Новосибирске, Иркутске, Подольске и других городах. Нехватка аппаратуры заставляла активистов ОДСКФ идти на самые невероятные шаги. К примеру, в первой половине 30-х ребята из школьного кружка в Новосибирске сделали киноаппарат из жести по собственным чертежам, приладили к нему оптику из фотоаппарата и даже сняли этой камерой несколько короткометражных сюжетов [Ильичев, Нащекин, с.42].

По инициативе Центрального совета ОДСК в Москве были открыты специальные учебные курсы для кружковцев со всей страны, преподавателями которых были Н.Зархи, А.Роом, В.Пудовкин и другие видные деятели российского киноискусства. Тексты лекций, прочитанных на этих курсах, издавались в виде методических брошюр.

24 января 1927 года при активном участии ОДСК в Москве состоялось совещание по вопросам детского и школьного кино. В своем постановлении совещание констатировало, что в этом вопросе предстоит сделать еще многое: слабо разработана методика педагогической работы с юными зрителями, киносеансы для детей и подростков еще мало распространены. Ставилась задача разработки «организационных форм, содержания и методов массовой работы с детьми в кино» [Менжинская, 1927, с.20]. Поэтому было рекомендовано подготовить указания для

учебной и воспитательной работы на киноматериале (учитывая при этом различные типы восприятия детей), организовать выпуск фильмов для детей, которые должны идти в специальных детских кинотеатрах, скоординировать на этом направлении усилия образовательных и культурных организаций и учреждений.

В ноябре 1927 года вышло Постановление коллегии Народного комитета просвещения «О разработке мероприятий по детскому кино», где впервые было решено издать ряд книг и пособий по вопросам кино, а также ввести в программу педагогических техникумов курс по «киноработе среди детей». Данный курс предполагал преподавание техники и методики «киноработы как в теоретическом, так и в практическом отношении». В том же году открылись первые краткосрочные курсы кинопедагогов. Существовавший тогда в Москве Институт методов внешкольной работы одной из своих задач выдвинул «выработку организационных форм, содержания и методов массовой работы с детьми в кино» [Менжинская, 1927б, с.20], изучение запросов юных зрителей, кинофикацию школ, создание сети детских кинотеатров со специальными работниками - кинопедагогами.

Ведущий научный сотрудник Института методов внешкольной работы Ю.И.Менжинская с сожалением констатировала: «Мы не рассматриваем кино как культурно-просветительное учреждение, равноценное детскому клубу, детской библиотеке, детской технической мастерской, экскурсбазе, театру и т.д.» [Менжинская, 1927б, с.18], в то время, как кинообразование учащихся должно быть основано на систематическом проведении бесед о фильмах, включая разговор об их содержании, языке, средствах выразительности. Она считала необходимым создать специальные кружки любителей кино для совместного посещения кинематографа. В числе важнейших форм работы с детьми в таких кружках Ю.И.Менжинская выделяла беседу непосредственно перед киносеансом, целью которой являлась подготовка зрителей к восприятию фильмов.

После просмотра фильма рекомендовалось проводить беседу с целью дать выход воспринятым образам, чувствам, мыслям, словом, всему что «таится в сознании ребенка и рвется наружу» для осознания этого сложного комплекса чувств и эмоций. При работе с детьми, которые в той или иной степени интересовались кино, перед педагогами ставилась цель воспитать в них «более глубокое отношение к кино как к искусству». Для этого предлагалось обращать внимание на приемы, которыми пользуется автор картины, как передает тот или другой элемент содержания. В то же время Ю.И.Менжинская беспокоилась о том, «чтобы дети не ощутили в этом какого-то ущемления своих прав. Больше того, в результате

вмешательства организатора кинокружка они должны сразу почувствовать, что посещение кино для них еще заманчивее» [Менжинская, 1927а, с.8-14].

По мнению К.К.Парамоновой, многие педагоги тех лет начали видеть в кинематографе «не просто учебное пособие, а прежде всего искусство с его огромными возможностями воспитательного воздействия» [Парамонова, 1962, с.20]. По данным Б.Н.Кандырина, только за два месяца 1928 года в Москве киноуроками было охвачено 35 тысяч детей. Кинопедагоги перед сеансом проводили вступительные беседы, которым придавалось большое значение: От удачного построения вступительного слова во многом зависит успешность проведения сеанса. Иногда вступительное слово принимает форму литературного рассказа, вкрапливаются стихотворные отрывки...» [Кандырин, 1929, с.57]. Далее имелось в виду, что «во время демонстрации картины лектор проводит обычный урок, иллюстрируя свою речь кадрами, проходящими перед глазами зрителя на экране. По мере надобности просмотренный материал закрепляется после сеанса на занятиях в школе. Программы киноуроков подбираются и монтируются ОДСК (...). Утренники обслуживаются специалистами-кинопедагогами, ведущими работу с детьми, как в фойе, так и в зрительном зале. Форма работы в фойе перед началом сеанса во многом зависит от помещения театра. Обычно с детьми проводятся беседы о просмотренных картинах, любимых актерах, объясняется техника кинотрюков и т.п. (...) Тут же в фойе развешаны плакаты и рисунки, подготавливающие ребят к восприятию фильма. (...) Перед началом сеанса в зрительном зале читается вступительное слово, в котором кинопедагог, не рассказывая содержания картины и почти не касаясь его, вводит зрителей в обстановку и настроение картины. От удачного построения вступительного слова во многом зависит успешность проведения сеанса» [Кандырин, 1929, с.57-58]. Российские кинопедагоги тех лет активно использовали также такие формы работы, как организация выпуска стенгазеты с рецензиями, рисунками и заметками о кино самих учащихся, школьные кинокружки и т.д.

С фильмами, просмотр которых предлагался детям, была связана и специально подобранная литература в организуемых читальнях. Среди школьников, регулярно посещающих киноутренники, формировался актив, члены которого дежурили в читальнях, издавали свою стенгазету с рецензиями и зарисовками, помогали педагогам проводить беседы, работали в кружках. Борьба с «вредным и разлагающим влиянием» взрослых фильмов на подрастающее поколение предполагалось с помощью создания специальных детских кинотеатров (так был выдвинут характерный лозунг «Даешь специальный детский кинотеатр!»).

В период с 1918 по 1930 год вышли в свет двенадцать книг, фильмографических изданий и сборников и тридцать одна статья по

вопросам, связанным с использованием кино в учебно-воспитательной работе школы. К примеру, в 1925 году была опубликована одна из первых в России книг по проблемам кинообразования - «Кинематограф и дети». Ее автор П.И.Люблинский рассуждал о влиянии кино на школьную аудиторию, о возможных педагогических подходах использования экранного искусства в тогдашних условиях [Люблинский, 1925].

В своей работе «Школьное кино» (1929) Н.Ф.Познанский предложил методические рекомендации по интеграции литературы и кино. Именно словесное описание кинофильмов являлось, по его мнению, одним из приемов работы. Детям предлагались различные задания, развивающие память и воображение (провести устные аналогии сцен из фильма, словесно воссоздать какие-либо эпизоды картины и т.д.). Большое внимание уделялось лекциям, предварительной подготовке аудитории к восприятию кинофильмов.

Другой известный педагог, А.М.Гельмонт (1895-1963), был убежден, что кинопедагогика должна изучать детскую аудиторию (как воспринимают дети разного возраста кино вообще и отдельные типы кинокартин в частности?; какое воздействие оказывает кино на детей?; на какие именно стороны детского поведения оно воздействует? и т.д.), разрабатывать методики «преподнесения детям кинокартин» (объем кинопоказа, техническая оснащенность детского кинотеатра, кинопедагогическая работа с детской аудиторией), помогать созданию специальных фильмов для детской аудитории [Гельмонт, 1927, с.9-21]. Под редакцией А.М.Гельмонта в 1929 году вышел солидный сборник статей «Кино - дети - школа», в который были включены методические материалы по кинообразованию школьников. В 1933 году А.М.Гельмонт опубликовал еще одну работу - «Изучение детского кинозрителя» [Гельмонт, 1933], где была описана методика анкетирования, бесед, конференций со школьниками, наиболее эффективные приемы анализа сочинений и других письменных работ и продуктов творчества учащихся на темы, связанные с киноискусством.

А.М.Гельмонт предложил создать научно обоснованные методы киноработы с детьми, которые могли дать возможность «сделать кино незаменимым орудием воспитания и образования» [Гельмонт, 1927, с.5]. Здесь он выдвинул на первый план ряд задач:

- изучение детского кинозрителя;
- разработку методики преподнесения детям кинокартин;
- решение вопроса о времени пребывания детей в кинотеатрах и его освещение;
- создание «советского педагогического фильма» и «опытно-показательного педагогического кинематографа» [Гельмонт, 1927, с.57-58].

С.Н.Луначарская, описывая меры Наркомпроса для «кинофикации», подчеркивала необходимость разработки методики ведения кинолекций, организационных форм и приемов руководства ими, выпуска либретто и кинокритических рецензий, рассчитанных на детей [Луначарская, 1928, с.14-16]. Отделу народного образования рекомендовалось изыскать средства на приобретение киноаппаратуры для нескольких школ, «которые могли бы служить киностационарами для планомерного применения кино как способа наглядного обучения». Но даже в то время кино не являлось для педагогов лишь техническим средством. «Кроме фильмов - школьных пособий, необходимо создать еще фонд культурных фильмов, которые расширяли бы горизонт учащихся, шире освещали затрагиваемые в курсе темы, обогащали бы его новыми представлениями, связанными с тем, что он изучает в школе, но все же выходящими из школьного круга. Таковы географические, этнографические, производственные, исторические фильмы» [Луначарская, 1928, с.14-16]. Автор обращала внимание также на необходимость производства и показа учащимся художественных фильмов, которые бы соответствовали бы потребностям ребенка, удовлетворяющим воспитательным, эстетическим и идеологическим требованиям. Бесспорно, идеологическая направленность была характерна практически для любой сферы жизни советских людей, что не могло не отразиться на задачах образования, воспитания, а также на произведениях искусства. Медиаобразование, конечно же, не избежало этой участи.

Большое влияние в этот период имели труды мастеров отечественного кинематографа В.Пудовкина, С.Эйзенштейна, Д.Вертова, подготовивших теоретическую и первоначальную практическую базу для развития кинообразования, кинолюбительской сферы. В их работах значительное место занимал вопрос о воспитательных возможностях кинематографа. С.М.Эйзенштейн выстроил целую систему, где изложил свои взгляды на воспитательный потенциал кинематографа. «Решающим элементом» С.М.Эйзенштейн считал аудиторию: «Мы хотим при помощи ряда изображений добиться эмоционального, интеллектуального или идеологического воздействия на зрителя» [Эйзенштейн, 1964, с.558-559]. При этом С.М.Эйзенштейн высоко ценил работу ОДСК, подчеркивая разностороннюю деятельность этого общества.

В.И.Пудовкин подчеркивая роль кино в духовном воспитании человечества, режиссер отмечал, что «кино может стать в равной мере источником величайшего добра или же величайшего зла в зависимости от того, чей интеллект или чьи руки создают картину» [Пудовкин, 1975, с.395]. Кроме того, В.И.Пудовкин одним из первых обратил внимание на важность изучения типологии зрительского восприятия: «Есть такой элемент, который не хочет думать над картиной, и если его толкают на

какие-то мыслительные движения, он воспринимает это как насилие над ним» [Пудовкин, 1975, с.174].

Несмотря на всякого рода трудности, школьное медиаобразование в 20-х годах набирало силу. Говоря о решающих условиях кинообразования в данный период, Ю.Н.Усов выделял педагогическом управлении в области киноискусства, социологическом изучении зрителя, психологии киновосприятия [Усов, 1988, с.79]. Уже в те годы большое значение придавалось развивающей функции кинематографа. Кроме того, «открытые поэтикой кино 20-х годов перцептивные действия в процессе адекватного восприятия киноповествования были способны поднять школьника на качественно новый уровень художественного восприятия по сравнению с традиционными искусствами» [Усов, 1988, с.78]. При этом интегрированное кинообразование на уроках художественно-эстетического цикла решало, по мнению Ю.Н.Усова, три основных задачи для изучения традиционных искусств (кинематографа в том числе): 1) знакомство с основами искусствоведения; 2) развитие творческих способностей школьников; 3) воспитание эстетического отношения к художественным произведениям («развитие навыков эстетической оценки»). Впрочем, реально произведения кинематографа на уроках литературы использовались с воспитательной, просветительской, и, главное, - идеологической целями.

Да и в целом, несмотря на довольно бурную медиаобразовательную деятельность, практически нерешенным остался вопрос изучения в школе кино как искусства. «Кинопедагогика 20-х годов, выделяя отдельные формальные особенности кино, не учитывала целостной структуры художественного воздействия фильма, уникальные возможности пространственно-временной формы повествования, способной гармонично развивать личность школьника, перцептивные способности учащихся не только при встрече с фильмом, но и с другими произведениями искусства» [Усов, 1988, с.80-82].

Увы, в художественном образовании тех лет на первый план вышла ориентация на прикладной, утилитарный характер (обучение конкретным навыкам в области хорового пения, изобразительного искусства, фотографии, кино и т.д.), базировавшаяся на принципах коллективизма, доминанты партийно-классовых отношений в обществе и отсутствия внимания к подлинному развитию творческой индивидуальности. При этом в «утилитарно-прикладной» модели художественного образования можно выделить следующие этапы:

- обучение техническим навыкам рисования, лепки, кино/фотосъемки и т.д. через цикл различных коллективных упражнений;
- обучение изобразительно-иллюстративным навыкам, то есть умению с помощью технически-производственных навыков переходить к

копированию, иллюстрированию, самостоятельному созданию элементарных произведений живописи, литературы, кинематографа, фотографии и других видов искусств;
-коллективное обсуждение полученных результатов.

Причем данная модель лишь косвенно ориентировалась на развитие эстетического восприятия искусства и понимание учащимися сложной полифонии выдающихся произведений культуры.

Вместе с тем, в целом медиаобразовательное движение к концу 20-х годов значительно активизировалось. В 1928 году состоялась первая Всероссийская конференция ОДСК, делегаты которой представляли около 60-ти отделений и ячеек. Кроме обсуждения вопросов о роли кино в коллективизации и индустриализации страны, в рамках конференции проводилась выставка, где демонстрировались успехи и достижения этого общества, была представлена различная киноаппаратура. В том же году в газете ОДСК под названием «Кино» появилась специальная рубрика «Страница кинофотолюбителя», которая регулярно освещала развитие юнкорского движения.

Впоследствии состоялось несколько пленумов ОДСК, на которых обсуждались наиболее важные вопросы данной организации. На одном из них Я.Рудзутак подверг справедливой критике киноленты, которые готовились документалистами-профессионалами и показывали в основном «парадную сторону» жизни, не всегда отражая повседневную работу людей труда «во всех медвежьих уголках нашей страны». В то же время он констатировал, что кинолюбители, работая над материалом, фиксировали на пленке «всю многогранность нашей жизни», создавая не только весьма ценный исторический, но и культурный материал [Ильчев, Нащекин, 1986, с.11].

В самом деле, такое направление кинообразования, как любительская съемка, с помощью ОДСК развивалось весьма успешно. В 1927 году кинофотосекция этого общества приняла решение заключить соглашение с Совкино об использовании в киножурналах хроники, снятой кинолюбителями. Совкино в свою очередь обязалось выделять для кружков ОДСК пленку и киноаппаратуру. Многие кинолюбители отправлялись в экспедиции для съемок отдаленных уголков страны с профессиональными операторами, приобретая ценный опыт для будущей работы и организации новых ячеек ОДСК. Материальную поддержку кинолюбителям предоставляли профсоюзные и партийные организации. Кинолюбители кроме работы над фильмами-хрониками занимались и просветительской киноработой: читали лекции, проводили кинорейды, выставки и т.д.

В связи с тем, что количество кинокружков постоянно росло, возникла необходимость в их объединении. Поэтому ОДСК организовало 25 съемочных кинобаз в разных городах (Ростове-на-Дону, Воронеже и др.),

освещавших текущие события на производстве, в сельском хозяйстве и т.п. Репортажи местной хроники выпускались регулярно и использовались во всесоюзных и местных киножурналах, а также демонстрировались на коммерческих сеансах. Популярность кино, в том числе и любительского с одной стороны, и слабая техническая осведомленность самодеятельных кино- и фотокорреспондентов - с другой, привели к тому, что возникла необходимость в консультировании кино/фотокружковцев по техническим вопросам (особенно из отдаленных районов). Для консультационной работы привлекались инструкторы, которые числились в штатном расписании ОДСКФ.

Кинолюбители активно использовали новые методы работы над хроникой. Например, ими применялся так называемый принцип: «Сегодня снимаем - завтра показываем». Этот принцип позволял оперативно освещать события из жизни страны, что, безусловно, имело немаловажное значение в случаях, когда любительские фильмы использовались в информационных сборниках Совкино.

Историческая обстановка в стране сложилась таким образом, что к концу 20-х годов заметно усилился цензурный контроль практически над всеми средствами массовой коммуникации, включая прессу и радио. Поэтому только любительская киносъемка и фотография была в состоянии более или менее реально отразить жизнь советских людей той эпохи, хотя вскоре и она ощутила над собой сильное цензурное давление, которое, как мы знаем, привело к ликвидации ОДСКФ (в 1929 году ОДСК был переименован в ОДСКФ: Общество друзей советской кинематографии и фотографии), в первой половине 30-х годов.

Пока же кино/фотолюбители продолжали свою работу в разных городах, открывали все новые ячейки и отделения. С конца 20-х годов школы стали оснащаться кинопроекторами и фильмоскопами, началось формирование фильмотек. Большое значение приобретал вопрос об учебном кинематографе, который должен был «вступить в борьбу с экраном городских кино, о том, что нужно приучать школьников видеть в кино не пустое развлечение. В 1928 году совещание по вопросам детского кино приняло резолюцию под названием «Учебно-образовательная лента для детей», где был намечен ряд мер по улучшению работы над учебными и популярными кинолентами. В частности, данная резолюция признала за учебными фильмами «огромное и разностороннее образовательное значение» и призывала применять их в школах всех типов. Кроме того, предполагалось приступить к «методической проработке учебного фильма», так как опыт по использованию учебных кинолент в других странах «не может быть целиком использован ввиду своеобразной системы нашей школы». К важным вопросам методологического характера были отнесены также метраж фильмов, способы их демонстрации, установление

«твердой тематики» фильмов и т.д. Методологические и практические подходы должны были прорабатываться в специально организованном «опытном кинокабинете» в Москве. В клубах и на коммерческих сеансах предполагался просмотр популярных лент, а также ставился вопрос о производстве «особых научно-популярных лент для детей».

Острой проблемой оставался и вопрос подготовки профессионалов. Несмотря на то, что первые учебные заведения, готовящие профессиональных кинематографистов, появились еще в 1919 году, в стране чувствовался их дефицит, хотя профессиональных операторов, режиссеров готовили несколько учебных заведений: киношкола в Москве, Высший институт фотографии и фототехники в Ленинграде и др.

В 1929 году произошло объединение организаций кино- и фотолюбителей (ОДСКФ), так как их деятельность во многом имела общие цели и задачи. И те, и другие освещали жизнь и труд людей, делали репортажи с места событий, активно занимались в кружках и т.д. На наш взгляд, с политической точки зрения этот альянс позволял значительно упростить контроль над медиаобразовательным движением в стране. Кроме этого, в данный исторический период была сильна тенденция к коллективизации и массовости любых объединений (в том числе и творческих). И действительно, к концу 20-х годов ОДСКФ стало самым массовым объединением в области культуры в стране, а к 1930 году количество ее членов составляло около 110 тысяч человек [Пензин, 1987, с.125]. С.М.Эйзенштейн писал: «На каждом крупном заводе, в деревнях созданы филиалы этой организации. Общество производит опрос зрителей, ... интересуется их мнением о каждой картине, собирает их высказывания о форме, о том, понятна ли картина, какие в ней недостатки и насколько она отвечает запросам зрителей» [Эйзенштейн, 1964, с.548].

Однако с 1932 года, то есть с принятия партийного постановления «О перестройке литературно-художественных организаций» и прозвучавшего на нем вывода о «количественном и качественном росте» литературы и искусства, работа ОДСКФ (тогда уже «Общества за пролетарское кино и фотографию») была практически сведена на нет. Власти посчитали, что данная организация уже не нужна.

На первый взгляд, такое решение выглядело парадоксально: зачем надо было уничтожать массовую организацию, находящуюся под строгим идеологическим контролем, провозгласившую своим лозунгом пропаганду социалистических идей и достижений нового строя средствами кино и фотографии? Однако резоны, и довольно основательные, все-таки были. Несмотря на строгую цензуру, клубы ОДСКФ в той или иной степени развивали не только самодеятельное творчество, но и критическое мышление аудитории, а, следовательно, могли вызвать и нежелательные для тогдашних властей мысли, касающиеся не только фотографии, прессы

или кино, но и окружающей жизни, социального устройства страны. Да и камеры любителей из ОДСКФ тоже могли снять что-то не слишком парадное, не санкционированное свыше...

В итоге в 1934 году Общество за пролетарское кино и фотографию было ликвидировано, а его бывший руководитель Я.Рудзутак спустя три года был репрессирован сталинским режимом и в 1938 году расстрелян как «враг народа». Были репрессированы и многие другие бывшие члены ОДСК...

Медиаобразование на материале прессы: юнкоровское движение

В 20-е годы XX века шло активное развитие медиаобразования школьников и молодежи на материале прессы. «Правительство активно способствовало этому процессу, преследуя (...) две основные цели: широкое распространение коммунистической идеологии; ликвидацию неграмотности населения (напомним, что почти половина населения даже не умела читать). Эти две цели были теснейшим образом связаны между собой. И это вело к значительному увеличению роли медиа в советском обществе. (...) Наблюдается появление десятков газет и журналов, создаваемых разного рода организациями школьников, союзами молодежи и т.п. Часто «юнкоры» и «деткоры» объединялись в кружки, в которых профессиональные журналисты обучали их готовить материалы для газет и журналов» [Шариков, 1990, с.29-30]. Юные корреспонденты создавали свои юнкоровские посты на местах, участвовали в ликвидации безграмотности, уборке урожая, экспедициях и т.д.

Многотиражная пресса, стенгазеты в 20-е годы выпускались коллективами учащихся практически во всех российских городах. В школах, клубах, в кружках и в отрядах выходили свои газеты - рукописные, на стеклографе, типографским способом. Большую популярность приобрели так называемые световые газеты. Световая газета представляла собой серию «кадров», включавших рисунки и текст, выполненные на бумаге или стекле. Текст был мало пригоден для чтения на большом расстоянии, поэтому внимание детей главным образом привлекали рисунки, связанные по смыслу, и снабженные короткими комментариями. «Чтение» световой газеты осуществлялось с помощью эпидиаскопа или проекционного фонаря.

Отметим еще одну необычную форму прессы - «живую газету», то есть драматизацию «выпусков новостей» или театрализацию информации. Иногда это напоминало своего рода «телевещание» без эфира, иногда - веселый театральный «капустник». «Живая» газета состояла из серии сцен, поставленных самими детьми или под руководством взрослых, посвященных единой тематике (например, о жизни класса). В отличие от

школьных спектаклей «живая» газета рассказывала о различных новостях, интересных событиях, не создавая «художественные образы школьников», так как это не входило в ее задачи.

Разнообразные виды газет вносили в жизнь ее создателей и зрителей игровые элементы, способствующие развитию воображения, самодеятельному творчеству. Широкое распространение получили сатирические и юмористические газеты: «Крокодил», «Колючка», «Еж» и т.п., которые были разновидностью обычных стенных и радиогазет. В середине 20-х годов в стране ежедневно выходило 90-100 тысяч рукописных газет, в создании которых участвовало до полумиллиона деткоргов [Школьник, 1999, с.24].

Помимо самодеятельной прессы в Москве выходили детские газеты и журналы, созданные профессиональными коллективами журналистов. Аналогичные издания печатались и в провинции. Ясно, что особое внимание в этих изданиях уделялось идейному воспитанию школьников в духе коммунистической идеологии.

С 1921 по 1930 год в Москве существовал Институт детского чтения, занимавшийся изучением специфики детской периодики, психологии читателей и т.д. Вопросами детской журналистики занималась студия детской литературы при институте дошкольного воспитания, учреждения культуры и учебные заведения. Они проводили анкетирования, опросы читателей, выявляли самые популярные детские издания, рубрики и публикации.

Понятно, что пионерская и комсомольская организации постарались использовать юнкорское движение в своих идеологических и пропагандистских целях. И, судя по всему, довольно успешно: центральный совет комсомола в своем постановлении «О работе с юнкорами» в 1932 году отметил крупные успехи юных корреспондентов.

Итак, расцвету самодеятельной детской прессы в 20-е годы, на наш взгляд, способствовал ряд факторов, среди которых можно выделить:

- тенденцию к разного рода «агитации» во всех сферах жизни (начиная от борьбы с эпидемиями, заканчивая призывами к вступлению в пионерскую организацию, которая в то время существовала как самостоятельно существующее, независимое от школы объединение и т.д.);

- борьбу с безграмотностью;

- новизну самодеятельной прессы для широкого круга учащихся (до 1917 года самодеятельные издания существовали преимущественно в частных учебных заведениях);

- развитие детского общественного движения, самодеятельного творчества учащихся;

- относительно «мягкий» (по сравнению с пиком эпохи сталинизма) идеологический контроль.

Вместе с тем к началу 30-х годов детская и самодеятельная пресса начала испытывать все большее идеологическое давление. Тут нельзя не согласиться с А.Я.Школьниковым, который среди основных причин упадка медиаобразовательного движения на материале прессы выделяет окончательное утверждение административно-командной системы и тоталитарной педагогики в обществе [Школьник, 1999, с.26].

Примечания

- Гельмонт А.М. Изучение детского кинозрителя. - М.: Роскино, 1933. - 65 с.
- Гельмонт А.М. Кино как фактор воспитания//Вестник просвещения. – 1927. - № 5. – С.9-21.
- Граф П.И.Игнатьев о кинематографе//Живой экран. - Пг., 1916. - №17. - С.31.
- Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. – М.: Искусство, 1986. – 110 с.
- Кандырин Б.Н. Детское и учебное кино//Искусство в школе. – 1929. - № 2-3. – С. 57-58.
- Луначарская С.Н. Кино – детям//Искусство в школе. – 1928. - № 5. – С. 14-16.
- Люблинский П.И. Кинематограф и дети. – М.: Право и жизнь, 1925. – 122 с.
- Менжинская Ю.И. Ближайшие задачи в области кино для детей//На путях к новой школе. – 1927а. - № 3. – С.5-14.
- Менжинская Ю.И. Задача массовой работы с детьми в кино//Искусство в школе. – 1927б. - № 1. – С.18-20.
- Парамонова К.К. Рождение фильма для детей. – М.: Изд-во ВГИК, 1962. – 37 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
- Первов П. Кинематограф в народной аудитории//Вестник воспитания. - Пг., 1916. - №1 - С.216-236.
- Пудовкин В.И. Собр. соч.: В 3 т. – М., 1975. – Т. 2. – С.174, 239, 395.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1988. – 362 с.
- Черепинский С.И. Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 166 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. - 66 с.

Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 1999. – 143 с.

Эйзенштейн С.М. Избран. произв.: В 6 т. – М., 1964. – Т. 1. – С.548, 568.

Юрнев Р.Н. Чудесное окно. – М.: Просвещение, 1983. – 287 с.

Автобиографические заметки медиапедагога

Г.А.Поличко

кандидат педагогических наук, профессор

Иногда перечитываю «Барона Мюнхгаузена». Гениальная все же книга. В особенности то место, где барон сам себя за волосы из болота вытащил. Подумалось мне, что это, в сущности, образ всего того процесса, что называется художественным воспитанием, а если конкретнее, одного из многих его ответвлений, именуемых *кинопедагогикой*. Точнее, *медиапедагогикой*, уж извините за иностранное слово. Другого нет пока в нашем русском лексиконе, которое бы точно обозначало присутствие в жизни зрительной информации - киноэкрана, телевидения, видео, мультимедийных технологий, фотографии, - всего, что мы воспринимаем глазом и отчасти ухом. Того, что принято называть «звукосредственным» способом получения знаний о мире, об искусстве, о человеческих отношениях, в отличие от традиционного - многовекового - словесного, книжного пути.

Итак, сегодня термин «кинопедагогика» расширился до понятия «медиапедагогика» (или «*медиаобразование*»). Это подразумевает рассмотрение традиционных кинопедагогических проблем в одном ряду с теорией и практикой обучения языку массовых коммуникаций. Кино, ТВ, газета, радио, реклама, видеоклип, мультимедийные технологии - одним словом, все, что в современном мире называется латинским словом *media*, безотносительно к художественному образу, который может быть, а может и отсутствовать в том или ином медиасообщении. Для медиапедагогики любой из видов массовых коммуникаций - просто *медиа*текст.

Наше общение с зарубежными коллегами (а в Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России оно велось достаточно активно, только англичане три раза проводили у нас свои выездные мастер-классы по обмену опытом), показало, что именно по этому рубежу - художественному образу в тексте - проходит водораздел между русской и западной концепциями кинообразования. Мы начинаем там, где они заканчивают, а именно - на подступах к эстетическому, оценочному общению по поводу художественного содержания кинопроизведения. Язык экранного повествования и анализ того, *как* оно соткано, для нашей отечественной кинопедагогике только первый шаг к его анализу, затем же начинается главное, то, о чем я только что

сказал, - разбор того, *для чего, с какой целью* оно создано. Западная же, в частности, английская система кинообразования имеет в своих установках нечто иное. Как выразился наш коллега из английского колледжа в Девоне Мартин Филлипс, «оценка произведения - это не педагогическая проблема, а проблема личностного выбора человека».

И это не значит, что они чего-то не понимают, а мы понимаем это лучше. Любая педагогическая теория так или иначе восходит к определенной концепции человека вообще. Так, сравнивая две античные педагогические школы - афинскую и спартанскую, - мы наглядно убеждаемся в том, что в основе каждой из них лежат прямо противоположные представления о природе человека и общественном предназначении его. Рассматривая теорию и практику известного немецкого педагога конца XVIII - начала XIX веков И.Гербарта, ясно видишь, что запреты и дисциплинарные требования адресованы слабой и заведомо требующей исправления человеческой природе. В основе кинопедагогики наших английских коллег - концепция отдельно стоящей личности, для которой главное - полный суверенитет внутренней жизни; и любая оценка того или иного текста, тем более художественного, с их точки зрения, есть попытка вторжения во внутренний мир личности, попытка навязать ей свое видение произведения.

Наша же отечественная кинопедагогика исходит из другой концепции - человека соборного, живущего «на миру», с душой, открытой социуму. К тому же велика сила традиций русской общественной мысли, искусства и в особенности литературы прошлых веков. Свою мессианскую, активную роль по отношению к душе человеческой, требующей непременно улучшения и исправления, национальная педагогика заимствовала именно у литературы - не случайно многие наши великие писатели были одновременно и большими педагогами, вспомним хотя бы Льва Толстого. Апелляция к высшим ценностям, стремление забраться поглубже в душу своего собеседника, докопаться до вечных «проклятых» вопросов, поиск во всем, по Достоевскому, «оттенка высшего значения», неистовое проповедничество - таковы наиболее общие черты отечественной литературы и художественной педагогики, к которой относится и медиапедагогика в том числе.

Сейчас, когда пишутся эти строки, стали общим местом стенания по поводу засилья низкопробной продукции на телеэкране, гневные филиппики в адрес распространителей западной «экранный сивухи», перманентные призывы к телевизионным деятелям облагородить

вверенный им эфир по канонам высокой эстетики. И главное - главное! - оградить юные души от растления визуальной наркотой, каковой является сегодня теле/видеоэкран.

Все это, конечно, справедливо. Но, думается мне, не здесь надо искать. Начинать надо с человека, в самом нежном возрасте прививая ему иммунитет к дурновкусию, формируя культуру восприятия звукозрительного образа, критическое отношение к тому, что показывает ему теле- и киноэкран. И использовать для этого надо те же самые впечатления, что несет ему разгульная экранная стихия. Фигурально выражаясь, образы, вбиваемые в головы нашим питомцам современным экраном, и есть те самые волосы, дергая за которые, смогут они, подобно Мюнхгаузену, вытащить себя из болота свинской нашей аудиовизуальной реальности - телевизионной ли, киношной или компьютерной. Помочь же им в этом - моя задача, профессионального *медиапедагога*.

А разве есть такая профессия?.. Как же нет, когда сам я вот уже столько лет только ею и занимаюсь. И, кроме меня, много наших по городам и весям отчизны разбросано. И традиции существуют, а как же. Причем закладывались они давно, в конце прошлого века, вместе с появлением кинематографа.

Однако наиболее полно раскрылись они уже в наше время, начиная с конца 50-х годов. Тогда в разных местах Советского Союза (казавшегося таким нерушимым) одновременно возникла группа педагогов-энтузиастов. На волне идей «первой оттепели» появилась новая педагогика, которая рассматривала кинематограф как важнейшее, дотоле практически не использовавшееся средство педагогического воздействия на личность. К тому же и отечественный экран переживал в эти годы невиданный ренессанс, позволивший вполне справедливо считать кино не только мощным средством эстетического развития личности, но и фактором формирования национальной гордости, духовности, внутреннего мира личности. Вспомним – «Летят журавли», «Баллада о солдате», «Мне 20 лет», «Судьба человека», «Девять дней одного года» и другие, не менее значительные кинопроизведения. Родилась и стала властительницей дум новая молодая поэзия, формировалась «лейтенантская» проза, шумно заявили о себе и окрепли ефремовский театр «Современник» и любимовский Театр на Таганке. Новое направление в отечественной педагогике - кинообразование - было одним из проявлений «шестидесятничества». Жажда обновления, нравственного совершенствования, острота гражданского чувства, отрицание догм тоталитаризма, все это - то удивительное время с его

главным постулатом: личность выше государства. Что и отстаивали на каждом своем уроке кинопедагоги-шестидесятники.

Много лет минуло с той поры. Канула в Лету страна, в которой все это происходило, легли в киноархив отшумевшие фильмы, совсем другое кино смотрят сейчас молодые люди, и уж совсем иные ценности признаются у них сегодня актуальными... Но кинопедагогика и те ее традиции, что закладывались тогда, не ушли в небытие, наоборот, они стали фундаментом сегодняшних медиаобразовательных технологий.

Итак, «вперед, вперед, моя история!», как сказал некогда поэт...

Русская кинопедагогика всегда была авторской по определению. Программы, педагогические технологии, частные методики разрабатывались каждым энтузиастом самостоятельно, исходя из собственных устремлений и местных возможностей. Именно поэтому в ряду широко известных педагогов-новаторов Ш.Амонашвили, В.Ильина, В.Сухомлинского, В.Шаталова и других вполне законно должны стоять имена О.Баранова, И.Вайсфельда, Е.Горбулиной, Н.Горницкой, И.Левшиной, О.Нечай, С.Пензина, Ю.Рабиновича, Ю.Усова. Оазисами кинопедагогической мысли были (и остаются доселе) Армавир, Воронеж, Киев, Курган, Минск, Москва, Петербург, Сумы, Таганрог, Тверь, Новосибирск и многие другие большие и малые города.

Каждый из названных мною «отцов-основателей» по-своему включал киноискусство в педагогику. Например, О.А.Баранов - один из шестидесятников русской кинопедагогике - был автором школьного киноклуба в интернате, клуб этот в Твери стал для сотен его питомцев окном в жизнь искусства, в мир большой культуры. В Воронеже, где много лет работает другой энтузиаст кинообразования С.Н.Пензин, таким окном был студенческий киноклуб, действовавший на принципах серьезной киношколы, в Кургане кино вошло отдельными темами в школьные и вузовские программы по литературе. В Москве, в НИИ художественного воспитания, зав. лабораторией кино и ТВ для детей доктор педагогики Ю.Н.Усов много лет разрабатывал методику школьного анализа фильма, составив в конечном итоге целую программу «Основы кинематографической грамотности» с 1 по 11 классы. Сегодня эта лаборатория шагает дальше, конструируя и экспериментально проверяя программы по детскому медиаобразованию, имея в виду компьютерные и мультимедийные технологии.

Бывший аспирант Ю.Н.Усова, Александр Федоров, стал сегодня известным во всем мире медиапедагогом, доктором педагогических наук, членом Международного форума исследователей в области медиа,

Международной палаты ЮНЕСКО «Дети, молодежь и медиа», выпустил в свет более десятка монографий, обобщив не только российский опыт медиаобразования, но и мировой.

Однажды, очень давно, вошел первый раз в школьный класс и автор этих строк, чтобы провести первый в своей жизни киноурок. Случилось это в далеком зауральском селе, расположенном в трехстах километрах от родного моего Кургана и в сорока с лишним от ближайшей железнодорожной станции. Не нужно быть знатоком сельской нашей глубинки, чтобы уяснить, что такие понятия, как «музей», «картинная галерея», «консерватория» были для моих питомцев не менее экзотичны, чем для нас с вами, например, «мягкая пахота», «севооборот» или там «вымя».

Туземное же начальство, ведающее культурой, было, мягко говоря, тоже не очень сильно в предмете руководства; помнится, зав. районным отделом культуры шибко меня поразил, обратившись к своему водителю со словами: «Понял, шофер?..», ударения в которых стояли совсем не там, где им положено.

Да и среди коллег моих были люди разные. Историк, например, частенько в школе появлялся в таком состоянии, что десятиклассники, наблюдая за истовыми попытками своего учителя добраться от стола до висящей на доске карты Родины, сочувственно выкрикивали с задних парт: «Михалыч, держись за печку!..».

Таков был, с позволения сказать, культурный контекст моей предстоящей стези. Зато кино показывалось в деревне регулярно - пять раз в неделю в сельском ДК, плюс телевидение, которое, несмотря на удаленность от областного центра, функционировало исправно. Естественно, было бы педагогической оплошностью - если не сказать глупостью - закрыть глаза на этот, единственный в деревенских условиях, источник эстетической информации. Кроме книги, конечно. Читали же мои ученики мало и неохотно.

Опуская подробности, скажу, что главной целью организованного мною в девятых классах кинофакультатива была как раз попытка от кинофильма вернуть школьников к книге, через просмотр и разбор экранизаций русской классической литературы стимулировать интерес к первоисточнику. Здесь, видимо, надо сказать и о том, что за плечами у меня был красный диплом историко-филологического факультета, защищенный по теме «Экранизации Ф.М.Достоевского», и неумные юношеские амбиции, простиравшиеся далеко за пределы школьных кастрированных программ.

Вот что я писал тогда в областной газете «*Советское Зауралье*»):

Эксперимент сулит успех, если... (Практика и проблемы кинообразования)

То, что кино сегодня прочно вошло в обиход школьной жизни, - необратимая закономерность времени.

Оговорюсь, впрочем, заранее - речь пойдет не о том явлении, которое получило название «учебного кино» и которое рассматривает кинематограф лишь как одно из технических средств обучения (что тоже очень важно, разумеется), а о кино как самостоятельном виде искусства. И которое нуждается сегодня в таком же систематическом, «запрограммированном» изучении, что и его ближайший сосед - литература. Особенно важно это в условиях сельской школы.

Чтобы не показались аргументы в отношении сельской школы самотканными, обратимся к языку цифр.

Сегодня в Юламановской средней школе, являющейся одной из самых отдаленных даже от районного центра, обучается 576 учащихся. Из них всего 47 имеют домашние библиотеки с количеством книг от 20 до 50 томов, и 18 человек - от 50 до 100 томов. Ближайший книжный магазин - в 70 километрах от села. Школьная библиотека располагает пока всего 1800 томами. Естественно, что удельный вес чтения при таких исходных данных будет невелик.

А вот и другие цифры. Из 576 детей 509 имеют возможность проводить свободное время у телевизора. Практически это означает ежедневное потребление энного количества кинопродукции, чего, как уже выяснилось выше, нельзя сказать о произведениях художественной литературы. Добавим к этому ежедневные два сеанса в сельском Доме культуры - и станет ясным, что в селе, располагающем скромным книжным фондом, удаленном от ближайшего драматического театра, филармонии, музея и т.п. на 300 километров, кино является главным источником эстетической информации.

Поэтому задача школы сегодня - сделать процесс усвоения этой информации управляемым, точнее - избирательным, цель которого - научить ребенка вышелушживать зерна настоящего искусства из всего случайного, наносного, что подчас предлагает нам киноэкран. Это значит - обучить школьника понимать язык кино, как это делается при изучении той же литературы, например, когда идет разговор не только о том, «что изображено», но и «как изображено». Это значит - сообщить школьнику минимум необходимых сведений по истории кино. И конечно же, это значит, что необходимо знакомство с произведениями, вошедшими в золотой фонд мирового киноискусства.

Каким образом осуществить это при весьма загруженных школьных программах? Существует много форм школьного кинопросвещения. У нас в области теперь уже накоплен опыт по изучению кино в школе. Добрый десяток лет функционирует развернутая сеть кино клубов, кружков по изучению киноискусства, обществ друзей кино и т.п. Спецкурс по основам киноискусства, изучаемый в Курганском пединституте, дает необходимый минимум знаний, с которыми вчерашний студент чувствует себя достаточно

уверенным при обсуждении с учащимися того или иного вопроса о кинематографе.

При безусловной полезности и важности эти формы - киноклубы, кружки и пр. - не исчерпывают всей глубины проблемы. Кино требует сегодня для себя места в школьном расписании уроков. Первые шаги в этом направлении уже сделаны: запущена «в производство» экспериментальная программа факультатива «Основы киноискусства» для 9-10 классов средней школы. Программа эта сейчас испытывается в ряде школ республики.

На совещании преподавателей средних школ, занимающихся кинообразованием, которое состоялось в январе этого года при Союзе кинематографистов в Москве, было отмечено, что работа по этой программе ведется очень сильно именно в Кургане и области благодаря тому, что здесь своевременно готовились кадры педагогов, способных приобщить школьников к киноискусству.

Программа это нуждается, конечно, в значительной доработке и отделке. У меня, например, вызывает возражение сам принцип построения ее - линейность. Для сельских школ, мне кажется, более рациональным будет другое построение - концентрическое, при котором учащиеся смогут дважды обратиться к одному и тому же материалу, но на разных этапах изучения. Понятия, входящие в курс программы, сами по себе достаточно сложны и требуют определенной эстетической подготовленности.

Поэтому, прежде чем приступить непосредственно к изучению выразительных средств кино, будет разумным дать учащимся ряд общеэстетических сведений, используя некоторые разделы программы, например, такие, как «Киноискусство и его роль в духовной жизни общества», «Связь рационального и эмоционального, единства мысли и чувства в кинематографическом образе», «Фабула, сюжет, композиция фильма» и др. Потом, оперируя усвоенными началами, вторично «пройтись» по тому же кругу сведений, углубив и расширив их знакомством со специфическими средствами киноязыка.

Возможен и другой вариант. Преподаватель Кетовской средней школы Ф.Ю.Рабинович предлагает в качестве эстетического «ликбеза» киноклуб, после которого учащиеся смогли бы продолжить кинообразование на факультативных занятиях в старших классах. Киноклуб и факультатив выступают как составные одного сложного процесса.

В любом, однако, случае, школьное «кинодвижение» нуждается в организующем центре, вокруг которого оно смогло бы развернуться, будь это школьный кинотеатр или - голубая мечта педагога! - оборудованный кабинет основ киноискусства. В самом деле, сегодня, при массовом переходе на кабинетную систему, преподавание киноискусства, как никакого другого предмета, требует отдельного, специально оборудованного помещения. Потому что кинофакультатив - это прежде всего показ фильма. Фильма, который пока чрезвычайно трудно достать для школы. Видимо, основная причина этого - определенный сепаратизм в работе облоно и кинопроката.

Ведь буквально до января этого года работа по кинообразованию велась в школах частным образом, энтузиастами-одиночками, заключавшими на свой страх и риск договоры с кинопрокатчиками и неизвестно как показывавшими нужные им фильмы. А ведь любая сельская школа, располагающая заработанными собственным трудом средствами, может отчислить определенную сумму, означающую кассовый сбор за несколько фильмов сразу, и получать нужные ей ленты либо на свою киноустановку, либо, если таковой не имеется, на киноустановку сельского Дома культуры. Думается, что создаваемый сейчас орган по координации совместных действий облоно, облкинопроката и Управления кинофикации найдет самый оптимальный вариант снабжения фильмами школ.

Заметки о новорожденном полагалось бы закончить пожеланиями, которых накопилось, прямо скажем, предостаточно. Однако подождем, послушаем, что скажут время и коллективный опыт.

Г.Поличко, директор Юламановской средней школы Альменевского района.

Кинофакультатив не сразу, но пошел. И читать стали мои ученики больше, и довольно бойко разговаривать по поводу прочитанного и увиденного на кино- и телеэкране. А к концу второго года мы уже обнаглели настолько, что стали замахиваться на какие-то кинопраздники для всех сельчан в местном Доме Культуры. Удивительное все же было время!.. Замотанные, измученные «идиотизмом сельской жизни» и регулярным водкопитием, шли родители моих питомцев довольно охотно в ДК, рассаживались и, не скрывая подчас умиления, внимательно слушали, как их чада со сцены изрекают довольно мудреные, с их точки зрения, фразы о кино и литературе. А потом, несмотря на поздний для деревни час, смотрели какое-нибудь «Преступление и наказание» Л.Кулиджанова, или - гораздо охотнее - одну из серий «Тихого Дона» С.Герасимова с тем, чтобы послушать после, как идет обсуждение фильма. И даже сами иногда вставляли словечко. Что им Гекуба?.. Ан нет же, приходили, и слушали, и смотрели, и удивлялись складности речей отроков своих и отроковиц. Где-то они теперь, мои первые выпускники?

Я же спустя три года отбыл в Москву, продолжать свои кинопедагогические штудии в аспирантуре под руководством профессора ВГИКа Ильи Вениаминовича Вайсфельда, который возглавлял к тому же существовавший тогда Совет по кинообразованию при Союзе Кинематографистов СССР. Входили в него те самые «отцы-основатели» нашего кинопедагогического движения, о которых я уже упоминал вначале; с большинством из них до сей поры сохранились самые теплые дружеские отношения, а с некоторых пор (о чем чуть ниже) и организационные.

Академия педагогических наук СССР, где мне предстояло защищать кандидатскую диссертацию, была в это время, насколько могу судить, весьма мощной научной организацией, с разветвленной сетью НИИ и базовых экспериментальных школ. Практически все учебные программы для средних школ и педагогических вузов разрабатывались именно здесь; здесь же и осуществлялась подготовка преподавательских кадров для пединститутов страны. Вряд ли на просторах всех республик, входивших тогда в СССР, найдется хотя бы один педагогический вуз, где не работал бы выпускник аспирантуры того или иного академического НИИ, которые разделялись по отраслевому принципу. При этом состав научных кадров был очень сильным, представляя собой цвет тогдашней педагогической науки. Так, в НИИ общей и педагогической психологии, в котором все мы, аспиранты других институтов, сдавали кандидатский минимум по психологии, царили дух и культ великого Л.Выготского; директором НИИ был его ученик В.В.Давыдов, лабораториями руководили Д.Эльконин, А.Леонтьев-младший и другие видные деятели русской психологической школы, развивавшие учение великого своего учителя. Кстати, в экспериментальной базовой школе № 91 этого института, что размещалась на Поварской, тогда улице Воровского, работал учителем физики один из самых интересных кинопедагогов Роман Гузман, с которым нас связывала дружба, а впоследствии и служебные отношения - по Ассоциации деятелей кинообразования. Он одним из первых у нас начал практиковать игровые формы кинообразования, разрабатывал и внедрял в своем школьном киноклубе ролевые психологические киноигры, являясь одновременно и руководителем городского киноклуба старшеклассников. Сейчас он в далеком Иерусалиме...

Мой родной НИИ художественного воспитания имел иные особенности. Не шибко обласканный тогдашним руководством Академии, он находился как бы в тени других направлений педагогической науки; в те годы, о которых я рассказываю, он даже своего Ученого совета по защите диссертаций не имел, и аспирантам его приходилось приспособливать свои кандидатские к направлениям тех институтов, куда они прикреплялись для защиты. Мы уже и тогда понимали, что подозрительность Системы к людям искусства и к роду их занятий косвенно падала и на Институт художественного воспитания: надо еще посмотреть, чем они там занимаются, ведь любое искусство рано или поздно приводит к инакомыслию, это тебе не Макаренко с его теорией и практикой коммунистического воспитания... Зато здесь запросто можно было встретить и С.Михалкова, и Д.Кабалевского, и

Б.Неменского и других корифеев отечественной культуры. С.Михалков, например, опекал Лабораторию художественной литературы для школьников, Д.Кабалевский готовил и экспериментально проверял свою программу по музыке для средних школ в Лаборатории музыкального воспитания; знаменитая программа Б.Неменского по изобразительному искусству разрабатывалась также здесь, в "Лаборатории изо". Лаборатория кино и телевидения для детей имела также своего опекуна: им был не кто иной, как сам Сергей Апполинариевич Герасимов. По-моему, он в то время, помимо всех остальных регалий, носил звание члена-корреспондента Академии педагогических наук и возглавлял в ней так называемый Научный Совет по эстетическому воспитанию.

При этом каждый из мэтров имел аспирантов. Вспоминаю в связи с этим, как по нашему знаменитому академическому общежитию аспирантов, что на Каховке, бродила декадентского вида дева и с придыханием при знакомстве представлялась: «Аспирантка Кабалевского». По-моему, ее имени и фамилии так никто никогда и не узнал, потому что проходила она все три года именно под этим кодовым словосочетанием.

Но были среди аспирантов совершенно потрясающие люди. Помню, как познакомился с уже закончившим к тому времени аспирантуру Витей Кан-Каликом. Он уже работал в Грозненском университете и наезжал в Москву для доводки своей следующей - докторской - диссертации. Ему тогда еще не было и тридцати пяти, что, кстати, сильно мешало защите: старцы-академики дружно возмущались тем, что какой-то мальчишка метит в доктора педагогики, понимаешь, это вам не ядерная физика какая-нибудь, тут опыт и возраст нужны!.. Едкий, остроумный, безудержно талантливый, с ходу вникавший в любую проблему художественной ли педагогики, психологии ли восприятия, он, кажется, знал о предмете абсолютно все. Послушав однажды в течение десяти минут мои сумбурные рацеи по поводу взаимодействия литературы и кино в формировании вкусов любого человека, выдал такой блистательный текст о возможных структурах педагогического эксперимента, что оставалось только хватать перо и записывать. Кстати, многие его мысли, высказанные тогда, помогли мне на самом деле сконструировать и реализовать на практике программу школьного факультатива «Литература и кино». Многие подпитывались от него мыслями и идеями. Защитил он докторскую блестяще, вернулся в Грозный, стал вскоре ректором Чечено-Ингушского университета и в самом начале смутного времени, еще до войны, был похищен и зверски убит неизвестно кем. Хотя известно, чего уж там. А книжка его

последняя – «Учителю о педагогическом общении» - до сих пор лежит на столе у меня, упокой, Господь, его печальную и талантливую душу.

Вернемся к С.А.Герасимову. Поскольку пришел я в аспирантуру по киноискусству, предназначался мне быть научным руководителем именно он. Помню свой совершенно телячий восторг после первой встречи с ним во дворе киностудии им. Горького, он снимал тогда «Красное и черное». Взяв под руку, выгуливал он меня в течение получаса по студийному двору, а я захлеб рассказывал ему о своем факультативе в сельской школе, упирая более всего на то, что расположена она в Южном Зауралье, совсем рядышком с его «малой родиной», как тогда принято было говорить, - Челябинской областью (надеялся зачем-то, что проникнется мэтр ко мне особой - земляческой - благосклонностью), о необходимости введения киноискусства в школьное расписание уроков, о взаимосвязи литературы и кинематографа в эстетическом воспитании детей, ну и прочую ахинею. Слушал он меня внимательно, одобрительно хмыкал, изредка вставлял что-то, в общем, счел я, дело мое в шляпе, заинтересовал я его. Договорились, что через неделю принесу ему наброски своей программы «Литература и кино» для старшеклассников.

Возвращался я в свою общагу ошалевший от счастья, очарованный Мастером, видя перед собой свое совершенно лучезарное аспирантское будущее, блестящую защиту кандидатской, научную карьеру и вообще. А через неделю был с позором изгнан из рая, под свист и улюлюканье толпы. Свист и улюлюканье, конечно, фигура речи, а вот гнев и сверкание глаз разъяренного громовержца были.

Случилось вот что. Программа, которую я ему принес, представляла собой параллельное изложение литературных тем, изучаемых в старших классах, и пристыкованных к этим темам занятий кинофакультатива, которые были продолжением уроков по литературе в форме либо одноименных экранизаций, либо знакомства с эстетическими категориями, общими для этих двух искусств. «Так, так, славно, славно», - бормотал он, проглядывая мои листы. И вдруг - о ужас! «А это что такое? - внезапно заорал мой, как предполагалось, будущий наставник. - Что это, я вас спрашиваю?!» - тыкал он в страницу, где рядом с темой «М.А.Шолохов. Донские рассказы» примостился просмотр фильма «Смертный враг» Е.Матвеева. «Почему нет моего великого фильма «Тихий Дон», а есть фильм, сделанный задней левой ногой этого халтурщика Матвеева?..» (Цитирую дословно). «Понимаете, Сергей Апполинариевич, - лепетал я, - не изучается, к сожалению, в десятом классе роман «Тихий Дон» (это было

действительно так в то время), а фильм Ваш стоит дальше в программе, Вы посмотрите...». Маэстро не стал ничего смотреть. Швырнув мне мой злополучный опус, не обращая внимания на бессвязные мои попытки хоть что-то вымолвить - а говорил я в сей момент клинописью, что нетрудно понять, - он продолжал: «Я знаю, откуда этот ветер дует!.. Я вас выведу на чистую воду!.. Мы вам помогаем, а вы что же?..». С тем и удалился в павильон, где ждали его Н.Еременко и Н.Белохвостикова, в костюмах и гриме героев знаменитого романа Стендаля.

Брел я в свою общагу, и горька была моя дорога. «Какой ветер, откуда он дует и куда?.. И кого собирается Великий и Ужасный выводить на чистую воду? Мне-то что делать, домой собираться?» - горестно думал я по пути. Откуда мне, провинциальному юнцу с дипломом уральского вуза, было знать, что в то время переживал покойный ныне Мастер не самые лучшие дни в своей долгой и действительно славной жизни. Сняв около десятка фильмов, вошедших в историю, взрастив сотню талантливых актеров и режиссеров, внезапно ощутил, что теряет контакт с молодыми, не понимает новой генерации - только что провалились на вгиковском просмотре «Дочки-матери» (действительно не шедевр, скажем прямо); дерзко наступают на пятки юные нахалы, нет, не та пошла молодежь!.. Очевидно, и я в его глазах оказался представителем этой самой «не той молодежи», вот и выставил меня Мастер вон.

Это уже потом объяснили мне сведущие люди, что к чему, а в то время казалось, что это лично я нанес смертельное оскорбления Учителю, и нет мне пощады и прощенья. Ю.И.Рубина, заведовавшая тогда нашей Лабораторией, прекрасный, добрый и умнейший человек, выслушав мою сбивчивую чепуху, посокрушалась минуты две из солидарности со мной, а потом вдруг сказала: «И прекрасно. Все равно у С.А. для вас времени бы не было. А имя?.. Есть и другие имена, Вайсфельд, например, к тому же он главный кинопедагог у нас в стране и прекрасно знает и вас, и всю вашу курганскую школу кинообразования; я думаю, он не откажется быть научным руководителем, тем более, что вашего брата, аспирантов и учеников, у него было и будет великое множество».

Так оно и случилось. И.В.Вайсфельд не только не отказался, но стал с тех пор моим наставником, Учителем, и, смею думать, старшим другом.

Первое, что сделал он для меня - причем целиком по своей инициативе, - черкнул записочку на Высшие курсы режиссеров и сценаристов, где он читал тогда курс кинодраматургии,- чтобы мне

разрешили посещать лекции и просмотры в качестве слушателя. «Пусть это будет аспирантским семинаром по киноискусству, - сказал он. - Вообще надо вам поглубже нырнуть в мир кино». И добавил лукаво: «И в его нравы тоже. Чтобы не вводить более в ярость великих режиссеров».

И.В.Вайсфельд - это вообще отдельная для меня тема. Да и для многих учившихся у него или имевших счастье общаться с ним. Две черты, помимо всех остальных достоинств, неизменно потрясают в нем меня. Первая - это мужество и жизнестойкость; приходилось быть свидетелем достаточно горьких и тяжелых испытаний в его жизни. Переносил он их так, что никто из окружающих не догадывался об этом. Вторая - это утраченное ныне неумение говорить о людях плохо. Самое резкое высказывание, которое я от него слышал даже о заведомом мерзавце, было таким: «Да, N.N. - сложный человек». И все. Больше он о нем не вспоминал.

Так вот, о Высших курсах. Размещались они тогда в Театре-студии киноактера и славились на всю Москву своими закрытыми просмотрами. Столпотворение было, когда шел учебный просмотр, например, «Крестного отца» или «Полета над гнездом кукушки», самые знаменитые люди Москвы пытались прорваться на эти фильмы. Еще бы, ведь глухой застой стоял на дворе, где же можно было их еще увидеть?..

Набор курсантов, с которыми мне посчастливилось погружаться в высокое кино, был сильным, многие из его выпускников стали впоследствии известными мастерами, а кое-кто уже имел имя в искусстве, например, Ю.Будрайтис, Т.Нигматуллин, Б.Ватаев, А.Итыгилов. Были в этом потоке К.Лопушанский, О.Неуланд, С.Овчаров, В.Сорокин, С.Бабаян, мои земляки-уральцы В.Лаптев и Н.Гусаров и многие другие. И преподаватели наши были фигурами первой величины. Историю мирового кино читали у нас в разное время Н.Зоркая, Ю.Ханютин, И.Рубанова, В.Демин; кинорежиссуру вели Л.Трауберг, А.Тарковский, Г.Панфилов, Н.Михалков, В.Жалакявичус, А.Михалков-Кончаловский. Каждый из педагогов имел свои особенности; вспоминаю в связи с этим, как, например, Кончаловский, прежде, чем начать лекцию, как всегда интересную и парадоксальную, мог ошарашить всех текстом такого содержания: «Знаете, я... э-э-э... плохо выспался сегодня... да-а-а... У меня был ночной разговор по телефону с Лив Ульман... долго не соединяли со Швецией ... э-э-э... я ей сказал, что у меня утром лекция... рассказал ей немного про вас... какие у меня здесь... э-э-э... замечательные слушатели... она вам всем передает привет». Говорилось все это томно, немного кокетливо; я тихо

веселился, представив себе, как на каникулах заеду в свою деревню, где начинал учителем, и поведаю тому самому охреневшему от водки историку Михалычу, которому дети периодически советовали держаться за печку, что получил недавно привет через самого Кончаловского от Лив Ульман из Швеции.

А ведь были еще и встречи с коллегами-кинопедагогами со всего Союза, причем регулярные, по инициативе и под руководством опять же И.В.Вайсфельда, возглавлявшего тогда, как я уже писал, помимо всех своих дел, Совет по кинообразованию при Союзе кинематографистов СССР. Боже, какие роскошные выездные семинары проводились тогда этим Советом! Москва, Таллинн, Тбилиси, Ереван, Алма-Ата и многие другие большие и малые города были местом периодических сборов коллег со всей державы; посещались уроки, даваемые местными кинопедагогами, проводились показы кинообразовательных технологий, принадлежащих приезжим; смотрелось и обсуждалось хорошее кино, наше и западное; а главное - дружеское, неформальное общение, радости долгожданных встреч. События в жизни каждого были общим праздником - кто-то стал отцом, подошла чья-то очередь защищать диссертацию, а у кого-то и книжка уже вышла. Разъезжались заряженные на целый год энергией очередных кинопедагогических свершений, а также готовностью и дальше продолжать борьбу с тогдашним нарообразовским чиновничеством, ибо вся кинопедагогика зарождалась и протекала не благодаря, а вопреки педагогическому официозу. И ничего, выживали. И как теперь стало ясно, именно отсутствие государственной поддержки и сделало кинопедагогику не массовой профессией, а штучным товаром. Который, как известно, всегда и везде ценился гораздо выше ширпотреба. Хотя сегодня неплохо было бы иметь не десятки, а миллионы кино-, или точнее, медиапедагогов.

Продолжалась и у меня работа над диссертацией, а главное - над экспериментальным школьным факультативом «Литература и кино». В ходе исследования была смоделирована целостная программа синхронного преподавания литературы и основ киноискусства для всех трех старших классов средней школы, построенная на межпредметных связях. Связи эти устанавливались по трем основным направлениям - в плане определения специфики литературной и кинематографической условности художественных средств - раз; изучения сути понятия «авторская концепция» в искусстве слова и искусстве экрана - два; взаимодействия между литературой и кино в сфере художественного восприятия - три.

Тем самым тема «Литература и кино» была тогда для меня исчерпана. Диссертация была завершена, программа одноименного школьного факультатива сконструирована и экспериментально проверена. Кончались золотые аспирантские денечки, и надо было снова возвращаться домой, на Урал, тем более, что атмосфера в столице становилась все душнее, и я наивно полагал, что уж дома-то, в провинции, где все было знакомо-перезнакомо, есть возможность развернуться в полную силу.

После аспирантуры, воротившись в Курган, я продолжил свое дело, только теперь уже в качестве преподавателя педагогического института. Спецкурс на филологическом факультете, общегородской студенческий кино клуб, постоянная рубрика в областной газете, программа «Мир кино» на местном ТВ, - как-то удавалось все это совместить, хотя дышать, прямо скажу, было трудно и в провинции, глухая пора все же стояла на дворе, как я уже говорил.

Оборвалось все это скандально, с шумным увольнением, с ночным обыском чинами местного КГБ, с полным запретом на профессию. А чего натворил? - всего-то снял документальный фильм для одной милейшей дамы, председателя местного колхоза-миллионера. Был у нее очередной юбилей, вот и заказала она фильм для колхозного музея. Плачевно закончился мой первый кинопредпринимательский опыт, хотя фильм, как продюсерский проект, был коммерчески удачен. Заплатила она за фильм по-царски, как и подобает председателю-миллионеру, - сумму, вдвое превышающую стоимость тогдашних «Жигулей». Правда, было у меня еще и отягчающее, с точки зрения моих преследователей, политическое обстоятельство - провел пару кино вечеров о творчестве Андрея Тарковского уже после того, как он отказался, после «Ностальгии», вернуться в Союз. Великий режиссер, принадлежащий всему миру, стал «невозвращенцем», даже имя его не следовало употреблять публично. При этом главным доводом моей неблагонадежности стала маленькая брошюрка о «Сталкере» А.Тарковского, выпущенная мною за два года до описываемых событий. Адресована она была школьным преподавателям киноискусства и руководителям кино клубов. Правда, потом, спустя пару-тройку лет поведал мне один майор (бывший однокурсник, кстати; а теперь и майор бывший), что все, что говорилось мною, наивным и самоуверенным, на занятиях ли кино клуба, во вступительных ли словах перед фильмами в кинотеатрах, на каких-то наших мелкопоместных интеллигентских пирушках, - все подшивалось в заветную папку. Даже из кинорецензий в областной партийной газете умудрялись мои опекуны выцепить чего-

нибудь крамольного, и скорее в досье... Например, «клевету на советскую школу» удалось добыть в комсомольской газете, где была помещена моя рецензия на шумно шедший тогда фильм «Вам и не снилось...». Что там было «антисоветского», до сих пор не понимаю. Ан нет, прицепились. Хотя логичнее было бы, наверное, снять стружку с тех, кто пропустил в газету этот более чем скромный опус. Да и снимали, я думаю.

Такие были нравы тогда, да еще и помноженные на «обаяние малого города». Смешно вспоминать, право слово, хотя в то время было не до смеха.

Недолго музыка играла. Началась перестройка, потихоньку вернулся в школу, потом и в газету и на ТВ. А тут и видео подоспело. Было оно поначалу довольно экзотической штукой; это теперь, когда видеоплеер стал привычен, как будильник, проблема вышла на новый виток. По первости же видеобум приобрел отчетливо уголовные очертания. По всей стране прокатился ряд судебных процессов над незадачливыми неофитами; состоялся таковой и у нас, в одном из районных центров. Экспертная группа, которую следственные органы образовали по поводу домашнего видеорепертуара нашего земляка-горемыки, состояла из двух гинекологов и учительницы начальных классов; увидев «Крестного отца» и «Последнее танго в Париже», спецы единодушно объявили: «Насилие и порнография». И загредел наш герой на восемь лет...

Средневековье, скажет иной читатель. Да нет же, всего каких-то десятка полтора лет прошло. Это к вопросу о тогдашнем уровне киноинформированности (не зрительской культуры даже), и сегодняшнем. Замечу в скобках, что если информированность значительно выросла по сравнению с теми днями, то культура по-прежнему остается на пещерном уровне. Может быть, даже ниже, и как раз благодаря уродливому росту первого.

Вернемся, впрочем, к предмету. Так вот, в тех условиях встали две задачи: первая - постараться не допустить повтора подобных судебных расправ, вторая – «приручить» развернувшееся видеодвижение, преобразовать его из педагогического фактора в педагогическое средство.

Что касается первой задачи, то она как-то сама собой разрешилась, время очень быстро шло и менялось все на глазах; правда, пришлось поучаствовать несколько раз в так называемых киноведческих экспертизах, но, слава Богу, к нам начали уже прислушиваться даже

самые упертые провинциальные следователи. А вот со второй было посложнее.

Ведь в чем, в сущности, был феномен видео на первых порах у нас в стране? Прежде всего, в возможности широчайшего, несанкционированного, бесцензурного контакта с западным кинематографом. Пряный, чувственный, пестрящий всеми цветами радуги кинопоток хлынул на домашние видеоэкраны наших граждан, воспитанных в советской системе с ее непререкаемой догмой о том, что «соцреализм - самый передовой художественный метод мирового искусства», и все вершины последнего расположены в радиусе от «Матери» М.Горького до какой-нибудь «Блондинки за углом»...

Другое дело, что отечественное наше кино в лучших своих образцах создало и показало всему миру образ так называемого «советского человека». С этим образом можно соглашаться или не соглашаться, это другой вопрос, но репрезентативность того нашего кинематографа несомненна. Равно как, скажем, и американского.

Правда, оттуда вначале хлынули не шедевры, а даже совсем наоборот, но на первых порах это помогло хотя бы разбить стереотипы, многочисленные штампы и табу, на которые - вспомним - столь горазды были советские социальные институты, от пионерского лагеря до гулаговского. Разрушить старые стереотипы и не дать возникнуть новым, «прозападным», - вот в чем была техника педагогического лавирования в создаваемых нами тогда студенческих видеоклубах, дискуссионных молодежных видеообъединениях, киновидеофакультативах и прочих формах медиаобразования с применением видео. Дать молодежи возможность насмотреться досыта всякой западной дряни, извлекая редкие жемчужины, попадавшие в потоке видеонавоза, научить критически оценивать весь этот продукт, попутно обучая киноязыку, и вернуть ее к достойному кинематографу, отечественному и иностранному; таковы были основные пункты программы организованного мною городского молодежного дискуссионного видеоклуба «Диск». Именно в нем отшлифовалась актуальная во многом и доньше методика клубного обсуждения кинофильма в молодежной аудитории.

Остановлюсь на основных ее положениях, тем более, что в главном они универсальны для многих направлений художественной педагогики.

Известно, что знакомство с любым произведением искусства состоит как бы из трех фаз: установка на восприятие, сам процесс чтения, просмотра или слушания, и последующая оценка, в форме ли рефлексии, анализа либо публичного обсуждения. Все эти три этапа - за

исключением второго, то есть собственно восприятия, - открыты для педагогического воздействия по определению. Да и вторая фаза никакой не черный ящик, потому что психофизиологические процессы, протекающие в сознании во время просмотра фильма, науке в принципе известны, к тому же во время вступительного слова и последующего за просмотром обсуждения все равно закладываются основы для стимуляции работы сознания, определенные навыки художественного восприятия. Хотя внутренняя деятельность души в момент просмотра фильма - материя, конечно, сложнейшая.

Итак, суть вступительного слова как возможности управления восприятием фильма (прошу прощения за кондовость термина). Как правило, установка на восприятие конкретного фильма, представление о нем создаются задолго до его просмотра, причем совершенно стихийно и фрагментарно. Вот как описывал этот процесс Ю.Лотман: «Отправляясь в кино, вы уже имеете в своем сознании определенное ожидание, которое складывается из внешнего вида афиши, названия студии, фамилии режиссера и ведущих артистов, определения жанра, оценочных свидетельств ваших знакомых, уже просмотревших фильм и т.д. Когда вы определяете еще не просмотренный вами фильм как «детектив», «психологическую драму», «комедию», «фильм производства Киевской студии им.Довженко», «фильм Феллини», «фильм с участием Игоря Ильинского», «с участием Чарли Чаплина» и т.п., вы определяете контуры своего ожидания, которое имеет определенную структуру, основанную на вашем предшествующем художественном опыте. Первые кадры демонстрируемой ленты воспринимаются вами в отношении к этой структуре, и если все произведение уложилось в априорно заданную структуру ожидания, вы покидаете кинозал с чувством глубокого неудовлетворения. Произведение не дало вам ничего нового, авторская модель мира оказалась заранее заданным штампом.

Но возможно и другое: в определенный момент реальный ход фильма и ваше представление о его должностовании вступают в конфликт, который, по сути дела, представляет собой разрушение старой модели мира, иногда ложной, а иногда просто уже известной, представляющей завоеванное и превратившееся в штамп познание, и создание новой, более совершенной модели действительности» [Лотман, 1984, с.171].

Прошу простить за длинную цитату, но тут, как говорится, ни убавить, ни прибавить. Поэтому задачи вступительного слова -

настроить на восприятие, заложить некие опорные пункты в сознании, вокруг которых затем пойдет слепопросмотровый анализ ленты.

В любого типа вступительном слове прежде всего, как подсказывает практика, необходима идентификация фильма. Определение жанра или жанровой разновидности, после чего - краткая ретроспектива в историю самого жанра, потом возвращение к фильму и рассуждения о том, как преломились в нем законы жанра и злоба дня. Выделить последнее нужно обязательно, потому что любой, даже самый проходной фильм всегда социологичен и отражает, пусть причудливо и изломанно, структуру текущего момента. Равно как и авторскую оценку его и внутренний его, автора, мир. При этом совершенно стараюсь не касаться конкретного содержания, даже на уровне фабулы. Разве что один-два ключевых эпизода и обыгрывание их в положительном или отрицательном смысле. И при этом не дай Бог впасть в менторский тон или другое занудство! Наоборот, как можно живее и остроумнее, не избегая прямой насмешки, если есть повод к ней, то есть вовсе не скрывая личного отношения к фильму, а наоборот, демонстрируя его.

Это весьма важный психологический аспект, и вот почему. Ведущий в студенческом дискуссионном видеоклубе - это всегда лидер мнения. Если он себя утвердил в этом качестве, к тому же если он находчив и остроумен, в меру ироничен (и самоироничен, замечу в скобках), а главное, знает предмет, то подсознательно в головах его юных собеседников совершается то, что психологи называют «эффектом партиципации», то есть самоотождествления. И тогда вкусы, привычки, уровень художественных предпочтений лидера становятся точкой не только эстетического, но и поведенческого отсчета для его подопечных.

Возможен и другой сценарий вступительного слова. Если автор фильма - известный, пусть даже и скандально, режиссер, то разговор может быть построен как рассказ о нем, о художественном направлении, которое он представляет достаточно типично, или наоборот, выламывается из него. И что с этой точки зрения представляет его фильм, каким образом он вписывается в картину киномира в целом.

Иногда вступление к просмотру фильма строится по тематическому принципу, то есть определяется тема фильма и его место в контексте данного тематического направления в мировом кино. Если случайно собирается группа фильмов с участием одного и того же актера или актрисы, то вступительное слово к каждому просмотру может быть построен как разбор эволюции актерского мастерства, либо констатация отсутствия таковой эволюции.

За годы работы выработалась у меня и такая форма вступительного слова, которую можно назвать «кинопедагогической провокацией». Если показывается лента далеко не лучшего сорта, но достаточно нашумевшая и привлекательная для молодежи, то перед просмотром ведущий сознательно, с нажимом «разносит» фильм, что называется, в пух и прах. Не щадя самолюбия тех, кто успел уже его посмотреть и с восторгом рассказать о нем друзьям. В ходе вторичного для них просмотра эти самые кинолюбители, внутренне ошестившиеся в ответ на беспардонный с их точки зрения разнос ведущим понравившегося им видеозрелища, ведут постоянный мысленный диалог с собой, с тем, что прозвучало во вступительном слове, с самим фильмом, наконец. И послепросмотровое обсуждение может основываться в таком случае на выяснении перечисленных коллизий.

Прием провокации возможен и в случае с лентами более высокого уровня. В этом случае лидер может высказать заведомо задиристые суждения с тем, чтобы после просмотра видеоклуб мог их оспорить. Особенно этот прием эффективен, когда в картине занят кто-либо из молодежных кумиров: в этом случае любое, даже самое безобидное высказывание ведущего в адрес любимца вызывает накал послепросмотровых споров и страстей.

Однако как бы ни отличались друг от друга различные типы вступительных слов содержательно, психологический рисунок их исполнения остается неизменным, таким, о котором я говорил выше. Более того, не надо бояться легкости и шутливости. Это необходимо еще и потому, что в видеоклубе должен торжествовать принцип: нельзя относиться к сегодняшнему зрелищу как к последнему фильму в этой жизни. Мир искусства велик, и лучший фильм всегда впереди.

Вступительное слово - минимум информации, максимум вопросов. Затем - сам просмотр, в ходе которого самое интересное зрелище для меня - из темноты, из-за видеоэкрана наблюдать за лицами моих собеседников

Наконец, фильм окончен. «Сразу обсуждать или нет?» - вопрос, на который медиапедагоги отвечают по-разному. «Надо, чтобы фильм отстоялся, сформировались четкие суждения, а потом уже можно говорить о нем», - считают одни. Наверное, такая точка зрения правомерна, все мы знаем, как трудно говорить после потрясшего тебя фильма. В том случае, если речь идет о высоком искусстве, видимо, так и следует делать. Но в видеоклубе, когда имеешь дело с массовой культурой, да еще в молодежной аудитории, необходим другой подход. Я лично обсуждения проводил сразу, после небольшого перерыва, и

только с теми, кто пожелает. Желает обычно одна треть посмотревших фильм, и это нормально. Если на первых порах из сотни зрителей после сеанса в зале задержится лишь пять-семь, не надо отчаиваться: именно они образуют ядро, вокруг которого постепенно сформируется то, что мы и называем дискуссионным видеоклубом; в этом и состоит специфика кинопедагогической работы в ее клубном варианте.

В разные годы своей кинообразовательной деятельности я пробовал применять разные принципы анализа художественного произведения: от элементарного школярского до самого сложного, так называемого целостного. Но постепенно, причем совершенно эмпирически, выкристаллизовалась схема, которую я для себя назвал «клубной». Она, с одной стороны, лишена киноведческого занудства, с другой, позволяет достаточно органично разобрать не только содержание и форму, но и перейти от фильма к самим себе, к жизненным вопросам, что, собственно, и является главным в кинообразовании молодежи.

Схема эта сводится к трем основным вопросам: «**Про что** фильм?», «**Как** сделан?», «**С какой целью?**». Возможно, кого-то покоробит кажущаяся лапидарность формулировок, ведь даже самый изощренный словесный пересказ не может передать всей сложности художественной ткани любого несловесного искусства. «Мысль изреченная есть ложь», - сказал когда-то классик. Не случайно в понятийном аппарате наших немецких коллег-кинопедагогов различаются два термина – «восприятие» и «переживание», в то время как мы используем их часто в качестве синонимов. Все это так, и тем не менее проговаривать словами наши ощущения и чувства по поводу увиденного необходимо: в конце концов, речь - это наше единственное и универсальное орудие выражения мыслей; во-вторых, культура речевого высказывания также является одной из стратегических задач студенческой кинопедагогики.

Итак, вопрос первый – «**Про что** фильм?» Попробуйте сами, придя домой после сеанса, для себя как можно короче и в то же время достаточно полно сформулировать, «про что» была только что увиденная вами лента. Озвучивая словами фабулу, то есть состав событий, мы уже приближаемся к сути произведения. Формулируя вместе, «про что» же этот фильм, мы тем самым не просто вербализуем, то есть оформляем словесно, кинематографическую фабулу, но и определяем тему произведения.

Второй вопрос – «**Как?**». Как реализуют эту тему авторы фильма? Здесь снова круговой разговор, во время которого идет одновременное обучение языку кино. Фабула, сюжет, драматический конфликт, план,

ракурс, композиция кадра, особенности монтажа, цветовое, световое и звуковое решение, - эти и другие выразительные средства киноязыка применительно к данному произведению прорабатываются собеседниками с помощью ведущего в процессе анализа. При этом должна быть своеобразная переключка с тем, о чем - бегло - говорилось перед фильмом; ведь вступительное слово и послепросмотровый разговор - две части единого процесса.

Наконец, третий вопрос: «**Зачем?**». Зачем все это делается авторами? Какова режиссерская «сверхзадача»? Ведь любое произведение искусства - это своего рода письмо художника миру.

Все ответы на эти три главных вопроса формулируются самими зрителями, ведущий сводит свою роль к режиссуре, к дирижированию беседой, приберегая свое суждение на потом.

А теперь как раз о нем, о заключительном слове лидера. Задача его - ни в коем случае не попытка приведения к общему знаменателю всего произнесенного студентами. Педагогика дискуссионного видеоклуба - это не искусство закрытых вопросов, а наоборот, открытых. Чем больше зазубринок останется в памяти у собеседников, тем больше поводов для дальнейших раздумий. Это один из важнейших дидактических принципов клубной кинопедагогике. Поэтому я лично, завершая любое обсуждение, не устаю повторять, что каждое суждение по поводу фильма, - это всего лишь версия, равно как и представление об увиденной ленте - образ-гипотеза, и сколько зрителей - столько и гипотез.

Так мы и двигались со студентами от занятия к занятию, переходя со ступеньки на ступеньку, о которых и пойдет сейчас речь.

Практика нашего студенческого дискуссионного видеоклуба, да и другая моя работа с молодежью в области кинообразования подтвердила ту мысль, которая достаточно часто встречалась мне на страницах разного рода психологических и искусствоведческих исследований. Суть ее в следующем: все многообразие человеческих вкусов, типов эстетических переживаний, художественных предпочтений и т.д. укладывается в определенную уровневую схему. Разные исследователи выделяют различное количество уровней восприятия. По нашим наблюдениям, качество художественного восприятия именно той аудитории, о которой идет речь, а именно студенческой молодежи, независимо от характера вуза (а ко мне в клуб ходили студенты машиностроительного и педагогического институтов, а также курсанты высшего военного училища), может быть отнесено к четырем основным уровням, или ступеням. Повторяю, это лишь мое мнение, у других

исследователей и практикующих кинопедагогов оно может быть иным. Итак, вот они, эти ступени: 1-я. Фабульное восприятие. 2-я. Сюжетное восприятие. 3-я. Концептуальное восприятие. 4-я. Интерпретационное восприятие.

Охарактеризуем каждую из них.

Первая, низшая ступень. Это уровень первичного восприятия, когда усваивается только состав событий, фабула фильма. Для этого уровня характерно наивно-реалистическое отождествление содержания произведения и жизни. Данный уровень выделяют все без исключения исследователи, называя его «элементарным», «наивно-реалистическим», «примитивным», «фрагментарным». Я считаю, что восприятие фильма - это движение вглубь его, от простого к сложному, от внешних событий - к авторской концепции, путем разбора тех компонентов художественного вещества, из которых складывается кинообраз, поэтому называю этот уровень фабульным.

Вот пример суждения, типичного для этого уровня. Речь идет о фильме А.Хиллера «История любви» (расшифровка магнитозаписи): *Ну, в общем, фильм мне понравился. Все правдиво показано: и как они знакомятся, и как встречаются и потом как она заболевает смертельной болезнью, а он переживает. В жизни ведь иногда встречаются такие события, даже часто. И музыка красивая. Только очень старая, давно знакомая, могли бы и другую использовать. Только вот мне непонятно, почему когда его отец хочет ему помочь, он отказывается. В жизни так не бывает. Ну, может, и бывает, но я не встречала такого (Лариса С., 1-й курс).*

Относительно высказывания о музыке. Учтем, что разговор происходит в 1988 году, в то время как лента А.Хиллера вышла в свет в 1970-м, но нам тогда досталась только музыка Френсиса Лея, растиражированная множеством дисков и магнитоальбомов. Поэтому студентке фильм кажется новым, чуть ли не премьерным, а музыка - знакомой и даже банальной.

Вторая ступень - более сложный уровень восприятия, когда зритель пытается подняться от состава событий к осмыслению их, от фабулы - к сюжету. Сюжет - это ведь и есть не что иное, как осмысленная фабула. Это уже шаг к пониманию авторской концепции, поскольку определенная последовательность фабульных событий, их оформление в сюжет есть не что иное, как воплощение неповторимого авторского взгляда на жизненный материал, положенный в основу фильма. На этой ступени члены клуба делают первые шаги к восприятию формы, когда их занимает не только вопрос «Что?», но и

вопрос «Как?» - как показано, как снято, как сыграно и т.д. Этот уровень назван мною «сюжетным», так как в кинематографе складывание сюжета из фабульных событий напрямую связано с применением специфических выразительных средств. Принимая во внимание степень проникновения в художественное вещество фильма, термин «сюжетный» кажется мне вполне уместным для характеристики данного уровня киновосприятия.

В качестве иллюстрации приведу следующее высказывание (фильм Боба Фосси «Весь этот джаз»): *Честно говоря, фильм мне в первый раз не понравился. А вот сегодня я его посмотрел вторично и понял, что это хорошее кино. Я как-то смотрел ленту Феллини «Восемь с половиной» и ничего не понял, пока мне не объяснили, что это фильм про то, как режиссер снимает фильм. Так вот, в этом смысле сегодняшнее кино похоже на ленту Феллини, с той только разницей, что главный герой здесь не кинорежиссер, а постановщик мюзиклов. Поэтому здесь так много музыкальных номеров, иногда они просто вставные, иногда - необходимые по сюжету. Мне особенно запомнилась сцена смерти героя: так как он музыкальный режиссер, то и смерть собственная видится ему в виде пышного, сверкающего мюзикла, и он как бы раздваивается: один лежит на больничной койке и умирает, второй - режиссирует эти мюзиклом и общается с артистами. И то, что последняя песня «Гуд бай, лайф», то есть «Прощай, жизнь» звучит не печально, а весело, - это какой-то символ, что ли, какой-то оптимистический взгляд режиссера... залог бессмертия... не знаю, как сказать... Или, может быть, потому, что джаз-балет связан с музыкой американских негров, а у них там эта традиция есть - на похоронах играют грустную музыку, а обратно когда возвращаются - веселую, и танцуют при этом. Вот так мне кажется... (Александр П. 2-й курс).*

Это суждение человека, стихийно поднявшегося на сюжетный уровень восприятия. Но ведь моя задача как кинопедагога - помочь всем членам видеоклуба проделать этот путь, причем спрограммировать этот процесс, сделать его управляемым, если хотите. Причем схема этого пути универсальна - любой ведущий киноvideоклуба, будь то профессионал или вольноопределяющийся, так или иначе - осознанно или нет - повторяет ее.

Не будем, однако, забывать при этом, что, как и любая схема, это всего лишь схема; жизнь гораздо ярче и разнообразнее во всех своих проявлениях, и в химически чистом виде уровни восприятия встречаются редко. Фабульное восприятие содержит в себе элементы

сюжетного, сюжетное - элементы понимания авторской концепции, а интерпретация увиденного произведения осуществляется на любом уровне восприятия.

Таким образом, уровневое членение художественного восприятия принято нами только для методического удобства, для построения сквозного действия в режиссуре киноклубной педагогики.

Итак, задача поставлена; грубо говоря, это перевод видеоклуба с фабульной ступени на сюжетную. Но для этого надо сначала определить для себя, каковы же показатели сформированности этого самого сюжетного восприятия?.. В качестве рабочей гипотезы осмелюсь предложить три параметра, которые были выделены мною эмпирически; материалом для этого послужил, равно как и для других уровней восприятия, анализ качества монологического высказывания каждого участника видеоклуба. Итак:

-во-первых, это способность увидеть и объяснить избранную автором последовательность расположения фабульных событий в сюжете фильма;

-во-вторых, это умение выделить компоненты кинообраза (драматургия, актер и характер, операторское мастерство, звуковая среда и др.) и включить их в свое суждение о фильме;

-в-третьих, это способность увидеть художественную деталь в фильме и объяснить ее значение.

Формирование данных способностей происходит в процессе просмотров и обсуждений фильмов по той методике «трех вопросов», о которой шла речь в предыдущей главе. Помните? – «*Про что?*», «*Как?*» и «*С какой целью?*».

Третья ступень восприятия - концептуальный уровень. Кроме присущих первым двум уровням особенностей, он характеризуется способностью увидеть и сформулировать авторскую концепцию фильма. Этот уровень вплотную приближается к высшему, собственно эстетическому, интерпретационному восприятию. Зритель, поднявшийся к пониманию того, что произведение искусства не просто зеркальное отражение жизненного материала, но индивидуальная, неповторимая авторская модель мира, может считаться профессиональным зрителем, если вообще возможно такое определение.

Профессионалами наши зрители стали через полтора-два года интенсивных заседаний киноvideоклуба. В течение этого времени, собираясь еженедельно, студенты овладевали, незаметно для себя, навыками первичного анализа кинопроизведения, шлифовали культуру речевого высказывания, развивали способности сюжетного восприятия.

Более того, к этому времени в послепросмотровых дискуссиях все больше и больше стал обнаруживаться вкус к тому, что называется формулированием авторской концепции произведения. Опытный ведущий по этим признакам понимает, что пришло время проводить массированный цикл занятий по формированию способностей концептуального восприятия. В принципе любое достаточно культурное кинопроизведение обладает потенциями к такого рода рассмотрению. Но это только потенции, которые требуют своей художественно-педагогической реализации.

Конечно, как я уже говорил выше, в жизни все это гораздо сложнее и прихотливее, и рассказываемое мною - что называется, сухой остаток, схема, маршрутный лист для начинающего кинопедагога. Естественно, он может быть и другим, этот лист, я же повествую о своем, выработанном эмпирически в течение многих лет работы.

Итак, каковы же основные показатели того, что предстоит формировать в этой серии занятий, показатели концептуального уровня восприятия. На мой взгляд, это вот что:

- во-первых, способность объяснить роль отдельных компонентов кинообраза, используемых режиссером для выражения своей позиции;
- во-вторых, способность оценить роль героя в системе образов и развитии сюжета, его психологические состояния, отношение автора к нему;
- в-третьих, способность сформулировать и аргументировать ссылками на соответствующие эпизоды авторскую концепцию.

Выстраивая данную совокупность параметров, мы исходим из того, что любой талантливый авторский (именно авторский, а не продюсерский) фильм - это всегда уникальная личностная модель действительности, а не фотографическая ее копия. Между произведением и зрителем - автор со своим собственным взглядом на мир, причем эта авторская концепция мира растворена в художественном веществе фильма. Воспринять такой фильм - значит, увидеть самого автора, особенности его оценок и представлений. В этом смысле и неталантливый фильм - тоже информация об авторском мире.

С этой главной мыслью ведущий студенческого киноvideоклуба и приступает к циклу занятий по формированию и развитию способностей концептуального восприятия кинопроизведения. В монологе ведущего должны содержаться два принципиально важных методических аспекта. Во-первых, разговор о единицах киноповествования в целостной логической цепочке, так как последовательный анализ звукопластики фильма именно в таком порядке - от детали к кадру, от кадра - к

монтажной фразе, от фразы - эпизоду, от эпизода - к образу фильма в целом, - позволяет органично, без насилия над зрительским восприятием, подвести к осознанию авторской концепции произведения. Причем не умозрительно, не вербально, а путем именно *р а з г л я д ы в а н и я* того, как авторская мысль «впечатана» в деталь, в отдельный кадр, как эта мысль потом откликается в группе кадров или эпизодов и окончательно моделируется в целостном образе фильма. Тем более, что техника видеопоказа позволяет в буквальном смысле листать кадры, возвращаясь в ходе обсуждения к отдельным эпизодам фильма, используя по мере надобности стоп-кадр.

Во-вторых, словосочетание «авторское послание» здесь тоже не случайно. Начиная этот цикл занятий по формированию способностей концептуального восприятия, мы постоянно подчеркиваем, что кинофильм - это не просто художественное воплощение какой-то житейской истории, а авторская модель действительности. Теперь же мы еще больше углубляемся в проблему, говоря, что это не просто модель, замкнутая на себя, но и некий авторский текст, адресованный всем, кто хочет его прочесть, причем текст этот имеет своим содержанием суждение автора о мире. С какой целью автор предпринимает эту акцию, каково содержание этого текста - данные вопросы конкретизируют ту сверхзадачу данного цикла заседаний клуба, о которой мы говорили выше.

Четвертая ступень, как мы только что сказали - интерпретация. Это высший уровень художественного восприятия, когда происходит «переплавка» эстетической информации в личные качества и осуществляется «самостроительство» личности, «активное и сознательное созидание самого себя» [Василюк, 1984]. Строго говоря, данный процесс не является приоритетным для какого-то одного уровня восприятия, он происходит на всех ступенях художественного восприятия - от самого простого, наивно-фабульного, до развитого, концептуального. Этот этап развития способностей растянут во времени, и механизмы его у студента, достигшего данного уровня, становятся своего рода саморазвивающейся системой. Через произведение, через прочтение авторской концепции молодой человек поднимается к раздумьям о жизни, о бытии в высоком смысле слова. Мы продвигались со ступеньки на ступеньку, овладевая киноязыком, углубляясь в его хитросплетения и загадки, и тут труба снова позвала меня в дорогу, как уже неоднократно случалось в моей кинопедагогической деятельности...

В 1988 году возрождалось Общество друзей кино СССР, которое было создано еще в 1925 году под руководством - вот гримасы истории! - Ф.Э.Дзержинского. Просуществовав почти десятилетие и сделав чрезвычайно много для кинофикации страны, для кинолюбительского и кинопедагогического движения, в 1934 году оно было свернуто по личному распоряжению Сталина. И вот, спустя полвека, в разгар перестройки, когда все мы были страстными «кремлевскими мечтателями», оно воссоздавалось снова, причем громко и с большой помпой. Справедливости ради скажу, что возрождение его, несмотря на шум и романтические наши бредни, оказалось делом действительно полезным и, как показало дальнейшее, необходимым. Так вот, на Учредительном съезде Общества совершенно неожиданно мне было предложено возглавить одно из трех подразделений его, а именно - Ассоциацию кинопедагогов, которая организовывалась вместо прежнего Совета по кинообразованию, о котором я уже рассказывал выше. Сказав «неожиданно», я нисколько не лицемерю, потому что в Кургане к этому времени все у меня сложилось сызнова и очень даже неплохо. Киновидеоклуб наш стал мощной и весьма престижной для городской студенческой молодежи интеллектуальной тусовкой, я сотрудничал со Свердловской киностудией, мне снова благоволило местное начальство, и даже обком партии, пригласив в один из кабинетов, снизошел до извинений по поводу былых неприятностей. Одним словом, полный ажур, и зачем нам какая-то Москва?..

Короче, предложение я принял, чего уж там. Главным доводом было суждение, высказанное на съезде моими коллегами, что в столице больше деловых возможностей, во-первых; во-вторых, Москва испокон подпитывалась провинцией и, кроме того, нужно не просто создавать некую организацию, а заняться отработкой базовой модели кинообразования.

Такой моделью и стал Кинолицей, созданный мной на базе Средней школы N 1057, что в Северном Тушине. Открылся он в мае 1991 года; именно к этому времени у меня окончательно выкристаллизовалась "концепция непрерывного кинообразования", основанная на всем предыдущем опыте, могущая лечь в основу учебных заведений такого типа. С другой стороны, как раз в это время обнаружилась та самая школа N 1057, возглавляемая замечательным человеком и педагогом В.А.Гончаровой. Школа эта в своих педагогических устремлениях шла тем же курсом, что и мы, потому встреча наша была вполне закономерна. Наконец, именно к этому времени появилась относительная свобода от прежнего единообразия и

тоталитаризма государственных образовательных программ. Это позволило в полной мере применить на практике многолетние научно-педагогические разработки НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, конкретно - Лаборатории кино и телевидения для детей, все сотрудники которой во главе со своим руководителем Ю.Н.Усовым с первых дней Лицея стали его преподавателями.

Ну, а дальше началось все то, что уже несколько раз повторялось в моей жизни - монтаж кинопедагогической модели, процесс мучительный и веселый, как и вообще вся художественная педагогика и кинематограф в целом.

Итак, в чем же суть «концепции непрерывного медиаобразования», положенной в основу этого педагогического эксперимента? Для того чтобы ответить на этот вопрос, нужно вспомнить, что на протяжении десятилетий существования отечественной кинопедагогики шли параллельными курсами, никак не пересекаясь, два процесса, призванные быть вместе по определению: профессиональное кинообразование и общее воспитание зрительской культуры. «Так странствуют, не совпадая, два сердца, сирых две ладьи», как писал поэт. При этом первое было поставлено достаточно солидно, на государственную основу, имело материальную базу, свои традиции и систему. Второй процесс, как я уже рассказывал выше, держался на энтузиазме отдельных подвижников и имел ярко выраженный авторско-региональный характер, то есть был разбросан по нашей огромной стране и государственного статуса не имел. Но оба они нуждаются друг в друге, и вот почему.

Откуда рекрутирует своих студентов, допустим, ВГИК (а именно он является главным центром профессионального кинообразования)? Ответ будет достаточно прост: с улицы. То есть не в прямом, естественно, смысле с улицы, а после окончания школ, других вузов и так далее, но с точки зрения превентивного профессионального отбора именно так. Отсюда такое большое количество разочарований, несостоявшихся надежд, сломанных судеб в киноотрасли. А ведь в других направлениях художественной педагогики, например, в музыкальном образовании, никому не придет в голову проситься в консерваторию после окончания, скажем, станкостроительного техникума. Для этого необходимо закончить вначале музыкальную школу, затем училище, и только потом речь может идти о высшем учебном заведении по специальности.

С другой стороны, куда попадают немногочисленные наши питомцы различных школьных кинофакультативов, кинокружков, любительских киностудий, кино/видео клубов? Куда угодно, в разные сферы бытия, оставаясь при этом на всю жизнь отравленными сладким ядом высокого

кино. И лишь единицы на свой страх и риск решаются пополнить собой ряды профессионалов кинематографа.

Соединив эти два процесса, мы и получим искомое: за счет раннего приобщения как можно большего числа учащихся к основам киноязыка формируется грамотный зритель, с одной стороны; с другой - в процессе многолетнего изучения основ киноискусства и телевидения происходит естественная селекция в ту или иную кинематографическую профессию. Продолжая аналогию с музыкальной профессиональной подготовкой, скажу, что точно так же, как не каждый первоклассник музыкальной школы поступит со временем в консерваторию, не всякий ученик киногоимназии или кинолицея станет непременно кинозвездой. Если он не дойдет до ВГИКа - ничего страшного: полученные знания сделают его грамотным, искушенным зрителем, которого не возьмешь на яркую телевизионную или кинодешевку. Зато оставшийся в деле до конца действительно станет профессионалом, прошедшим все стадии подготовки и отбора.

Это и есть «непрерывное кинообразование». Конечно, нетрудно понять, что приоритетным в этом процессе для нас является подготовка как кинозрителя-профессионала, так и киноработника-профессионала. Ведь ежели таковой и получится (и получаются из многих, как показали шесть лет существования Кинолицея) - слава Богу, в этом наш скромный вклад в родной российский кинематограф.

Теперь о структуре Кинолицея. Он включал в себя две ступени. С первого по девятый классы - это как бы подготовительная школа при лицее, мы ее для себя называем киногоимназией. Наряду с общеобразовательными дисциплинами в ней изучаются основы музыки, изобразительного искусства, театра; программы по литературе значительно расширены и перестроены. И обязательно с первого же класса по девятый включительно – «Основы кинематографической грамотности» как один из сквозных предметов.

Десятый-одиннадцатый классы - это собственно лицей. Причем основной учебной единицей в нем является не класс, а творческая мастерская, в которую учащихся отбирает педагог-руководитель, или «Мастер», как принято называть его в творческих вузах. Мастерская насчитывает не более 10-15 человек. Это уже сочетание общеобразовательного обучения с ранней профессиональной подготовкой. Традиционно - так уж сложилось за шесть лет - в Кинолицее действуют три творческие мастерские: «Кинопедагогика», «Киноменеджмент» и «Мультипликация». Четыре дня в неделю лицеисты занимаются, как обычные учащиеся, в классах и изучают традиционные школьные предметы, а в оставшиеся два дня расходятся по творческим мастерским и изучают основы будущей профессии. Если, конечно, захотят остаться в

ней после окончания Кинолицея. Если же нет - путь не заказан и в другие профессиональные сферы, ведь вместе со свидетельством об окончании лицея выпускники получают обычный аттестат о среднем образовании.

Ну, а как быть с теми, кто после девятого ни в какую творческую мастерскую не собирается, а хочет заниматься в обычном классе? Для таких в школе существуют и стандартные, не лицейские старшие классы. Однако годы, проведенные в так называемой киногимназии, где полноценной дисциплиной, наряду с математикой и биологией, являются основы языка кино и ТВ, все равно делают свое дело, и эти дети, то есть не лицеисты, началами культуры восприятия экранной информации все равно овладевают.

Конкурсный отбор в творческие мастерские лицея был вовсе не так строг, как это может показаться. Подчас тот или иной Мастер набирал учащихся в мастерскую без всякого конкурса, только на основе собеседования. И еще одна особенность. Обучение в нашем Кинолицее было бесплатным. В течение первых трех лет учебный процесс в лицейских классах финансировался коммерческим предприятием «ВиКинГ» («Видео-Кино-Грамотность»), которое было создано нами специально для этих целей. Занимался «ВиКинГ» кинопрокатом, торговлей, издательской деятельностью, прибыль же шла на содержание лицея, то есть заработную плату преподавателям, приобретение оборудования, международные семинары. Потом «ВиКинГ» разорился, как и многие малые предприятия, и финансирование осуществлялось, пусть в скромных пределах, но из бюджета, поскольку школа официально получила статус экспериментальной. Да и потому, что результаты работы в лицейских классах говорят сами за себя. Из четырех выпусков, сделанных школой в лицейских классах, поступление в вузы было почти стопроцентным, притом, что никаких внеконкурсных преимуществ перед другими абитуриентами наши выпускники не имели; просто уровень подготовки и общей культуры у них был другим. А это всегда, на любом самом обезличенном экзаменационном испытании чувствуется.

Не скажу, что все протекало гладко... Жизнь есть жизнь, тем более нынешняя. К тому же педагогическая практика всегда сложнее и многоцветнее любой, даже самой продуманной и трижды выверенной теории. Но ведь идет же дело, не умирает кинолицейская концепция, и сегодня она реализуется в более широком масштабе, на базе школ в других регионах страны.

Примечания

Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике. – Тарту, 1984. - С. 171.
Василюк Ф. Психология переживания. – М., 1984 .

Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях

Н.А.Леготина

кандидат педагогических наук

Подготовка учителя представляет собой сложную систему, функционирующую в соответствии с целями, задачами и принципами подготовки специалиста с высшим образованием. Разные исследователи, рассматривая систему педагогической подготовки, включают в нее различные компоненты. Общими компонентами у большинства исследователей являются следующие: методологический, теоретический, методический, практический. В последнее время ученые выделяют в системе педагогической подготовки учителя технологический компонент, т.е. овладение им специальными знаниями, умениями и навыками для решения конкретных учебно-воспитательных задач, для того, чтобы эффективно применять на практике избираемые методы.

Применительно к медиаобразованию методологическая подготовка включает знания в области эстетики, философии, педагогики и психологии; знание о человеке как существе духовном, личности и индивидуальности; знания об исторических путях формирования средств массовой коммуникации.

Теоретическая подготовка включает знания по теории средств массовой коммуникации, их функциях в современном обществе, методах возможного манипулирования массовым сознанием, приемах анализа сообщений средств массовой коммуникации.

Методическая подготовка предполагает овладение знаниями о содержании, формах, методах и средствах медиаобразования.

Технологическая подготовка предполагает практическую подготовку студентов к медиаобразованию учащихся общеобразовательных учреждений, т.е. формирование умений и навыков в области медиаобразовательной деятельности, а также умений и навыков специального характера, дающих возможность решать конкретные учебно-вспомогательные задачи. Таким образом, технологическая подготовка включает формирование умений и навыков реализации методологических, теоретических и методических знаний.

Все виды подготовки тесно взаимосвязаны. Методологическая подготовка служит базисом, является условием и средством усвоения знаний. Знание теории и методики – основой формирования умений и навыков в этой области работы учителя. Технологическая подготовка актуализирует все

полученные знания и дает возможность эффективно применять их на практике.

Результатом подготовки является состояние *готовности* к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях, которое мы определили как устойчивое интегративное личностное образование, характеризующееся осознанием необходимости и устойчивым желанием ведения работы по формированию у учащихся способности к восприятию, критическому анализу и самостоятельному созданию различных медиатекстов, а также наличием определенного минимума теоретических и методических знаний в сфере медиаобразования.

С целью выявления возможностей для включения курса по медиаобразованию в процесс подготовки специалиста с высшим профессиональным образованием нами были выборочно проанализированы государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования некоторых специальностей, по которым ведется обучение в Курганском государственном университете с присвоением квалификации «Преподаватель». На основании этого анализа был сделан вывод о том, что госстандарты элементы сведений о средствах массовой информации и коммуникации, однако этих сведений явно недостаточно для того, чтобы специалист с высшим профессиональным образованием мог вести работу по изучению средств массовой коммуникации в общеобразовательных учреждениях.

Возможны два пути ведения целенаправленной подготовки студентов к работе по изучению средств массовой коммуникации в школе: 1) медиаобразование, интегрированное в дисциплины, включенные в обязательный минимум содержания подготовки специалиста с высшим профессиональным образованием, т.е. расширение и углубление сведений о массовой коммуникации в уже имеющихся в ГОС учебных дисциплинах; 2) выделение самостоятельного отдельного курса по подготовке студентов к работе по изучению средств массовой коммуникации в общеобразовательных учреждениях в рамках дисциплин национально-регионального (вузовского) компонента или дисциплин по выбору студента.

Необходимо отметить, что второй вариант является более предпочтительным, так как расширение и углубление сведений о средствах массовой коммуникации в уже имеющихся в ГОС дисциплинах, во-первых, затруднено необходимостью перераспределения объема времени, отводимого на данную дисциплину, естественно, в ущерб другим ключевым понятиям данного курса, а во-вторых, тем, что первый вариант не предполагает обучения методике работы по изучению средств массовой коммуникации в школе. Исходя из вышесказанного, формой подготовки студентов к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях в ходе эксперимента нами был избран спецкурс «Медиаобразование школьников».

Нами разработана следующая модель процесса формирования готовности к интеграции медиаобразования с базовыми школьными дисциплинами (схема 1).

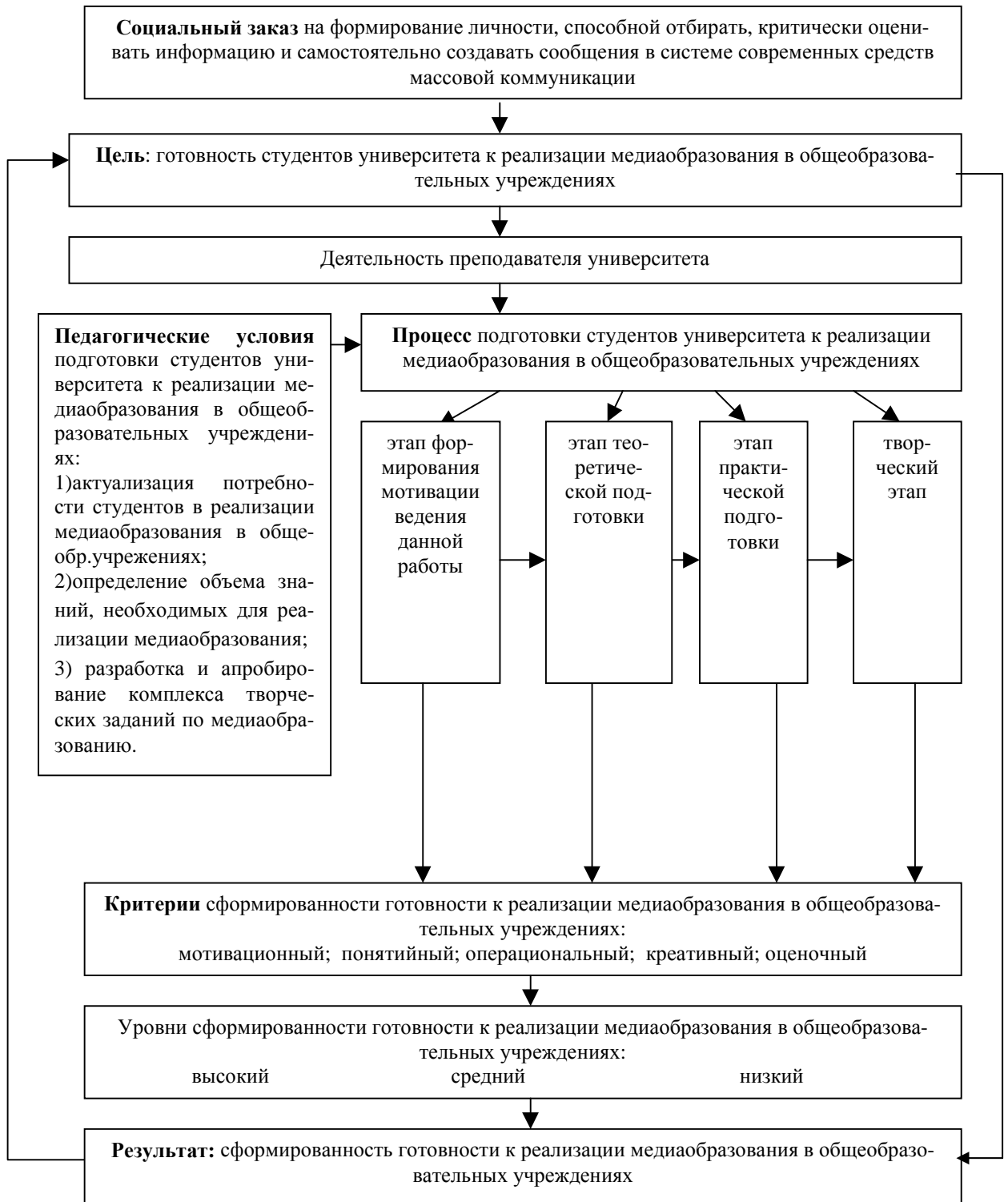


Схема 1. Структурная модель подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях.

Анализ современной ситуации в сфере средств массовой коммуникации показал, что в современном обществе существует социальный заказ на формирование личности, способной отбирать, самостоятельно критически оценивать информацию, поступающую по

различным каналам массовой коммуникации, а также самостоятельно создавать сообщения на языке различных медиа. Это приводит к необходимости ведения работы по изучению средств массовой коммуникации в школе, следовательно, необходимо вести целенаправленную работу по формированию готовности студентов педагогических специальностей к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях.

Преподаватель университета, поставив перед собой цель сформировать готовность студентов к ведению данной работы, организует подготовку студентов к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях.

Этот процесс будет успешным при реализации следующих педагогических условий:

- а) актуализируется потребность студентов университета в реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях;
- б) определен объем знаний, необходимых для реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях;
- в) разработан и апробирован комплекс творческих заданий по медиаобразованию.

Эти условия реализуются на следующих этапах формирования готовности к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях.

Первое условие реализуется на этапе формирования мотивации ведения работы по реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. На этом этапе происходит осознание студентами роли средств массовой коммуникации в современном обществе и процессе социализации, а также понимания необходимости изучения средств массовой коммуникации в школе как самостоятельного объекта. Необходимо добиться позитивного эмоционального отношения к изучению медиа; интереса к работе со средствами массовой коммуникации; постоянного и устойчивого стремления проводить изучение медиа; понимания сущности медиаобразования.

Второе педагогическое условие успешного формирования готовности к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях осуществляется на этапе теоретической подготовки, когда студенты усваивают теоретические знания, необходимые для целостного анализа медиатекста. На этом этапе изучается три блока теории средств массовой коммуникации. Первый блок охватывает а) общее понятие о коммуникации; б) понятие о знаковых системах и способах передачи информации; в) понятие о массовой коммуникации и ее закономерностях. Далее во втором блоке рассматривается структура

массовой коммуникации. Он включает изучение отдельных средств массовой коммуникации и их особенностей (пресса, фотография, радио и звукозапись, кино, телевидение). Третий блок теоретической подготовки охватывает вопросы социального функционирования средств массовой коммуникации.

Кроме того, на данном этапе продолжается реализация первого педагогического условия посредством детального изучения функций и роли средств массовой коммуникации в обществе.

Третье педагогическое условие успешного формирования готовности к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях (владение методикой медиаобразования в общеобразовательных учреждениях) осуществляется на третьем и четвертом этапах подготовки: на этапе практической подготовки реализуется практическое овладение методикой посредством выполнения заданий, связанных с аспектным анализом различных образцов медиатекстов. На четвертом этапе осуществляется выполнение студентами креативных заданий, направленных на создание собственных образцов медиатекстов, которые они могут использовать в дальнейшей самостоятельной работе с учащимися.

Выделенные нами уровни сформированности готовности к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях позволяют оценить эффективность подготовки студентов в процессе проведения экспериментального спецкурса «Медиаобразование школьников».

В отличие от западной педагогики, содержание медиаобразования в российской педагогике еще не является полностью сформировавшимся и до сих пор ведутся споры о том, какие еще элементы необходимо включить в его структуру. В настоящее время наиболее перспективной является тенденция к соединению нескольких средств массовой коммуникации в рамках одного учебного курса и изучению общих закономерностей функционирования медиа в обществе (холистический подход). С целью реализации холистического подхода в содержании медиаобразования и экспериментальной апробации разработанной нами структурной модели формирования готовности к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях в рамках формирующего эксперимента нами разработан спецкурс «Медиаобразование школьников» для студентов университета.

Курс состоит из трех основных блоков:

1) мотивационный блок (инвариантный) включает акцентуацию роли средств массовой коммуникации в современном обществе, формирование представления о медиаобразовании как новом

направлении в педагогике, его роли в формировании информационной и коммуникативной культуры личности;

2) теоретический блок (инвариантный) предполагает знакомство студентов с основными понятиями и терминами, относящимися к сфере массовой коммуникации: медиа, их основные социальные функции; способы кодирования информации; модели процесса коммуникации; язык различных средств массовой коммуникации и др., а также с основными работами по истории и теории медиаобразования за рубежом и в России. Инвариантность первых двух блоков означает, что они являются едиными для всех педагогических специальностей, т.е. мотивационный компонент и теоретическая база формирования готовности к реализации медиаобразования в школе остаются неизменными;

3) практический блок (вариативный) предполагает работу по аспектному анализу различных медиатекстов и выявлению особенностей их функционирования в соответствии со спецификой каждого из средств массовой коммуникации, а также по развитию способностей творческого самовыражения при создании оригинальных образцов медиатекстов.

Вариативность данного блока означает, что студентам предлагается акцентировать внимание на тех сторонах медиатекстов, изучение которых они смогут включить в контекст своей будущей педагогической деятельности. Например, студентам специальности «Психология» предлагалось детально рассмотреть особенности психологического восприятия медиатекстов школьниками (например, особенности воздействия рекламы). Для студентов-филологов наиболее продуктивным является анализ повествовательной структуры медиатекстов, а также особенностей создания художественного образа выразительными средствами экрана. Студентам – будущим преподавателям общественных дисциплин предлагается углубленное изучение особенностей создания информационных сообщений различных медиа, а также анализ идеологической функции медиа и их тенденции к манипулированию массовым сознанием.

Подобные возможности для углубленного изучения какой-либо стороны медиасообщений можно выявить практически для любой специальности педагогического направления.

Выделение трех блоков в содержании спецкурса было обусловлено необходимостью формирования мотивации ведения данной работы, наличием теоретического и практического компонентов в составе готовности к реализации медиаобразования в школе. Вариативность практического блока объясняется необходимостью универсальности

данного курса и возможности его изучения для всех студентов, получающих квалификацию «преподаватель».

Изучение методики медиаобразования не выносилось в отдельный блок в связи с небольшим объемом спецкурса, однако частично методика медиаобразования излагалась при изучении теоретического блока, а при выполнении заданий практического блока неоднократно подчеркивалось, что все виды заданий, предлагаемые студентам, могут быть ими использованы при реализации медиаобразования в школе.

При разработке программы курса нами учитывался личностно-ориентированный подход в образовании, который предполагает работу прежде всего с субъектным опытом обучаемого, опору на его выявление и использование образов как особых личностных образований.

Реализация теоретического блока курса осуществлялась в лекционной форме, а практического блока – в форме семинарских занятий.

При проведении семинарских занятий нами были разработаны два цикла творческих заданий:

- 1) цикл заданий, направленных на развитие у аудитории навыков анализа медиатекста;
- 2) цикл заданий для овладения креативными умениями на материале медиа.

На первом этапе экспериментальной работы нами был проведен констатирующий эксперимент с целью выяснить, какое место отводится студентами средствам массовой коммуникации в процессе их будущей профессиональной деятельности. Для этого нами было проведено анкетирование среди студентов – участников эксперимента. В результате анкетирования были получены следующие результаты.

Из 76 респондентов абсолютное большинство собираются использовать в своей будущей профессиональной деятельности какие-либо средства массовой коммуникации. По конкретным средствам массовой коммуникации ответы распределились так: пресса – 87%; телевидение – 61%; кино – 58%; радио – 15%. В качестве других средств массовой коммуникации, которые предполагается использовать, чаще всего называли Интернет (35%). При этом 65% опрошенных предполагают использовать сразу несколько средств массовой коммуникации.

Предметом предполагаемого анализа медиатекстов избрали: фактический и жизненный материал – 65%; проблематика программ и нравственные ценности – по 42%; форма подачи материала – 11,5%.

По данным опроса, никто из студентов не видит необходимости в изучении медиа как самостоятельного объекта.

В результате проведения беседы, кратко информирующей студентов о медиаобразовании как новой области педагогики, 84 студента стали участниками формирующего эксперимента, выбрав спецкурс «Медиаобразование школьников» в рамках дисциплины по выбору. На начальном этапе формирующего эксперимента посредством тестирования нами был зафиксирован средний и низкий уровень теоретических знаний в сфере средств массовой коммуникации у большинства участников эксперимента. Необходимо отметить, что эти знания складываются из стихийно-бытового представления студентов о средствах массовой коммуникации как ежедневных потребителей информации, поступающей по каналам массовой коммуникации, а также из элементов сведений о медиа, присутствующих в других дисциплинах. Так как студенты не имеют представления о том, что такое медиаобразование, то знание методики медиаобразования нами на этапе констатирующего эксперимента нами не диагностировалось. При опросе 57 из 84 участников эксперимента высказали желание использовать средства массовой коммуникации в работе с учащимися, однако большинство из них (31 человек) не имеют представления о том, как это делать, остальные ответили, что будут обсуждать с учащимися художественные фильмы и наиболее понравившиеся газетные, журнальные и телевизионные материалы.

Формой контроля знаний по результатам изучения спецкурса являлся зачет. Хотя зачет не являлся дифференцированным, с целью фиксации результатов формирующего эксперимента мы выставили по результатам его сдачи следующие оценки: «отлично» (подробный развернутый ответ на теоретический вопрос, свободное владение терминологией медиаобразования, четкое описание методики работы с конкретным типом медиатекста, ясная формулировка целей выполнения данной работы, собственные примеры заданий) – 26 чел.; «хорошо» (полный ответ на теоретический вопрос, удовлетворительное владение терминологией медиаобразования, неполное описание методики работы с конкретным типом медиатекста с условием правильных ответов на дополнительные вопросы или нечеткая формулировка целей выполнения данной работы, собственные примеры заданий) – 32 чел.; «удовлетворительно» (неполный ответ на теоретический вопрос, затруднения при ответах на дополнительные вопросы, удовлетворительное владение терминологией медиаобразования, неполное описание методики работы с конкретным типом медиатекста, затруднения при формулировке целей выполнения данного вида заданий, отсутствие собственных примеров заданий) – 16 чел.; «неудовлетворительно» (краткий ответ на теоретический вопрос, незнание терминологии медиаобразования, затруднения при описании

методики работы с конкретным типом медиатекста, отсутствие понимания целей выполнения данного вида задания) – 10 чел.

Свою готовность к работе со средствами массовой информации респонденты оценили следующим образом: готов полностью – 30,9%; имею представление о том, как это делать – 58,4%; не готов – 3,6%; затруднились ответить – 7,1%.

Адекватность этих оценок проверялась во время прохождения педагогической практики, во время которой перед студентами, изучившими спецкурс «Медиаобразование школьников», была поставлена задача использовать один или несколько приемов медиаобразования.

На заключительном этапе экспериментальной работы нами был проведен контрольный эксперимент с целью выяснить, изменилось ли представление о месте средств массовой коммуникации в процессе будущей профессиональной деятельности студентов. В результате повторного анкетирования после окончания эксперимента нами было выяснено, что если до начала эксперимента 20% респондентов собирались использовать в будущей педагогической деятельности художественные и информационные тексты, а развлекательные медиатексты не попали в поле зрения будущих педагогов, то после окончания эксперимента 58% пришли к выводу о необходимости использования в педагогической деятельности всех типов медиатекстов.

Увеличился процент студентов, считающих необходимым анализировать форму подачи материала – с 11,5% до 65%.

Кардинально изменилось представление о месте медиа в школе: 92% опрошенных считают, что средства массовой коммуникации должны являться в школе самостоятельным объектом изучения. 27% опрошенных по-прежнему считают, что средства массовой коммуникации должны являться в школе вспомогательным средством обучения; 19% - вспомогательным средством воспитания.

После окончания эксперимента представление о возможности применения медиа в школе изменилось в сторону их использования как средств получения информации для критического осмысления событий общественной и политической жизни (первое место), а также способа развития творческих умений и навыков (второе место).

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие **выводы:**

1. Формирование готовности специалистов с высшим профессиональным образованием к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях обусловлена необходимостью подготовки школьников к жизни в информационном пространстве путем формирования навыков самостоятельного отбора и критического

анализа информации, поступающей по различным каналам, а также самостоятельного создания ими сообщений с использованием различных знаковых систем и информационных технологий.

2. Анализ проблемы содержания медиаобразования позволяет заключить, что общая тенденция к интегративности в современном образовании проявляется в медиаобразовании, с одной стороны, в объединении различных средств массовой коммуникации в рамках одного курса, а с другой стороны, в интегрировании медиаобразования с базовыми школьными дисциплинами; медиаобразование лежит в русле следующих основных тенденций развития современной школы: а) переход к личностно-ориентированному образованию; б) интегрированный подход к языку и общению, основанный на освоении взаимодействия вербальной и невербальной знаковых систем при создании сообщений в различных средствах массовой коммуникации.

3. В рамках проведенного исследования нами решены следующие задачи: уточнено содержание понятий «медиаобразование» и «медиаобразование школьников» с позиций целей и задач, определенных в нашем исследовании; разработана и научно обоснована структурная модель подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях; выделены педагогические условия, совместное действие которых обеспечивает успешную подготовку студентов к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях и экспериментально доказана их эффективность; определены структура и содержание спецкурса «Медиаобразование школьников» для студентов университета, изданы методические рекомендации по подготовке студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях.

4. Результаты проведенной экспериментальной работы указывают на то, что предлагаемый комплекс педагогических условий способствует формированию высокого и среднего уровня готовности к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях у большинства участников эксперимента.

Модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламных медиатекстов

Е.А.Столбникова

Целью нашего эксперимента явилось создание и апробация модели включения медиаобразования на материале рекламы в процесс подготовки будущих педагогов, раскрытие возможностей медиаобразовательных технологий в активизации познавательной деятельности студентов с целью развития критического мышления при восприятии рекламной информации.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- разработать модель включения медиаобразования на материале рекламы в процесс подготовки будущих педагогов;
- раскрыть возможности медиаобразовательных технологий в активизации познавательной деятельности студентов с целью развития критического мышления при восприятии рекламной информации.
- выявить динамику развития способностей студентов по критическому восприятию медиаинформации (телерекламы).

В нашем исследовании при разработке модели медиаобразования студентов на материале рекламы мы опирались на *основные идеи*, определяющие тенденции развития современного образования и выступающие ведущими принципами в осуществлении профессионального и личностного развития студентов:

- на личностно-ориентированный подход, позволяющий рассматривать личность как субъект жизнедеятельности, где его активность направлена на изменение реальной педагогической действительности и собственных видов деятельности, где творчество является высшим показателем результатов деятельности личности и проявленной способности к самореализации; в личностно-ориентированном контексте педагогическая деятельность понимается как условие профессиональной и личностной самореализации (Е.В.Бондаревская, В.В.Краевский, Н.К.Сергеев, В.В.Сериков, В.Т.Фоменко, И.С.Якиманская и др.);

- на системный подход, позволяющий устанавливать разнообразный характер взаимосвязей (объект-объектных, субъект-субъектных, содержательно-технологических, содержательно-целевых, содержательно-регулирующих и т.п.) в процессе подготовки кадров; системный подход выступает научным принципом проникновения в различные сферы знаний и открытия его новых смыслов; системный подход обеспечивает, с одной стороны, некоторую стабильность, равновесие, устойчивость, целостность в образовательном пространстве, с другой стороны, обуславливает определенное взаимодействие субъектов и объектов управляемой системы по горизонтально-вертикальным связям, создающим определённую матрицу учебного процесса, на которую накладывается модель учебно-методического

обеспечения и самоорганизации деятельности студентов и преподавателей (И.В.Блауберг, И.Валлерстайн, А.Б.Венгеров, А.А.Греков, Л.В.Занина, Г.И.Рузавин, В.Н.Садовский, В.Н.Спицнадель, А.И.Субетто, Э.Г.Юдин и др.);

- на синергетический подход, понимаемый как совокупность перекрёстных комбинаций компонентов, различающихся структурообразующими категориями и пространственно-временными закономерностями, системообразующими факторами, качественно-количественными характеристиками, ритмичностью и соразмерностью всех составляющих элементов; синергетический подход обуславливает способы анализа, интерпретации педагогической информации и закономерности педагогического процесса, что обеспечивает возможности проектирования новых путей достижения качественной информации; синергетический подход есть условие преодоления раздробленности педагогического знания и создания целостной учебной картины педагогического процесса, обеспечивающего развитие личности; синергетический подход предполагает цикличное чередование режимов поведения в социальных группах, где создаются предпосылки для активного развития личности и самоорганизации, самовоспроизведению себя, результатов деятельности, типов поведения, мировоззрения и т.п. (В.В.Василькова, В.Н.Ермолаев, Е.Н.Князева, А.В.Крейцер, М.В.Кузьмин, С.В.Кульневич, С.П.Курдюмов, Л.Н.Родионова, А.М.Спиваковский и др.);

- на культуросообразный подход, раскрывающий творчество как результат самореализации личности и ценностные смыслы содержания образования и личности; ценности культуры выступают ориентирами педагогической деятельности, определяющими личностное развитие и поведение человека; процесс деятельности рассматривается как путь индивидуального самоизменения и саморазвития личности в активной самостоятельной деятельности (М.М.Бахтин, В.С.Библер, Е.В.Бондаревская, И.Я.Лернер, В.В.Розов, Р.М.Чумичева и др.).

Разработанная нами модель медиаобразования включает три основополагающих компонента: организационно-ориентирующий, содержательно-целевой (с выделением теоретического и практического этапов) и результативный.

В каждом из компонентов необходимо решить конкретные задачи.

Организационно-ориентирующий компонент направлен на решение задач по констатации уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной аудитории. Решение поставленных задач осуществляется с помощью анкетирования, тестирования, методов включенного наблюдения и анализа творческих работ студентов.

Содержательно-целевой компонент содержит две составляющих: теоретическую и практическую. В рамках *теоретической* составляющей необходимо было решить следующие задачи:

- познакомить аудиторию с основными понятиями медиакультуры, терминологией медиаобразования, основными теориями медиаобразования, историей медиаобразования в России и за рубежом;
- изучить социально-психологические аспекты рекламных сообщений;
- исследовать психотехнологии и способы психологического манипулирования, наиболее часто применяемые в рекламе;
- изучить проблемы информационно-психологической безопасности личности.

Схема 1.
МОДЕЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
 (на материале рекламы)

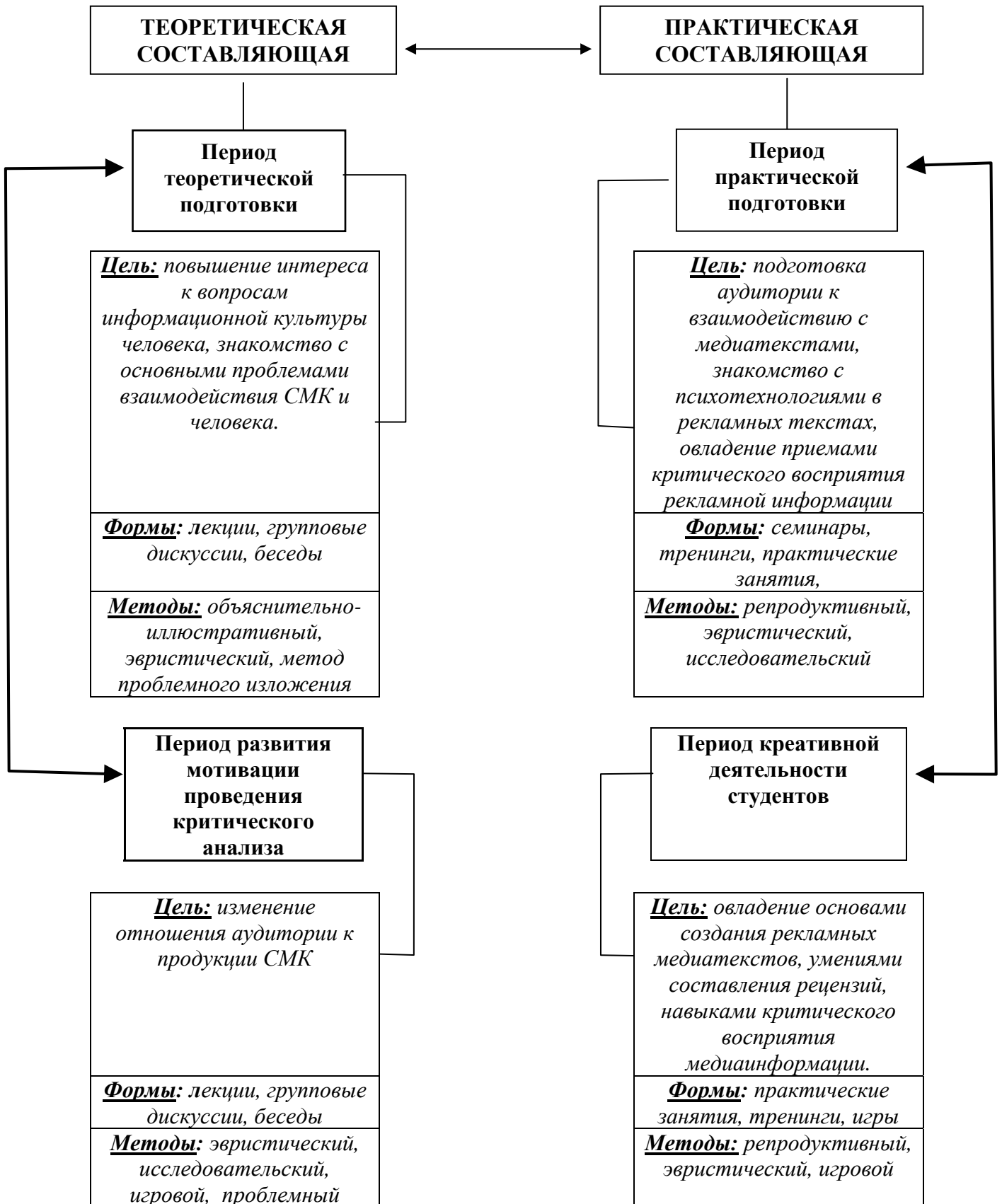


Технологией реализации поставленных задач стали лекционные занятия с элементами беседы, дискуссии, практическими заданиями.

Вторая составляющая содержательно-целевого компонента – *практическая*, предполагала решение задач по развитию у аудитории умений анализа медиатекстов (в данном случае в первую очередь - рекламных), овладению креативными умениями на материале медиа и формированию полноценного восприятия медиатекстов. Достижение задач стало возможным при проведении практических занятий, где реализовывались такие виды заданий, как:

- обсуждение докладов студентов на предложенные темы;
- проведение проблемных коллективных обсуждений медиатекстов, сопоставление и обсуждение рецензий, статей, книг профессионалов;
- обсуждение предложенных студентами примеров рекламных роликов из прессы, телевидения и радио, в которых используются различные психологические приемы;
- создание рекламных афиш (к своим заявкам или к медиатекстам профессионалов) с помощью коллажей с дорисовками;
- составление критического анализа лингвистики рекламного сообщения (на выбор студента с предъявлением образца);
- составление рекламного текста к известному рекламному ролику (с помощью наложения нового текста на видеоряд), аннотаций и сценариев рекламных роликов (или антирекламы), рассказов от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте;
- анализ рекламных сообщений, с показом конкретных приемов использования психоанализа, гипноза, наведения трансового состояния, нейролингвистического программирования, мета-программ в рекламе;
- составление рассказа от имени героя медиатекста, сохраняя особенности его характера, лексики и т.п., изменяя ситуацию для персонажа медиатекста (с переменной названия, жанра, времени, места действия, композиции медиатекста, возраста, пола, национальности персонажа и пр.);
- раскрытие содержания психотехнологии формирования доверия к рекламе: техники самораскрытия, влияния озвучивающего рекламу персонажа, использования значимых символов, использования архетипов – образов, отражения мыслей и чувств;
- обсуждение примеров формирования негативного отношения к рекламе на основе подсознательного сопротивления ей, примеров нечестной рекламы, примеров маскировки вредного содержания в рекламе.

Схема 2.
СОДЕРЖАТЕЛЬНО – ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ
МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
на материале рекламы



Реализация *результативного компонента* модели медиаобразования предполагала констатацию измененных уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в данной аудитории. Технологией реализации данного компонента выступили контрольное тестирование умений критического анализа медиатекста (рекламного ролика), рецензирование предложенных медиатекстов, защита рефератов.

Ключевой составляющей содержательно-целевого компонента является спецкурс «Медиаобразование на материале рекламы», рассчитанный на 72 часа: 36 часов аудиторных занятий (18 часов лекций и 18 часов семинарских занятий) и 36 часов самостоятельной работы студентов. Программа спецкурса предполагает изучение следующих тем:

1. Информационная среда общества.
2. Медиакультура. Процесс медиавосприятия, психология медиавосприятия.
3. Медиаобразование: предмет, цели и задачи, теории медиа и медиаобразования.
4. История медиаобразования в России и за рубежом.
5. Реклама: понятие, функции, цели и виды.
6. Психотехнологии в рекламе.
7. Психологические манипуляции в рекламе.
8. Информационно-психологическая безопасность личности.

Методика спецкурса предполагает реализацию разнообразных творческих заданий, выполняющих определенные функции. *Обучающая* функция предполагает усвоение знаний о теориях деятельности масс-медиа, закономерностях восприятия и анализа медиатекстов, технологиях рекламного сообщения, возможностях противостояния личности манипулятивным приемам СМИ. *Развивающая* функция направлена на развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.) и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с аудиторией.

В процессе медиаобразования студентов на материале рекламы использовались различные способы: *дескриптивный* – пересказ содержания, перечисление событий и т.п.; *аналитический* – анализ структуры и языка медиатекста, авторских позиций, направленности на конкретную аудиторию и пр.; *личностный* – описание отношений, переживаний, ассоциаций, вызванных конкретным медиатекстом; *объяснительно-оценочный* – формирование суждений о медиатексте, его достоинствах в соответствии с эстетическими, нравственными и т.п. критериями.

По окончании спецкурса студенты должны научиться:

- интерпретировать рекламный ролик (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развитие сюжета);
- связать его со своим опытом и опытом других (оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.);
- владеть критериями и методами оценки медиатекста (рекламного ролика).

Технологиями развития умений критического анализа медиатекстов в процессе медиаобразования выступили:

- выявление и рассмотрение содержания эпизодов рекламного ролика;
- анализ логики авторского замысла: в развитии сюжета, основной идеи, аудиовизуальных приемов и т.п.;
- определение авторской концепции и обоснование личного отношения к конкретной позиции создателей ролика;
- творческие задания вариантов по улучшению качества анализируемого ролика.

Все практические занятия можно условно классифицировать в три группы:

1. Занятия с целью освоения студентами креативных умений на материале медиа.
2. Занятия по развитию у аудитории навыков полноценного восприятия медиатекстов (рекламных сообщений).
3. Занятия по развитию умений студентов анализировать рекламные медиатексты.

Условность классификации проявляется в том, что в каждом практическом занятии можно найти задания, направленные на достижение обозначенных целей.

Вступительное слово педагога в начале каждого занятия позволяет студентам четко представить цели, задачи и сам процесс выполнения заданий. В дальнейшем педагог выступает в качестве консультанта.

Практические занятия в рамках спецкурса выявили огромный интерес подавляющего большинства студентов к проблемам медиаобразования. Проиллюстрируем это утверждение с помощью выборочного анализа практических занятий.

Практические занятия № 5 и 6 рассчитаны на 4 аудиторных часа и 4 часа самостоятельной подготовки.

Тема занятий - *Психотехнологии рекламных средств.*

Цели занятий:

1. Расширение представлений студентов о конкретных психотехнологиях рекламных средств.
2. Закрепление аналитических умений в конкретной творческой деятельности.
3. Развитие стремления к поиску новых способов работы.
4. Повышение уровня мотивации при изучении манипулятивных приемов рекламных сообщений.

Первый этап занятия – обсуждение теоретических вопросов. С помощью рекомендуемой литературы студенты готовили доклады по заранее предложенным направлениям:

1. Психографика рекламного текста.
2. Психотехнология рекламной иллюстрации, рекламная фотография.
3. Психотехнология слогана и заголовка рекламного текста.
4. Психотехнология рекламного текста.

В ходе обсуждения докладов студентами предлагались конкретные примеры современных рекламных роликов, иллюстрирующих те или иные психотехнологии рекламных средств. В процессе групповой дискуссии студенты высказывали свои мнения, обсуждали мнения товарищей, отстаивали собственные позиции.

На втором этапе студенты выполняли следующие практические задания:

1. Подготовить 3 примера рекламных сообщений из прессы, телевидения и радио, в которых используются различные психологические приемы.
2. Подготовить критический анализ лингвистики рекламного сообщения (на выбор студента с предъявлением образца).
3. Подготовить собственный рекламный слоган к предложенной иллюстрации/фотографии.
4. Составить рекламный текст к неизвестному рекламному ролику (с помощью наложения нового текста на видеоряд).

Подготовительная работа заключалась в том, что студенты были поделены на проблемные группы, выбрали наблюдателя дискуссии. Для осуществления дискуссии участники объединялись по 5-6 человек, определяли регламент обсуждения в группе, выбирали представителя коллективного мнения.

Задания практического занятия выстроены с постепенным усложнением, предполагая возможность корректировки заданий в ходе их выполнения.

Первое задание не вызвало особых затруднений у студентов. Все участники в той или иной степени справились с заданием. Подготовленные примеры рекламных сообщений показали, что в

каждом рекламном сообщении используются определенные психотехнологии. Этот факт не требовал подтверждений, задача студентов заключалась в нахождении и вербализации различных психологических приемов. Наиболее яркими примерами, по мнению студентов, являются рекламные ролики товаров для детей (средства гигиены, сладости и т.п.), косметической продукции и реклама продуктов питания. В этих рекламных сообщениях активно используются приемы воздействия на эмоциональную сферу человека: образ умильного ребенка, счастливые семейные сцены, привлекательные молодые люди, аппетитные блюда и т.п.

Второе задание - подготовить критический анализ лингвистики рекламного сообщения (на выбор студента с предъявлением образца), по высказываниям некоторых студентов, вызвало небольшие затруднения. Эти трудности они объясняли необходимостью более четкого объяснения сути задания, т.е. рекомендаций преподавателя по анализу лингвистики конкретного рекламного ролика, что дает возможность продуктивного обсуждения в группе известного и заранее подготовленного сообщения. Тем не менее, коллективное обсуждение примеров лингвистики рекламных сообщений показало, что студенты смогли обнаружить присутствие речевых ошибок, вульгаризмов, использование сленговых выражений, несуществующих или иностранных слов. Большинство студентов смогли привести примеры использования приемов гипнотического подхода (речевая динамика: тембр, скорость речи; применение искусственных слов), приемов эриксоновского гипноза (трюизм, иллюзия выбора).

Третье задание - подготовить собственный рекламный слоган к предложенной иллюстрации/фотографии - оказалось еще более сложным. Студенты отмечали определенные трудности, возникшие при выполнении: «Очень трудно в нескольких словах выразить свою мысль», «Сложно построить фразу, которая бы одновременно запоминалась аудиторией и выделяла товар из массы подобных» и т.п. Большинство студентов показали достаточно низкий и средний уровень оригинальности, выдумки. В основном предложенные примеры в той или иной степени повторяли слоганы известных фирм. Однако после анализа всех примеров студенты проявили инициативу в повторе данного задания на следующем занятии. Вернувшись к этому заданию еще раз, мы увидели более высокий качественный уровень предложенных примеров. Большая часть студентов успешно справилась с повторным заданием по составлению слоганов.

В коллективном обсуждении ситуации выяснилось, что основной причиной первичного низкого уровня подготовки стала уверенность студентов в легкости и доступности задания. И, как следствие,

недостаточная проработка технологий создания слоганов. Анализ предложенных вариантов позволил студентам определить те аспекты, которые необходимо учитывать при составлении слоганов. При повторной подготовке студенты проявили настойчивость и усердие в более подробном самостоятельном изучении данного вопроса. Еще одной веской причиной такой ситуации стало то, что на лекции этот вопрос рассматривался обзорно. Для выполнения практического задания предполагался высокий уровень самостоятельности студентов, который они проявили лишь при повторном выполнении задания. Для качественного выполнения этого практического задания необходимо усиление лекционного материала информацией о технологиях создания рекламных слоганов.

Четвертое задание практического занятия оказалось самым сложным для всех студентов. Оно заключалось в составлении рекламного текста к неизвестному рекламному ролику (с помощью наложения нового текста на видеоряд). Неизвестный рекламный ролик был выбран для того, чтобы с наибольшей вероятностью исключить влияние фонового воздействия известных рекламных роликов. Видеоряд рекламного сообщения предъявлялся студентам без звукового сопровождения. Студенты должны были предложить свой текст и стиль музыкального сопровождения рекламного сообщения, выдержав жанровые и временные рамки ролика. Все полученные варианты были озвучены и обсуждены. Выполнение данного задания показало средний уровень креативности студентов. Однако удачные варианты вызвали у студентов желание продолжить выполнение подобных заданий с усложнением исходных условий.

Проведенное практическое занятие показало, что при разработке заданий были недостаточно учтены временные рамки: более сложные задания потребовали больше времени для обсуждения, чем было запланировано. Это привело к перерасходу запланированного времени. К некоторым заданиям необходимо более глубокое изучение теоретического материала. Студенты также высказали пожелания расширить список рекомендованной литературы. Интересно, что одним из пожеланий студентов было включение большего количества индивидуальных заданий.

В целом при реализации спецкурса наиболее заметные трудности студенты проявили при выполнении следующих заданий:

- разработать рекомендации для органов управления образованием, органов законодательной и исполнительной власти по проблемам медиаобразования;

- раскрыть содержание психотехнологии формирования доверия к рекламе: техники самораскрытия, влияния озвучивающего рекламу

персонажа, использования значимых символов, использования архетипов – образов, отражения мыслей и чувств;

- привести примеры формирования негативного отношения к рекламе на основе подсознательного сопротивления ей;

- привести примеры маскировки вредного содержания в рекламе.

В итоге весь цикл практических занятий в рамках спецкурса способствовал развитию личности, умениям целенаправленно общаться с медиа, ориентироваться в потоке рекламной информации, активизации эмоциональных, познавательных, нравственных, эстетических мотивов контакта с медиа, способностей к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу специфики медиатекстов. В результате практических занятий в рамках спецкурса значительная часть студентов от простого восприятия медиатекстов перешла на другой уровень, показателем которого стала способность к более полному пониманию приемов рекламного медиатекста.

Медиакомпетентность как цель педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов

В.В.Гура,
кандидат педагогических наук, профессор

Согласно мнению медиапедагогов, результатом взаимодействия индивида с культурно-информационной средой является информационная грамотность. Понятие «информационная грамотность» и «информационная культура» являются базовыми в информационно-культурологическом подходе. Американская исследовательница К.Тайнер (К.Tyner) приводит определение «**информационной грамотности**» как способности находить, оценивать и эффективно использовать информацию в личной и профессиональной деятельности [Tyner, 1998, p.8].

В зарубежной практике информационная грамотность связывается с библиотековедением, компьютерами и цифровыми медиа. Этим термином часто пользуются те, кто работает в области новых образовательных технологий, связанных с НИТ (новыми информационными технологиями). Нас будет также интересовать популярное на Западе и робко заявляющие о себе в нашей педагогике понятие *медиакомпетентности (media competence)*.

Медиакомпетентность включает в себя перечень способностей и умений, относящихся к медиа и которые должны включать в себя измерения знаний, восприятия и (относительно активного) использования (массовой) медиа [Schludermann, 1999, p.99]. Так D.Вааске выделяет четыре измерения медиакомпетентности:

- медиакритика (аналитическая, рефлексивная, этическая);
- наука о медиа (информативная, инструментальная и квалификационная);
- использование медиа (простое восприятие, интерактивное);
- медиапроектирование (инновационное, творческое)[Вааске 1996; 1999].

Медиаобразование (media education) К.Тайнер (К.Tyner) определяет как «способность иметь доступ, анализировать и осуществлять коммуникацию в широком диапазоне форм» [Tyner, 1998, p.8]. Широкий набор понятий в области медиаобразования дан в фундаментальной монографии А.В.Федорова [Федоров, 2001]. Медиапедагоги уже давно ставили перед собой задачу определения круга медиакомпетентности для учащихся разного возраста. Так, американская исследовательница Д.Лаверанз систематизировала требования, предъявляемые к знаниям и умениям школьников по четырём аспектам: аспект доступа к медиа (включая терминологию); аспект анализа медиатекстов; аспект оценки медиатекстов и аспект медиапродукции (использование учащимися знаний о различных видах медиа для решения тех или иных проблем, общения и создания собственных медиатекстов).

Разработка современных электронных образовательных ресурсов, ориентируется на традиционные педагогические категории: знания, умения, навыки. Однако эффективные образовательные ресурсы должны позволять учащемуся овладевать теми культурными практиками, которые требует от человека современное общество. Медиакомпетентность и связанные с ней деятельности как раз и являются таким современным ориентиром при создании электронных образовательных ресурсов. Причем понятие медиакомпетентности расширяется за счёт использования новых цифровых технологий, позволяющих манипулировать с изображением, звуком, гиперссылками и текстом. На наш взгляд современные электронные образовательные ресурсы должны позволять учащимся приобретать такую компетентность за счёт возможности реализовать свои культурно-информационные потребности средствами, предоставляемыми электронными ресурсами и образовательной средой в целом.

Для осуществления этих целей необходимо осуществлять педагогическое моделирование и проектирование электронных образовательных ресурсов. Педагогическое моделирование – это процесс определения теоретических оснований проектирования в форме закономерностей, принципов, ценностей, целей, образов; определения состава и структуры педагогических систем, процессов, ситуаций; представления созданных моделей в определенной знаково-символической форме. Педагогическое проектирование – дальнейшая разработка созданной модели в логике проектирования и доведение её до уровня описания механизма получения полезного педагогического результата [Чернобытов]. Нами предлагается многоуровневая мультимедийная модель электронного образовательного ресурса.

На наш взгляд основными принципами являются следующие:

- принцип наиболее полного ориентирования студента в изучаемой дисциплине;
- принцип интерактивности или диалогичности;
- принцип максимальной полноты культурного контекста;
- принцип активизации личностной мотивации к обучению;
- принцип гуманного отношения к обучаемому;
- принцип мультимодальности;
- принцип многоуровневости и многомерности;
- принцип системности;
- принцип экологичности и др.

Для указанных принципов нельзя указать порядка их значимости, между ними существуют многомерные диалоговые связи и каждый из них на определенном этапе может как бы «втягивать» содержание других и в свою очередь может быть «втянут» в содержание других принципов. Реализовывать эти принципы можно последовательно/параллельно, воплощая их в следующих уровнях методического обеспечения: изменяя структуру и содержание традиционных текстовых методических пособий; разрабатывая сценарии методических пособий на аудио/видеоносителях; разрабатывая обучающие сценарии и системы обучения для мультимедийных компьютерных систем как в режиме персонального пользования так и в режиме использования

информационных сетей. Указанные уровни реализации современного методического обеспечения требуют по нарастающей материальных затрат и новых методологических и методических навыков от их разработчиков. Причем совершенно очевидно, что методологическое мышление в этом направлении должно быть опережающим. Не раскрывая содержание всех указанных принципов, остановимся на некоторых из них. Принцип наиболее полного ориентирования студента в изучаемой дисциплине подразумевает, что студент должен:

- знать объем изучаемого предмета как по содержанию так и в учебных часах;
- видеть взаимосвязи изучаемого предмета с другими подразделами этого предмета и родственных дисциплин (можно выделить ассоциативные связи, понятийные, и смысловые);
- быть знаком с системой требований к знанию предмета (критерии оценивания уровня знаний, ключевые понятия и закономерности, основные подходы);
- осознавать место изучаемого предмета в системе предметов, изучаемых за полный курс или на определенной ступени;
- понимать значимость изучаемого предмета для будущей специальности;
- ориентироваться в проблеме места изучаемого предмета в современной культуре (в научном мировоззрении, технологии, в связях с иными мировоззрениями);
- знать временные рамки изучения данного предмета и возможности их изменения (экстернат, досрочная сдача, система поощрительных зачетов, система поощрений для повышения уровня изучения предмета, сроки отчетности, возможности пересдачи и т.д.).

Принцип интерактивности или диалогичности подразумевает, что методическая обеспеченность должна быть максимально ориентирована на взаимное общение (диалог) обучающегося с методическим пособием независимо от его формы (текстовой, электронной, мультимедийной и др.)

Литература

- Baacke D. MedienKompetenz als Netzwerk In: Medien praktisch, 1996, №2, pp.4-10.
- Baacke D. MedienKompetenz: Theoretisch erschließend und praktisch folgenreich//Medien+erziehung, 1999, N 1, pp.7-12.
- Schludermann W. Media Maturity - The Pedagogic Return to Basics of Media Pedagogy //Educating for the Media and the Digital Age. Vienna, 1999.
- Tyner K. Literacy in a Digital World. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998, p.8.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. - Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. – 708 с.

Чернобытов В.А. Педагогическое проектирование, как акмеологическая технология педагогического образования//http://акмео.ru.net/page_src.php?id=127.

Медиаобразование в лицах

**Николай Алексеевич Лебедев (1897-1978): Патриарх
отечественного кинообразования**

С.Н.Пензин

кандидат искусствоведения, доцент

В 60-е годы прошлого века бурно развивалось телевидение, обновлялся кинематограф. Идея медиаобразования, как говорится, носилась в воздухе, ощущалась как общественная потребность. Но для реализации любого проекта требуется чья-то инициатива, творческий импульс незаурядной личности. Отечественному кинообразованию повезло необыкновенно: у его истоков стоял выдающийся ученый, талантливый организатор Николай Алексеевич Лебедев.

Именно он осознал и доказал, что кинопросвещение молодежи – долг киноведов. В 1966 году в многотиражке ВГИКа «Путь к экрану» он справедливо сетовал, что «еще почти не началась работа по включению киноведов в отделы культуры..., в систему проката и кинофикации, в педагогические вузы (где давно назрела необходимость в преподавании истории и теории кино)» [с.164, Здесь и далее работы цитируются по тексту сборника статей: Лебедев Н.А. Внимание: кинематограф! – М.: Искусство, 1974].

Н.А.Лебедев пришел в кино в 1921 году, в волшебное время Великого немого. Его статья «Внимание кинематограф!», напечатанная 14 июля 1922 года в «Правде» вызвала горячие дискуссии. Характеристика его многогранной деятельности часто требует уточнения: «первый». В двадцать пять лет он уже редактировал первые номера журнала «Пролеткино», газеты «Кино». Был сценаристом и режиссером нескольких документальных картин. Он рассказывал мне, что в Берлине познакомился с Владимиром Нильсеном, пригласил быть оператором своего фильма, уговорил вернуться в Москву. Вскоре В.Нильсен стал известным оператором, снимавшим «Октябрь», «Веселых ребят», «Цирк» и др. картины, основал во ВГИКе кафедру операторского мастерства, выпустил первый учебник. Но 20 января 1938 года Владимир Семенович был обвинен в шпионаже и расстрелян...

Рассказывая о трагической судьбе В.С.Нильсена и других мастеров экрана, профессор Лебедев выступал не как простой

свидетель. Он радовался успехам, тяжело переживал неудачи, несправедливость. Он был активным участником кинопроцесса. Его мысли об истории отечественного кино вошли в «Очерк истории кино СССР. Часть 1. Немое кино» (М., 1947). Уму непостижимо, как столь своенравная книга могла появиться на свет в послевоенное лихолетье. Не случайно, что вскоре она была изъята из библиотек...

Я познакомился с Николаем Алексеевичем во ВГИКе в марте 1957 года. Он уже не был ректором, но пользовался громадным авторитетом, возглавлял кафедру истории и теории кино. В октябре 1963 я поступил в аспирантуру ВГИКа, Николай Алексеевич стал моим научным руководителем. Его аспирантами были Н.Милев (будущая звезда болгарского киноведения), с которым мы жили в одной комнате в общежитии, М.Власов, Ю.Мартыненко, Л.Зайцева и В.Турицын. Н.А.Лебедев руководил и аспирантами по тематике кинообразования (например, исследованием Ю.Н.Усова).

По-настоящему я подружился с Николаем Алексеевичем (да простятся мне эти слова, ибо всегда смотрел на него снизу вверх) уже после защиты диссертации. Часто бывал у него дома – жил он через площадь напротив скульптуры «Рабочий и колхозница» - или на даче. В хорошую погоду мы шли гулять по безлюдной осенней или зимней ВДНХ. Н.А.Лебедев часами мог рассказывать о кинематографистах, которые представлялись мне небожителями. Передо мной разворачивалась живая история любимого искусства. Помню, например, его воспоминания о легендарном Д.Вертове, которого он последний раз встретил в Кремле на новогоднем утреннике, куда привел дочку Катю. Автор «Киноправды» и «Человека с киноаппаратом», столь популярных во всем мире, Д.Вертов был в опале. Как великую милость ему доверили снять сюжет о новогодней елке для «Новостей дня». Вертов бросился благодарить Николая Алексеевича за почести, которые тот воздал ему в своей книге...

Н.А.Лебедев любезно согласился быть редактором моей книжицы «Кино от А до Я», а я помог ему подготовить к печати иллюстрации к сборнику его трудов «Внимание кинематограф!». Горжусь, что фотопортрет 1970 года перед стр. 33 в этой книге сделан мною: красавец-профессор с профилем древнеримского сенатора...

В промежутках между моими поездками мы регулярно переписывались. Последнее письмо от Николая Алексеевича я получил в мае 1978 года, очень грустное: он извинялся, что болел воспалением легких, не поздравил с праздниками. Через месяц Учителя не стало...

О.А.Баранов верно подметил характерную черту новой волны медиаобразования в 60-е годы: искусствоведы становились педагогами, а педагоги – искусствоведами. Н.А.Лебедев сочетал и то, и другое.

Кинообразование можно понимать двояко: как подготовку работников кинематографии и как эстетическое воспитание кинозрителей. Николай Алексеевич выступил первопроходцем кинообразования и в первом, и во втором значениях этого термина. Он не только преподавал историю кино, но был еще и отличным организатором. Находясь в дружеских отношениях с руководством Союза кинематографистов, сумел убедить в необходимости создания при Союзе сначала совета по изучению кинозрителей, потом – Совета по кинообразованию, который возглавлял на первых порах.

Никогда не забыть мне январь 1971, первую встречу всех нас – энтузиастов кинообразования из разных городов. Официально называлась она «Всесоюзное рабочее совещание по обобщению опыта преподавания кино в школе и вузе при Союзе кинематографистов совместно с НИИ общих проблем воспитания Академии педагогических наук». Заседания наши проходили в Белом зале Дома кино. Как много я узнал нового, с какими интересными коллегами познакомился! Николай Алексеевич вел заседания, очень уставал; в перерывах я привозил его к себе в номер гостиницы «Москва» - немного отлежаться...

Н.А.Лебедев отличался широким кругом интересов: он был историком и теоретиком кино, его волновали не только судьбы отдельных мастеров из их произведений, но и кинематограф в целом – «от студии до зрительного зала». Черта эта редкая. Обычно критик, откликаясь на новый фильм, интересуется его авторами. Но в большинстве киноведа самодостаточны – лично увидели новинку на спецпросмотре – ну, и хорошо. Дойдет ли расхваленная ими лента до регионов – их не колышет... Не их это головная боль. Не так к делу относился Учитель. Для него кино – не отдельные картины, а процесс. Или, как теперь бы сказали, коммуникативная цепь, основные звенья которой: 1) авторский коллектив, 2) собственно фильмы 3) почтенная публика. И множество промежуточных звеньев: организаторы производства, критики, кинофикаторы и кинопрокатчики, реклама и т.д. Короче, та самая киносеть, в сооружение которой Николай Алексеевич вложил много сил, и которая на рубеже 90-х годов прошлого века рухнула в одночасье...

Комплексный взгляд на любимое искусство и позволил ему задуматься о тех, ради кого кинематограф, собственно, и существует, – о зрителях. В 60-х – 70-х основной научный интерес Н.А.Лебедева был сфокусирован на проблеме «Кино и зритель».

«На разных участках этой цели, - писал Н.А.Лебедев в 1968 году, - в нее в той или иной мере включается кинокритика и кинотеория. До недавнего времени все внимание последних сосредоточивалось на первых двух звеньях – создателях фильма и самом фильме. ...

Большинство авторов ... отвлекаются от других звеньев кинематографической цепи, забывают, что бытие фильма лишь начинается его созданием, а его социальная ценность определяется не только его художественными достоинствами, но и масштабами охвата зрителей, силой и характером влияния на общественное сознание. И если мы, киноведы, хотим быть активными участниками кинематографического процесса, то должны заниматься не только анализом фильмов, но и их экранной жизнью, проникновением их в массы, результатами воздействия на мысли и чувства» [с.367].

Ученый приходит к грустному выводу: «Отсюда засилье на экранах пустопорожних, бессодержательных, нелепых фильмов. «Все эти картины, - писали Ильф и Петров, - ниже уровня человеческого достоинства. Нам кажется, что это унижительное занятие для человека – смотреть такие картины. Они рассчитаны на птичьи мозги, на тяжелодумность крупного рогатого человечества, на верблюжью неприхотливость» [с.366].

Работая над проблемой «Кино и зритель», Николай Алексеевич обращает внимание на важность массового кинообразования: «Если хорошие фильмы воспитывают вкус, а плохие – развращают и портят его, то и наоборот, зрители с развитым вкусом требуют от кинематографа умных и содержательных картин, а человек, воспитанный на дурных образцах, удовлетворяется подделками под искусство, суррогатами его» [с.348].

Учитель считал, что «особо должна быть выделена проблема «Кино и дети, кино и школа», ибо от правильного или неправильного ее решения будет не только в огромной степени зависеть «эстетический потенциал» большинства кинозрителей, но и в немалой степени идейный и моральный облик молодежи ближайших десятилетий» [с.414]. Он ссылаясь при этом на «огромный удельный вес среди посетителей кинотеатров подростков и молодежи до двадцати лет. При недостатке жизненного и эстетического опыта им трудно отличить правду от лжи, подлинное чувство от сентиментальности, истинную красоту от подделки. В их эстетическом воспитании кинематограф мог бы играть положительную роль, показывая лучшие классические и современные произведения киноискусства» [с.368].

В «Заметках на тему «Кино и зритель» [Сов. Экран. – 1967. - № 11] Н.А.Лебедев выделил семь основных групп кинозрителей:

1. *Дети* – дошкольники и школьники младших классов, чей жизненный и эстетический кругозор минимален. Предпочитают игровые и мультипликационные сказки, новеллы о жизни животных, несложные познавательные истории, экранизации детской литературы.

2. *Подростки до 16-17 лет* – чей жизненный и эстетический опыт богаче, художественные интересы быстро растут. У них первые признаки дифференцированного подхода к кино. Предпочтения – детективы, вестерны, фильмы о войне и другие остросюжетные ленты, комедии, экранизации книг для юношества и классиков, которые «проходят» в школе.

3. *«Всеядные»* - любимая категория директоров кинотеатров, т.к. представители ее ходят не на определенный фильм, а «в кино». Публика это весьма разношерстная; она мало вникает в тематику, содержание, художественные особенности кинопроизведения, ее завораживает любое экранное действие.

4. *Сторонники развлекательного кино*, признающие только ленты «облегченных» жанров: комедии, детективы, вестерны, мелодрамы, музыкальные ревю. Случайно попав на более серьезную, сложную по содержанию или структуре картину, они полагают себя жестоко обманутыми. Это примерно треть взрослых людей.

5. *Зрители, воспитанные на классическом и современном реалистическом искусстве*, идущие на фильм по выбору. Не отказываясь от хорошей «развлекаловки», предпочитают более глубокие произведения, дарящие не только отдых, но и глубокие эмоциональные впечатления. Эта группа, предпочитающая традиционные формы кинопроизведения, является в нашей стране самой многочисленной среди взрослых.

6. *Зрители с более широким диапазоном эстетических интересов*. Эта не очень многочисленная группа зрителей способна воспринимать произведения не только с общепринятыми классическими формами, но и усложненные. Скорее всего – это потенциальные члены кино клубов.

7. *Киноснобы* – откровенно неприятная Н.А.Лебедеву «малочисленная, социально пестрая группа самоуверенных людей, с юных лет «пресытившихся» кинематографом, пересмотревших все и вся и утратившая свежесть восприятия истинно прекрасного. Они решительные противники реализма, признают только острое, «насексуальное» искусство и тянутся к «сверхмодернистам». Учитель опасался, что они, как диверсанты, проникнут в кино клубы и отрицательно повлияют на молодежь. Должен признаться, что профессор Лебедев порой добродушно подтрунивал надо мной и причислял к сей загадочной категории: «Да вы у нас сноб...». Я клялся, что свежесть восприятия не утратил: хохочу на веселой комедии, достаю носовой платок на мелодраме...

Учитель признавал, что его схема – не более чем рабочая гипотеза, а границы между категориями подвижны, текучи. Заслугой Николая

Алексеевича был выбор основного критерия: «Главное же, что необходимо выяснить, это эстетическое отношение каждой категории зрителей к кинематографу, иначе говоря, потенциальные возможности их восприятия произведений киноискусства. Я называю этот признак условно «эстетическим потенциалом» [с.376].

Больше всего вопросов вызывает помимо седьмой категории, вторая. Учитель считал, что интересы подростка продолжают определяться возрастными особенностями. На мой взгляд не только. Сошлюсь на собственный опыт. С шестого класса (13 лет), когда отец вернулся с фронта, я помогал ему оформлять афиши в заводском клубе и на летних киноплощадках. Ежедневно по вечерам смотрел один-два фильма, разумеется, всё подряд. Однако вел перечень понравившихся мне лент, выделял самые любимые. А мой школьный дружок, семья которого строилась и жила очень далеко от клубов и кинотеатров, признался недавно, что в тогда в кино почти не ходил. Надо ли говорить, что мы, будучи однолетками, как зрители находились в разных «весовых» категориях. Да и в студенческие и даже во «взрослые» киноклубы нередко приходят старшеклассники. К примеру, с 9 класса посещал наш видеолекторий Дома актера Вадим Рутковский, который позже, уже имея диплом врача, поступил на киноведческий факультет ВГИКа, возглавил киноотдел молодежного журнала «ОМ». Надо ли говорить, что подобные подростки заслуживают отдельной рубрики. Да и сам Николай Алексеевич замечал, что «в дискуссиях высказывались пожелания о разделении второй группы на две: на школьников средних и школьников старших классов» [с.377].

Статья о «великолепной семерке» групп зрителей завершалась грустными выводами, с которыми нельзя не согласиться: «К сожалению, прокат и кинофикация до сих пор не выработали методов дифференцированного подхода к зрителю... Следовательно, задачи эстетического воспитания масс, дифференцированного удовлетворения художественных потребностей зрителей и повышения эстетического уровня трудящихся средствами кино решаются пока кустарно и беспланово» [с.381].

Николай Алексеевич отважно указывал на недостатки в системе «производство – фильм – зритель». Но для педагогики важнее позитив. Главный вклад Н.А.Лебедева в медиаобразование – его уникальный учебник по истории отечественного немого кино (1947), звездный час выдающегося ученого. Он создан на основании педагогической деятельности и обобщает лекционные курсы Учителя. Николай Алексеевич преподнес медиапедагогам «золотой ключик», открывающий нам и нашим ученикам дверь в волшебный мир киноискусства. В учебнике по главе угла поставлены не разрозненные

фильмы (как в большинстве последующих книг по истории кино), в творчество авторов. Этот принцип стал краеугольным камнем отечественного кинообразования 60-х – 70-х годов XX века. О.А.Баранов, С.М.Иванова, Г.А.Поличко, Ю.М.Рабинович, Ю.А.Усов, позднее – Г.М.Евтушенко, В.А.Монастырский, А.В.Федоров и другие коллеги исходили из того, что любое явление в истории искусства – это в первую очередь сами художники. Знакомству с фильмом и его анализу у нас предшествует рассказ о его авторах.

Коль скоро киноискусство – не отдельные произведения, а процесс, то и создателей фильма Николай Алексеевич предложил оценивать по их вкладу в кинопроцесс: способствовал его эволюции – новатор, пользовался открытиями других – консерватор. Сегодня с высоты пройденного и обществом, и кинематографом пути легко обвинить эту схему в примитивной бинарности. Тем более, что новаторство иных представителей кино оказалось на поверку дутым. Пусть так, но сама концепция для меня продолжает «работать». Я учу студентов после просмотра ответить сначала на два вопроса: что дал фильм лично мне, насколько продвинул мое развитие? Что дал искусству?

Недостаток некоторых современных моделей медиаобразования вижу в том, что у педагога всё валится в одну кучу, искусство не отделяется от кича, ремесленных поделок. Одно дело – декларировать право ребенка и юноши на искусство, и совсем другое дело – помочь этим правом воспользоваться. Книга Н.А.Лебедева, написанная 60 лет назад, до сих пор служит уроком свободы выбора в киноискусстве, хотя, бесспорно, время внесло коррективы в оценку конкретных произведений.

Николай Алексеевич – идеальный тип медиапедагога: он великолепно знал прошлое кинематографа, следил за настоящим, трезво оценивал обозримое будущее. Он верно подметил одну из наших трудностей – «противоречие между задачей возможно более широкого охвата населения кинозрелищем... и задачей повышения эстетического уровня масс средствами кино. Это противоречие могло быть снято при двух условиях: во-первых, если бы весь репертуар состоял из значительных по содержанию и ярких по форме произведений... Во-вторых, если бы все зрители имели единый художественный вкус, единый уровень эстетического развития. И то и другое нереально» [с.375].

Вот, на мой взгляд, одно из важнейших положений медиапедагогике: о кино рассказывать на пальцах невозможно, нужны фильмы. Источники, из которых учащиеся черпают знания, в педагогике именуют средствами обучения. В кинообразовании в их

роли выступают прежде всего фильмы – основной источник знаний. Фильм объединяет все три способа обучения (словесный, наглядный, практический). Он одновременно служит предметом изучения, источником самостоятельных знаний, техническим средством обучения. Без систематических просмотров, - считал Н.А.Лебедев, - никакой киноclub или факультатив/кинолекторий немислимы. Фильм в кинокурсе способен выполнять главную и факультативную функции. В первом случае – это просмотр картины и ее обсуждение. Во втором – кинолекции, тематические кино вечера и киноутренники, творческие портреты, киновикторины, кинодиспуты, кинопанорамы и т.д.

Николай Алексеевич отлично понимал (видео тогда не было), что кинопедагогу трудно найти и показать учащимся нужный ему фильм, поэтому выступал с предложением создания альтернативного благотворительного кинопроката. Ведь, к примеру, «бесприбыльность» библиотек сторичей окупается развитием личности сотен тысяч людей. «Почему же не может быть развернута такого же типа работа средствами кино?» [с.359]. В самом деле, почему? Вопрос остается актуальным и сегодня. Когда в 1988 году у нас было создано Общество друзей кино, мы надеялись, что первой и самой важной его акцией станет создание некоммерческого клубного проката. Увы, этого не произошло. Воз и ныне там. Не спасли положение и волшебные возможности современной техники, лишь в некоторых вузах создаются коллекции видеокассет при библиотеках. В школах видеотек как не было, так и нет...

Так или иначе, разработанные Н.А.Лебедевым принципы кинообразования в русле эстетической теории медиаобразования продолжают оставаться актуальными. Вот один из основополагающих: «воспитывать можно только на лучших образцах искусства и притом дифференцированно, с учетом уровня развития разных групп воспитуемых». Далее он с сожалением констатирует: «Между тем работники проката и кинофикации стремятся заполучить возможно больше зрителей на каждый фильм, даже на заведомо никчемный, не только не повышающий художественного вкуса, а, наоборот, портящий, дезориентирующий его» [с.375].

Н.А.Лебедев, не касаясь методики занятий по кино в школе и вузе, то есть тактики медиаобразования, разработал основы его стратегии: уточнял цели, задачи, средства и методы. Он любил, понимал, ценил настоящее киноискусство, мечтал приобщить к нему всех. Наверное, не случайно кино занимало столь важное место в его семье: младший брат Алексей Алексеевич – известный документалист, дважды лауреат Госпремии; дочь Екатерина – киновед-редактор (я познакомился с ней, когда она студенткой ВГИКа проходила практику на Воронежской

студии телевидения); зять – прославленный Анатолий Ниточкин, оператор, режиссер...

Кинематограф был для Николая Алексеевича не службой, не подсобным материалом для научной карьеры, не бизнесом, а частью существования. Подобного отношения к любимому искусству хочется пожелать всем коллегам. Яркий пример патриарха киноведения, проложившего самые первые пути-дороги медиаобразования, побуждает нас оставаться оптимистами и продолжать благородную миссию.

Библиография (книги Н.А.Лебедева)

- Кино. Его краткая история, его возможности, его строительство в сов.государстве. М., 1924.
 По германской кинематографии. М.,1924.
 К вопросу о специфике кино. М.,1935.
 Щукин - актер кино. М.,1944.
 Очерк истории кино СССР. Т.1. Немое кино. М., 1947.
 Внимание - кинематограф! М.,1974.
 КПД кинематографа. М.,1978.

Детских телепрограмм становится все меньше***А.В.Шариков******кандидат педагогических наук, профессор,***

В последнее время много говорят о фактическом исчезновении из эфира детских телевизионных программ. Так ли это? Для ответа на данный вопрос были проанализированы сетки 16 крупнейших российских телеканалов в первом полугодии 2003 года. Анализировались: «Первый канал», «Россия», НТВ, ТВЦ, «Культура», ТВС, ТНТ, СТС, Рен-ТВ, ДТВ, ТВ-3, 7ТВ, MTV, МузТВ, «Euronews», «Rambler». Анализ велся с использованием баз данных, производимых компанией «TNS/Gallup AdFact», которая занимается мониторингом эфирных событий. В данной системе регистрации эфира компания «TNS/Gallup AdFact» самостоятельно определяет, к какой категории следует отнести ту или иную передачу. Сразу же заметим, что результат этой категоризации не всегда совпадает с классификацией телепрограмм, представляемой самими каналами.

Оказалось, что в общей структуре вещания рассматриваемых каналов детско-юношеские программы занимают весьма скромное место. Суммарный объем данного вида вещания за полугодие составил всего лишь 174 часа, в среднем менее часа в день на все шестнадцать каналов (или менее 4 минут на один канал). Доля в общем объеме вещания составила 0,3%. Для сравнения: доля мультфильмов (которые априори понимаются как программы, адресованные детям, что не всегда справедливо) за тот же период была в двенадцать раз больше, составив 4,2% от общего объема вещания. Этому долевому показателю соответствует 2103 эфирных часа или в среднем 12 часов эфира в день на 16 каналах (или по 44 минуты на канал).

Мультфильмы транслировались на пятнадцати из шестнадцати рассматриваемых каналов, в то время как детско-юношеские программы – фактически только на шести. Это «Первый канал», «Россия», «Культура», ТВЦ, СТС и ТНТ. Если принять за 100% объем всего детско-юношеского вещания, то наибольшая доля его приходится на канал ТВЦ (38,3%). За ним следуют: «Первый канал» (27,9%), СТС (13,6%), «Россия» (9,1%), «Культура» (6,4%) и ТНТ (4,6%). В сумме долевыми показателями этих шести каналов составляют 99,9% всего детского вещания по «гэллаповской» классификации.

Согласно данным «TNS/Gallup AdFact» в эфире анализируемых каналов в первом полугодии 2003 года присутствовали всего лишь 20 названий рубрик и отдельных трансляций для детей. Перечислим их. На «Первом канале»: «Дисней-клуб», «Ералаш» (который, строго говоря, должен быть отнесен к кинопоказу), «Новый Ералаш», «Следствие ведет

Колобков», «Субботний Ералаш», «Твинисы», «Царь горы», «Шпаргалка». На канале «Россия» только одна передача - «Спокойной ночи, малыши!». На канале «Культура»: «В гостях у Маэстро», «Помогите Телеку», «Дикие животные», «Не хочу быть взрослым», а также разовый показ – «Гала-концерт XIII фестиваля детского творчества «Надежда». На ТВЦ: «АБВГДейка», «Новогоднее путешествие», «Отчего, почему», «Ступеньки». На ТНТ – «Мамина школа». На СТС – «Улица Сезам». Из данного списка по количеству выходов лидировали: «Ералаш» (134 за полугодие), «Спокойной ночи, малыши!» (117), «Помогите Телеку» (117), «Улица Сезам» (55), «Твинисы» (54) и «Отчего, почему» (49).

Однако присутствие детско-юношеских программ в сетке вещания еще не означает, что они доступны юным зрителям. Следует учесть ряд других обстоятельств. Во-первых, зону вещания. Лишь два телеканала охватывают практически всю территорию Российской Федерации – «Первый канал» (около 99% всего населения страны) и «Россия» (около 97%). А, например, канал ТВЦ при сравнительно большом объеме детско-юношеского вещания недоступен подавляющему большинству российских телезрителей – его могут смотреть менее трети россиян. Несколько лучше обстоит дело с каналами «Культура», СТС и ТНТ, охватывающими около половины населения. Поэтому с наибольшей вероятностью аудитория детско-юношеских программ сосредотачивается на «Первом канале» и телеканале «Россия».

Второе обстоятельство связано с тем, что детские программы за редким исключением помещают в неудобное для зрителей время. В самом деле, в прайм-тайм (условимся считать его для детей с 18:00 до 21:00) выходили всего три детские программы: «Ералаш», «Спокойной ночи, малыши!» и «Помогите Телеку». В раннем утреннем эфире (до 8:00) присутствовали четыре регулярные рубрики: «Твинисы», «Шпаргалка», «Улица Сезам», «Отчего, почему». Иногда к ним добавлялся и «Ералаш». В интервале с 8:30 до 15:00 в эфире размещались «Мамина школа», «АБВГДейка», «В гостях у Маэстро», «Дисней-клуб», «Ералаш», «Следствие ведет Колобков», «Твинисы», «Царь горы» и отдельные трансляции. В интервале с 15:00 до 18:00 обнаружены лишь две регулярные рубрики – «Ералаш» и «Ступеньки». Таким образом, в интервалах времени, где собирается максимум целевой аудитории, детско-юношеский эфир скуден. И потому, учитывая оба обстоятельства, легко понять, что дети–телезрители фактически попадают лишь на две программы: «Ералаш» и «Спокойной ночи, малыши!».

Итак, российской детворе реально доступны очень немногие детско-юношеские телепередачи. И причину мы видим в двух тенденциях. Первая из них – рейтинговое давление. Каналы яростно соревнуются между собой за более высокие рейтинги. И мало кто соглашается принять к сведению простую истину: *детские передачи по определению не рейтинговые*. Принято считать, что детско-юношеское вещание «просаживает» рейтинг канала. Ибо рейтинг рассчитывается обычно относительно населения в возрасте от 18 лет и старше. И несчастные создатели детских программ недоумевают, почему

их сгоняют с эфира, по сути дела, упрекая в том, что взрослое население не смотрит передачи, адресованные детям.

Вторая причина – детские передачи «мешают» размещению рекламы, поскольку реклама в них запрещена по закону. Кстати, одна из уловок телепродюсеров – не квалифицировать нужную передачу как детскую или юношескую. Например, известная рубрика «Умницы и умники» («Первый канал»), адресованная старшеклассникам, определяется не как юношеская, а как игровая развлекательная. Это дает право на размещение рекламы. Ибо детская или юношеская означает «не рекламоёмкая».

Можно ли разрешить эти противоречия? Отечественный опыт показывает, что упование на «невидимую руку рынка» или на социальную ответственность вещателей в России почему-то не работает. Результат получается тогда и только тогда, когда власть проявляет озабоченность данной проблемой и принимает жесткие меры, как это случилось с символом отечественного ТВ – вечной передачей «Спокойной ночи, малыши!», изгнанной с ОРТ за «низкие рейтинги».

Изучение аудиовизуальной медиаграмотности школьников на материале экранных искусств*

Н.П.Рыжих

****Написание статьи поддержано Советом по грантам Президента Российской Федерации для поддержки ведущих научных школ. Руководитель ведущей научной школы РФ – д.п.н., профессор А.В.Федоров. Грант № НШ-657.2003.6.***

Средства массовой коммуникации в начале XXI века проникли во все виды жизнедеятельности людей. Мир вступил в новый этап своего развития - информационное общество. Под средствами массовой информации (СМИ) понимаются печатные издания, теле/радио/видео/кинопрограммы или иные формы массового распространения информации. В широком смысле СМИ рассматриваются как средства массовой социализации и включают всю культурную информацию, рассчитанную на массового потребителя.

В последние десятилетия XX века появились качественно новые средства массовой информации – телекоммуникационные, в которых осуществляется обратная связь между субъектами и объектами информационного процесса. Поэтому понятие «средства массовой коммуникации» (СМК, медиа) включает и СМИ, и новые телекоммуникационные средства на компьютерной базе (глобальные компьютерные сети - Интернет).

Медиа используют почти все каналы восприятия, они играют огромную роль в жизни человека, в культурном обмене между людьми, в воспитании и образовании подрастающего поколения, а также в процессах управления и других областях социальной сферы. Сегодня медиа один из основных факторов социализации молодого поколения. Объект воздействия потока сообщений - не столько отдельный индивид, сколько сознание и поведение больших групп людей, составляющих аудиторию того или иного конкретного средства массовой коммуникации.

Средства массовой коммуникации выполняют следующие социально-воспитательные функции: информационную, воспитательную, образовательную, социально-управленческую, рекреативную, релаксационную.

Так, образовательная функция – это сообщение людям знаний, позволяющих оценивать и упорядочивать сведения, полученные из других источников, и ориентироваться в сложном потоке информации. Воспитательная функция заключается в передаче образцов жизни,

примеров поведения, в пропаганде ценностей, отношений к миру, людям, к самому себе, в приобщении к культуре и искусству, к этическим, правовым, идеологическим и прочим нормам современного общества. Воспитательное и образовательное воздействие медиа сегодня сопоставимо или превышает влияние традиционной контактной педагогики [Селевко, 2002, с.109-110].

В современных условиях особенно велика роль медиаобразования. «Психолого-педагогический словарь» определяет медиаобразование как «направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации. Основная задача 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 и современных информационных технологий» [Психолого-педагогический словарь, 1998, с.241].

Медиаобразование – это изучение медиа, которое отличается от обучения с помощью медиа. Медиаобразование связано одновременно с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки их содержания (тогда как изучение медиа обычно связывается с практической работой по созданию медиатекстов). Как медиаобразование, так и изучение медиа направлены на достижение целей медиаграмотности. Медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью [Федоров, 2001].

Медиаграмотность в первую очередь необходима школьникам, что связано с особенностями современной социокультурной ситуации, в частности с широкими контактами учащихся с медиа. Ведущая роль здесь принадлежит техногенным экранным искусствам.

Экранные искусства являются самыми массовыми из искусств, несущими аудитории информацию самого широкого плана: историческую, нравственно-психологическую, социальную, экономическую, научную. Поэтому мы можем говорить о полифункциональности этого вида искусств, о возможностях многостороннего его использования в развитии мышления и творческой активности школьников.

В нашем исследовании мы поставили перед собой задачу изучения аудиовизуальной медиаграмотности школьников на материале экранных искусств.

С группой студентов четвертого курса факультета социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института мы провели анкетирование и беседы с учащимися 8-го и 10-го классов (по десять человек из класса) в школах №№ 32 и 38 (всего 40 человек) с целью проследить уровни развития аудиовизуальной медиаграмотности.

За основу нами были взяты показатели медиаграмотности в области экранных искусств, разработанные А.В.Федоровым. Этими показателями являются следующие: «понятийный», «сенсорный», «мотивационный», «оценочный», «креативный». Остановимся более подробно на описании данных показателей: «сенсорный» - систематическое общение с медиа, умение выбирать любимые жанры, темы и пр.; «мотивационный» - разносторонние мотивы контакта с медиа: эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические, терапевтические и др.; «понятийный» - знание истории, теории и терминологии экранных искусств; «оценочный» - способность к анализу и синтезу пространственно-временной формы медиатекста, понимание и оценка авторской концепции в контексте структуры произведения; «креативный» - ярко выраженный уровень творческого начала в различных аспектах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа [Федоров, 2001, с.15-16].

Мы проводили изучение уровней медиаграмотности учащихся 8-го и 10-го классов по одинаковой схеме. Нами были выбраны только два самых первоначальных показателя медиаграмотности: «сенсорный» и «мотивационный», т.к. нам точно известно, что в этих школах не проводились специальные занятия по медиаобразованию.

Целью нашего исследования было изучение динамики пока только этих показателей с переходом учащихся из 8-го в 10-й класс.

Опишем сначала ход исследования в 8-м классе. С целью выявления «сенсорного» показателя аудиовизуальной медиаграмотности школьников (определения частоты контактов школьников с экранными искусствами, выявления предпочтений учащихся в области экранных искусств, выяснения, как протекает процесс обмена мнениями об экранных искусствах) нами было проведено анкетирование школьников, беседы с ними.

В итоге получены следующие результаты. Ученики 8 класса чаще всего смотрят (в порядке убывания) кинопрограммы, музыкальные программы, информационные передачи, мульт-программы, развлекательные научно-познавательные передачи. Радует нахождение на последнем месте «всеядности» (всё подряд). О доступности

телекоммуникации для школьников можно судить по тому, что лишь у трети опрошенных восьмиклассников (29%) появились ответы «моё время у телеэкрана ограничено» и «мне некогда смотреть телевизор». Почти все опрошенные учащиеся в основном осведомлены о жанрах экранных искусств. Интересными показались ответы учеников 8-го класса на вопрос о том, где происходит процесс кино/телеобщения. У 67% восьмиклассников - «в кругу семьи», а остальная часть учащихся дала ответы: «с кем повезёт», «с друзьями» и «в одиночестве». Эти результаты дополняют следующие сведения: своими чувствами по поводу просмотренного не спешат делиться с родителями и старшими товарищами 50% учеников среднего звена, в результате чего самый важный период становления личности человека остаётся практически без влияния со стороны взрослых, особенно, со стороны близкого окружения подростков.

Далее мы выявляли доминирующие виды, жанровые предпочтения, преимущественную тематику, привлекательные для школьников стороны экранных искусств. После обработки ответов учащихся в ходе беседы, анализа анкет мы получили следующие результаты. Доминирующие виды экранных искусств: 33% восьмиклассников на первое место поставили игровое кино. Отрадно было отметить, что многие ученики 8-го класса интересуются научно-популярным и документальным видами экранных искусств. Расстановка жанровых предпочтений выявила, что: 8-й класс выбирает комедию - 96%, фантастику - 71%, ужасы - 54%, боевики - 29%, сказку - 13%. Любимые темы учеников среднего звена: юмористическая (92%), приключенческая (88%), мистическая (54%) и школьная (54%). Огорчил тот факт, что интерес к таким темам, как философская, тема войны и мира наблюдается лишь у 10% учеников.

Таким образом, восьмиклассники активно вовлечены в процесс общения с аудиовизуальной средой. Они неплохо ориентируются в жанровом и тематическом разнообразии киноискусства. Однако очень мало учащихся проявляют интерес к темам, которые должны были бы их волновать в этом возрасте, что, может быть, связано с отсутствием целенаправленного процесса медиаобразования. Школьники самостоятельно общаются с потоком аудиовизуальной информации, часто низкого уровня.

С целью выявления «мотивационного» показателя аудиовизуальной медиаграмотности восьмиклассников мы выясняли в ходе беседы привлекательные для них стороны экранных искусств, качества любимых героев. Учащиеся отметили следующие привлекательные стороны экранных искусств: возможность развлечься - 79%, возможность познания - 71%, мастерство режиссеров и актёров - 33%, возможность переживания - 25%. Представляется интересным отбор качеств, наиболее импонирующих

зрителям в любимом герое. Ученики обратились к следующим качествам: сила, ум, красота на первом месте, затем идёт находчивость, доброта, везение. Школьники среднего звена хотят походить на своих героев в: отношении к людям - 58%, образом жизни - 50%, в поведении - 43%. Во время контакта с произведениями экранных искусств ученики 8-го класса предпочитают состояния радости, восхищения, расслабления, а также состояние страха, «острые ощущения».

Из этого следует вывод о том, что на первом месте в процессе общения восьмиклассников с экранными искусствами стоит развлекательная функция. Это весьма характерно для школьников данного возраста. Однако учащиеся, на наш взгляд, должны быть осведомлены и о творчестве выдающихся режиссеров мирового кинематографа, так же как они знакомы (в соответствии со школьной программой) с творчеством писателей и поэтов.

Больше половины школьников хотят быть похожими на своих любимых киногероев, что свидетельствует о значительном влиянии экранных искусств на учащихся этого возраста. Поэтому, учитывая популярность персонажей боевиков (не всегда положительных, или добывающихся справедливости неприемлемыми методами), для школьников особенно важно уметь выбирать не просто сильных и красивых героев, а обладающих настоящими положительными качествами.

В нашем исследовании были также выявлены предпочтения школьников в области экранных искусств на материале произведений отечественного и зарубежного кинематографа. Нами были получены следующие результаты. Из списка отечественных лент прошлых лет выбор расположился следующим образом (в порядке предпочтения): «Бриллиантовая рука», «Кавказская пленница», «Белое солнце пустыни», «Ирония судьбы...», «Москва слезам не верит» и др. Список наиболее популярных современных отечественных фильмов, составленный школьниками, такой: «Менты», «Бригада», «Гардемарины, вперёд», «Небеса обетованные» и др. Список зарубежных фильмов: «Властелин колец», «Матрица», «Терминатор», «Возвращение в Эдем» и др.

Мы видим, что ученики выбрали из отечественных кинолент прошлых лет более высокохудожественные (хотя в основном – развлекательные) произведения чем из современных. Что касается зарубежного кинематографа, то здесь, в основном были названы зрелищные фильмы массовой культуры и «мыльные оперы».

Далее мы провели констатирующий срез, направленный на определение уровня киноосведомленности учащихся. Срез дал следующие результаты. Ученики 8-го класса знают следующих отечественных режиссеров: Н. Михалков, Э. Рязанов, Л. Гайдай. На вопрос о том, каких

отечественных актеров знают школьники, от учащихся среднего звена поступили следующие ответы: Г.Вицин, Е.Моргунов, Д.Певцов, Д.Харатьян, О.Дроздова, В.Алентова и др. Из известных восьмиклассникам режиссёров зарубежного кино были названы С.Спилберг, Л. Бессон, а также режиссёры «мыльных опер». К разряду выдающихся актёров школьники отнесли С.Сталлоне, А.Шварценеггера, Т.Круза, Л.ДиКаприо, а также актёров «мыльных опер» (Н.Орейро, Ф.Орано и др.). На вопрос о том, каких композиторов, пишущих музыку к фильмам, они знают, учащиеся дали ответы: К.Кинчев, М.Боярский, И.Шевчук и даже П.И.Чайковский. Вопрос о сценаристах и операторах остался безответным.

Что же касается осведомлённости подростков в области экранизации классических произведений, то они смогли назвать только один фильм отечественного производства - «Война и мир».

На основании полученных данных мы пришли к выводу, что восьмиклассники активно вовлечены в процесс общения с аудиовизуальной средой, которая представляет для них интерес. Об этом свидетельствует неплохая ориентация школьников в жанровом и тематическом разнообразии киноискусства. Однако отсутствие целенаправленного процесса медиаобразования приводит к очень ограниченному уровню медиаграмотности школьников в области экранных искусств.

С целью выявления уровней медиаграмотности в области экранных искусств с переходом школьников в старшие классы нами было проведено аналогичное исследование учащихся 10-го класса (по 10 человек в школах №№ 32 и 38; всего 20 человек).

Для определения сформированности «сенсорного» показателя мы провели беседы и анкеты со старшеклассниками. Мы выявили следующее. Старшеклассники отдают предпочтение развлекательным и музыкальным передачам, кинопрограммам, научно-познавательным и информационным передачам. Типично доминирование у учащихся 10 класса развлекательных передач, а лишь затем - научно-познавательных. О доступности экранных искусств для школьников можно судить по тому, что лишь у 15% десятиклассников появились ответы «моё время у телеэкрана ограничено» и «мне некогда смотреть телевизор». Причём у старшеклассников это мотивируется интенсивным учебным процессом и большой загруженностью в свободное от школы время. Остальные же 85% продолжают интенсивно общаться с экранными искусствами.

Учащиеся 10-го класса на 100% осведомлены о жанрах экранных искусств, однако они не всегда отдают предпочтение таким жанрам как философские притчи, киноэпопеи, смешанные жанры, психологические драмы и др., к которым им уже необходимо приобщаться в этом возрасте. Процесс кино-, телеобщения у старшеклассников происходит: 15% - «в кругу семьи», 20% - «с кем повезёт», 20% - «с друзьями» и 20% - «в

одиночестве». Эти результаты дополняют следующие сведения: 60% старшеклассников делятся впечатлениями о просмотренных произведениях экранных искусств с друзьями и родителями.

Доминирующим видом кино у 75% старшеклассников является игровое кино. Расстановка жанровых предпочтений выявила, что в 10-м классе предпочитают: 85% - комедию, 50% - ужасы, 40% - смесь жанров, 30% - фантастику. Волнующая учащихся тематика выглядит так: любовная - 80%, юмористическая - 70%, приключенческая - 65%, жизненная - 45%, сексуальная - 40%. Интерес к таким темам, как философская, тема войны и мира наблюдается лишь у 10% учеников.

Итак, для старшеклассников ведущей остается такая же функция экранных искусств, как и для учеников более младшего возраста, а именно – развлекательная. И хотя старшеклассники ссылаются на загруженность учебными занятиями, больше половины учеников продолжают активно контактировать с экранными искусствами. У них как и у восьмиклассников наблюдается потребность обменяться мнениями, поделиться впечатлениями. И опять это происходит вне стен школы. Учащиеся 10-го класса не имеют возможности обсудить интересующие их вопросы со специалистами – медиапедагогами.

С целью выявления «мотивационного» показателя аудиовизуальной медиаграмотности десятиклассников мы обнаружили следующие тенденции. Привлекательными сторонами кинематографа для старшеклассников остаются во многом те же, что и для учеников 8-го класса, а именно: возможность развлечься - 65%, возможность переживания - 55%, мастерство актёров - 50%, возможность познания - 30%. Представляется интересным отбор качеств, наиболее импонирующих зрителям в любимом герое. Десятиклассники выбрали (в порядке убывания): красоту, доброту, силу, ум, находчивость, гордость, хитрость. Большая часть старшеклассников (60%) хотела бы походить на любимых героев образом жизни, профессионализмом, отношением к людям, взглядами на жизнь; меньшая часть (35%) - в поведении, во вкусах, душой и телом, родом занятий. Во время просмотра произведений экранных искусств десятиклассники предпочитают состояния: радости, восхищения, расслабления, а также состояния страха, «острые ощущения», потрясение, удовлетворение.

Мы исследовали и вкусы старшеклассников в области экранных искусств на основе выбора предпочитаемых ими лент отечественного и зарубежного кино. В результате мы установили, что из списка отечественных лент прошлых лет выбор расположился следующим образом (в порядке предпочтения): «Ирония судьбы...», «Москва слезам не верит», «Белое солнце пустыни» и др. Список современных отечественных фильмов возглавили: «Бумер», «Бригада», «Менты», «Сибирский

цирюльник» и др. Из зарубежных фильмов выбор школьников был следующим: «Мулен Руж», «Матрица», «Чикаго», «Молчание ягнят», «Миссия невыполнима» и др.

Фактически, старшеклассники предпочитают те же киноленты, что и ученики 8-го класса. Это можно, с одной стороны, объяснить аудиовизуальной ситуацией (ретроспективный показ отечественных высокохудожественных лент прошлых лет по телевидению и современные отечественные и зарубежные кинофильмы и телесериалы низкого качества). А с другой стороны - все тем же отсутствием у старшеклассников специальных знаний в области аудиовизуальной культуры, которые могли бы быть ими получены на занятиях по медиаобразованию.

В числе известных им отечественных режиссеров старшеклассники смогли назвать Н.Михалкова, А.Кончаловского, Л.Гайдая, С.Дружинину, С.Говорухина. Любимыми отечественными актерами старшеклассников являются Д.Певцов, Г.Вицын, Е.Моргунов, Л.Орлова, В.Машков, А.Ширвиндт, Л.Гурченко, О.Дроздова и др. Из зарубежных режиссеров учащиеся знают С.Спилберга, Л.Бессона, Ф.Копполу, Д.Кэмеруна, а также режиссёров «мыльных опер». В разряд выдающихся актёров старшеклассники зачислили С.Сталлоне, А.Шварценеггера, Д.Робертс, Д.Мур, Т.Круза, Л.Ди Каприо, Ж.Депардьё, М.Дугласа, Дж.Фостер и др., также некоторых актеров «мыльных опер».

Учащиеся 10-го класса мало осведомлены об отечественных композиторах, пишущих для кинофильмов. В ответах были названы только Д.Тухманов, Л.Пахмутова, Грив. Из отечественных сценаристов в ответах старшеклассников значились: А.Мережко, Н.Михалков, С.Бодров. Однако старшеклассники вообще не знают зарубежных сценаристов. То же можно отметить и по отношению к отечественным и зарубежным операторам.

Старшеклассники неплохо осведомлены в области экранизации как классических, так и современных произведений. В ответах назывались такие фильмы как «Война и мир», «Ромео и Джульетта», «Ночь перед Рождеством», «Лолита», «Каменская», «Марш Турецкого».

Проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу, что несмотря на дифференцированный подход к экранной продукции (связанный, в первую очередь, с возрастными особенностями), тревожным остаётся факт потребительского отношения школьников к экранным искусствам, воспринимаемым только в плане развлечения и отдыха. Рядом причин обусловлен неконтролируемый процесс общения школьников с телеэкраном.

Круг людей, который мог бы оказать на школьников формирующее их вкусы в области экранных искусств влияние, очень узок; школьники

фактически, воспринимая разнообразие мира медиа, «варятся в собственном соку».

Сравнив полученные результаты исследования медиаграмотности учащихся 8-го и 10-го классов, мы выявили, что на медийную ориентацию школьников имеют сильное влияние аспекты возрастной психологии, особенности становления личности и те интересы, которые они побуждают.

Вопросы, касающиеся тематической основы кино, помогли нам сделать вывод, что запросы личности школьника в области экранных искусств на различных этапах становления остаются всё-таки примитивными, т.к. темы, предпочитаемые учащимися, не заставляют задуматься, заглянуть в душу героя, не говоря уже об авторской позиции в фильме. Конечно, критика, произнесённая в адрес школьников средней ступени, не может быть напрямую перенесена на старшеклассников, т.к. здесь выбраны темы любви и жизни, появляется интерес к философским темам.

Говоря о привлекательной стороне экранных искусств, мы хотим видеть взаимосвязанный процесс развлечения и размышления. Думается, гармоничное сочетание и того, и другого способно воспитать медиаграмотную личность. Но результаты нашего исследования показывают, что этот процесс идёт спонтанно, в ответах о достоинствах экранных искусств школьники, в первую очередь, обращают внимание на развлекательный аспект.

Отрадно отметить тот факт, что учащиеся верят в доброту, ум, находчивость, гордость и другие положительные качества любимых киногероев. Однако мы наблюдаем и потребительское отношение к кинематографу, свидетельством чему является факт отождествления своего «Я» (около 50% опрошенных) с портретом сильного и красивого героя, наслаждающегося «красивой жизнью», т.е. поверхностное восприятие персонажа без учета его внутреннего мира. Подводя черту под исследованием качественной стороны восприятия произведений искусства школьниками, можно отметить, что на первое место выходят такие эмоции, как «радость», «наслаждение» и так называемые «острые ощущения».

Можно сделать вывод, что учащиеся (как 8-го так и 10-го классов) в экранных искусствах привлекает, в первую очередь, эмоциональная сторона (возможности отдохнуть, порадоваться, расслабиться или наоборот «ужаснуться»).

Что же касается выбора школьниками произведений экранных искусств, то предпочтения, отданные отечественным лентам прошлых лет, всё же отличаются относительно высоким уровнем запросов в области экранных искусств (это и смешанные жанры, и интеллектуальные по содержанию киноленты), чего не скажешь о запросах по отношению к

зарубежному кинематографу (выбор представлен только зрелищными лентами).

Также мы пришли к выводу, что не у всех школьников на протяжении учёбы появляются новые знания в области экранных искусств. Нередко знания учащихся сводится к запоминанию фамилий любимых актёров, и к краткому перечню кинематографических профессий. При сопоставлении результатов видно, что за годы обучения в школе (в нашем исследовании – с 8-го по 10-й классы) знания в области экранных искусств меняются не в качественную, а в количественную сторону (в результате разнообразных наслоений).

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что положительной динамики аудиовизуальной медиаграмотности в области экранных искусств учащихся от 8-го класса к 10-му классу не наблюдается. В связи с этим необходимо использовать имеющийся отечественный и зарубежный опыт медиаобразования школьников (киноклубы, видеокружки, спецкурсы, факультативы) с целью повышения медиаграмотности современных учащихся.

Примечания

Психолого-педагогический словарь/Сост. В.А.Мижериков, Ред. П.И.Пидкасистый – Ростов: Феникс, 1998. – С.241.

Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации//Школьные технологии. - 2002. - №3. – С.109-110.

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

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

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

Наряду с Канадой Австралия – один из бесспорных лидеров медиаобразования в современном мире. Изучение медиа предусматривается здесь школьными учебными планами всех австралийских штатов. Деятели медиаобразования в Австралии объединены в профессиональную ассоциацию – АТОМ (Australian Teachers of Media), которая выпускает ежеквартальный журнал «METRO». АТОМ проводит регулярные конференции, издает книги, выпускает аудиовизуальные учебные пособия и т.д.

Каждый австралийский ребенок обязан учиться в школе до 15 летнего возраста. 70% школьников продолжают свое обучение до 17 лет [McMahon and Quin, 1999, p.191]. При этом медиаобразование (в Австралии также применяется термин Media Studies Viewing) осуществляется в основном в старших классах, хотя есть затрагивает и начальную школу. В старших классах существуют автономные курсы под названием Media Studies, но медиаобразование также интегрировано в такие дисциплины, как «Английский язык», «Искусства», «Технологии» и т.д. Большинство австралийских педагогов верит, что медиаграмотность необходима для учебного процесса, «так как это медиа – средство распространения культуры и источник новых знаний» [Greenaway, 1997, p.187]. Имеется в виду также, что в учебном процессе надо учитывать медиапредпочтения аудитории, понимать важность удовольствия от контакта с медиатекстами [McMahon and Quin, 1997, p.317].

Как и в Великобритании, медиаобразование в Австралии опирается на так называемые «ключевые понятия». Среди них в качестве основных выделяются, например, «репрезентация», «селекция», «конструкция», «медиатексты» (как агенты влияния культуры и доминирующей идеологии) – с их функциями и формами; «агентства» (источники медиатекстов), «аудитория», процесс создания «компетентных и значимых сообщений» и др.

Направленность медиаобразования в Австралии [Quin and McMahon, 1999, p.32] поначалу была связана с известной моделью Г.Лассуэла («коммуникатор» – «сообщение» – «канал» – «получатель» – «эффект»). Бесспорно, сильное теоретическое влияние на медиаобразование оказало и учение М.Маклюэна. В некотором смысле медиаобразование было связано и с учением марксистского толка о медиа как агенте социального контроля. Многие педагоги хотели разъяснить учащимся, что медиакультура зависит от политической и экономической поддержки наиболее влиятельных сил в социуме. В 70-х годах в Австралии стал распространяться семиотический подход Австралии [Quin and McMahon, 1999, p.32]. Немало сторонников имел и подход, комбинирующий практику и теорию. На практических занятиях школьники учились пользоваться медиатехникой, писать сценарии (к примеру, сценарии коротких телесюжетов), что, в свою очередь, помогало им лучше понимать медиатексты, созданные профессионалами. В 80-х годах XX века ощутимую поддержку обрела идея «освобождения от идеологии»: то есть медиаобразование должно было помочь учащимся в «демифологизации» идеологической направленности медиатекстов. Здесь, бесспорно, ощущалось влияние британских теорий медиаобразования - в частности, теории «критической автономии» Л.Мастермана, культурологической концепции.

Ведущим направлением медиаобразования в современной Австралии все чаще становится изучение вопросов, связанных с ролью медиа в производстве и репроизводстве, в репрезентации различных социальных групп в условиях демократического общества. Медиа рассматривается в широком социокультурном контексте. Глобальная ценность медиаобразования видится австралийским педагогам в том, чтобы «сделать медиаграмотность процессом, развивающимся в течение всей человеческой жизни» [McMahon and Quin, 1997, p.316].

Ведущими темами исследований становятся следующие: «Реклама на телевидение и детская аудитория», «Культурные различия и развитие телевидения для детей», «Влияние видеоигр на детскую аудиторию», «Дети и домашние компьютеры», «Молодежная аудитория и Интернет» и др.

Вместе с тем в Австралии есть и сторонники художественного медиаобразования. «Понимание популярной культуры, - пишет П.Гринэвей (P.Greenaway), - и, возможно, более узкой области – подростковой культуры – весьма существенная часть тематики занятий со школьниками, особенно в медиаобразовании» [Greenaway, 1997, p.188].

Однако большинство деятелей медиаобразования Австралии понимают его в более широком, нежели художественном, контексте. Например, Б.Мак-Махон (B. McMahon) и Р.Куин (R. Quin) [McMahon and Quin, 1997, p.315]: предлагают модель медиаобразования, которая предусматривает «контекст» (исходные базовые знания аудитории, совместная работа и активность аудитории), «цели» (обучение), «стратегии» («знания»: работа с текстами, исследования, исходные факты, данные, альтернативные представления, критика и т.д.; «практические задания»: видеосъемка, написание сценария и т.д.; «ценности»: этическое рассмотрение, культурные ожидания, альтернативные точки зрения, моральные суждения), «итоговые результаты» (умение «читать» медиатекст, анализировать его значимость и ценность и т.д.), «оценку итогов медиаобразования» (ориентация в мире медиакультуры, самостоятельное продолжение медиаобразования в дальнейшем).

В итоге «медиаобразованные учащиеся» должны [McMahon and Quin, 1997, pp.316-317]:

- понимать, какие средства используются для создания медиатекстов;
- осознавать связь между выбором специфики изображения (например, в рекламе) и ее соотношением с «целевой аудиторией»;
- уметь проиллюстрировать соответствующими примерами стереотипность медиаобраза (как эти стереотипные образы служат экономическим, социальным интересам отдельных групп общества).

Медиаобразование в Австралии сегодня становится все более разветвленным. Ведущие деятели австралийского медиаобразования все чаще выходят на международный уровень. Благодаря развитию Интернета работы австралийских медиапедагогов распространяются по всему миру.

Лидеры австралийского медиаобразования

Гринэвей, Питер (Peter Greenaway) начинал свою карьеру школьным учителем. С 1973 - работает в Deakin University (Австралия), занимается преподавательской и исследовательской деятельностью в области медиаобразования. Автор многих работ в этой области (в том числе – книги Teaching the Visual Media). Член исполнительного комитета ассоциации Australian Teachers of Media.

Куин, Робин (Robyn Quin) – директор школы медиа в Edoth Cowan University (Западная Австралия). Прошла путь от школьной учительницы, консультанта по медиаобразованию до доктора наук, профессора. Автор многих фундаментальных исследований в области медиаобразования. Совместно с Барри Мак-Махоном опубликовала ряд книг, посвященных вопросам медиакультуры и медиаобразования

(Exploring Image, Real Images, Stories and Stereotypes, Meet the Media и др.).

Мак-Махон, Барри (Barrie McMahon) – менеджер отдела учебных программ Министерства образования Западной Австралии. Был школьным учителем, консультантом по медиаобразованию. Совместно с Р.Куин опубликовал несколько книг по проблемам медиа и медиа и медиаобразования (Exploring Image, Real Images, Stories and Stereotypes, Meet the Media и др.).

Примечания

Greenaway, P. (1997). Media and Arts Education: A Global View from Australia. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.187-198.

McMahon, B. and Quin, R. (1997). Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.307-321.

McMahon, B. and Quin, R. (1999). Australian Children and the Media Education, Participation and Enjoyment. In: *Children and Media. Image. Education. Participation*. Geteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp.189-203.

Quin, R. and McMahon, B. (1999). Theory and Practice of Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, pp.31-35.

Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование? *

А.А.Новикова

кандидат педагогических наук

*Данная статья написана при поддержке гранта Фулбрайта (США): грант N 68427647. Fulbright Grant is administered by the Bureau of Educational and Cultural Affairs, United States Department of State with the cooperation of the Council for International Exchange of Scholars.

Присутствуя на уроке английского языка в обычной российской школе или вузе, нередко можно увидеть учеников, пассивно сидящих за партами и пытающихся говорить только тогда, когда их вызывает учитель. В силу того, что большинство учащихся не имеет возможности говорить на иностранном языке вне классных стен, изучение английского превращается в зазубривание грамматических форм и лексики, упражнения по переводу с русского языка на английский и наоборот. С распространением новых информационных технологий учителя получили возможность использовать различные медиа для обогащения языковой среды своего класса. Если в 80-е годы прошлого века в арсенале учителя иностранного языка были аудиозаписи и учебные телепередачи (лингафонные кабинеты в спецшколах и на языковых факультетах вузов), то к концу 90-х - началу XXI века на помощь педагогу пришли компьютерные CD-ROMы, видео, спутниковое телевидение и Интернет.

Однако для того, чтобы учащиеся могли овладеть иностранным языком, учителю необходимо обеспечить условия для общения, развития навыков разговорной речи. Стимулом речевой активности традиционно считаются так называемые темы, такие как, например, знакомые каждому из нас со школьной скамьи, «моя семья», «мой город», «достопримечательности Лондона», «времена года», «моя любимая книга» и т.п. В связи с этим нельзя пренебречь тем фактом, что мы живем в мире, где средства массовой коммуникации, «параллельная школа» играют огромную роль, и многие школьники, студенты проводят большее количество времени перед телевизионным экраном, чем за партой в классе и за выполнением домашнего задания. Поэтому, наряду с традиционными темами, необходимо введение таких тем, как «реклама», «телевидение», «интернет» и др. Убеждена, что это повысит мотивацию учащихся, стимулирует свободное общение на актуальные, являющиеся неотъемлемой частью нашей жизни, темы.

Так, с одной стороны, медиа на уроках английского языка могут служить как техническими средствами обучения, способствующими

развитию навыков говорения, аудирования, чтения и письма (широко и давно используемые в методике обучения иностранным языкам), так и основой для медиаобразования учащихся. Как сказано в «Стандарте медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины», разработанном в лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Института общего и среднего образования Российской Академии образования, «при изучении тех или иных учебных дисциплин целесообразно, наряду с достижением образовательных целей каждой из этих дисциплин, обеспечить достижение медиаобразовательных целей» [Зазнобина, 1998]. Другими словами, не только уроки *с* медиа, но и *о* медиа.

За последние 30 лет движение медиаобразования добилось значительного признания в учебном процессе многих стран мира. Лидерами в этой области считаются Канада и Австралия, где медиаобразование является частью учебного плана каждой средней школы. В России лидерами в области медиаобразования выступают вузы, и в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования РФ была зарегистрирована вузовская специализация «медиаобразование» 03.13.30.

Среди многочисленных дефиниций этого термина, одно из самых лаконичных и емких, по нашему мнению, принадлежит американскому профессору Рене Хоббс: «обучение умению находить, анализировать, оценивать и создавать сообщения в различных формах» [Hobbs, 1997, p.169-170]. В англоязычных странах, в частности, в США, медиаграмотности обучают как на интегрированных занятиях в рамках обычных предметов (истории, географии, английского языка и др.), так и в автономных курсах (фотографии, журналистики, телевидения, массовой коммуникации, киноведения и др.). Здесь нужно отметить, что в США позиции медиаобразования становятся все более прочными именно в курсе английского языка (English Language Arts), который традиционно включал в себя изучение родного языка и литературы. Национальный Совет учителей английского языка еще в 1996 году опубликовал 12 стандартов, 4 из которых напрямую касаются развития навыков критического мышления, умений анализировать и создавать печатные и аудиовизуальные медиа:

«Стандарт №4: учащиеся варьируют свою разговорную, письменную и визуальную речь (...) в зависимости от аудитории и целей коммуникации.

Стандарт №6: учащиеся применяют знания структуры языка, правил правописания, медиатехнологий, образного языка, жанров для создания, критики и обсуждения печатных и визуальных текстов.

Стандарт №7: учащиеся проводят исследование по темам и интересам, обобщая идеи и вопросы, формулируя проблемы. Они

собирают, оценивают и синтезируют данные из различных источников (например, медиатексты, артефакты) для сообщения результатов своего исследования в той форме, которая соответствует их цели.

Стандарт №8: учащиеся используют разнообразие технологических и информационных ресурсов (например, библиотеки, базы данных, компьютерные сети, видео) для сбора и синтеза информации и для создания и коммуникации знаний.» [Smagorinsky, 1996].

Согласно британским документам [Qualifications and Curriculum Authority, 1999] учителя обязаны использовать элементы медиаобразования на своих занятиях, рассматривать, как воплощается смысл в аудиовизуальном образе, как цель, форма и репрезентация влияют на смысл; и как аудитория взаимодействует с медиа.

Обратимся теперь к российскому «Стандарту медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего образования», разработанного профессором Л.С.Зазнобиной (РАО). Здесь формулируются следующие цели медиаобразования: «обучение восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам СМИ (в широком толковании); развитие критического мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ; включение внешкольной информации в контекст общего базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений; формирование умений находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа и др.)» [Зазнобина, 1998].

Как уже было отмечено, в англоязычных странах (и в США в частности) медиаобразование занимает прочное место в курсе английского языка (как родного). На уроках же английского языка как иностранного, медиа скорее выполняют функцию технических средств обучения (teaching aids, audiovisuals). Так, например, в курсе интенсивного английского языка при Университете Центральной Флориды широко используется метод CALL-Computer Assisted Language Learning, подразумевающий самостоятельную работу учащегося с компьютерной программой, в то время как учитель может вывести на свой монитор то, над чем работает в данный момент каждый студент, ответить на его вопрос, исправить или просто подчеркнуть допущенную ошибку.

Изучение иностранного языка с помощью компьютерных программно-методических комплексов имеет свои преимущества и свои недостатки, так что по этому вопросу не прекращаются дискуссии. С одной стороны, обучение проходит автономно, учащиеся работают в то время и с той скоростью, которая им подходит, учебная атмосфера менее

стрессовая, чем в обычном классе. Одним из несомненных достоинств большинства таких программ является то, что они в достаточно простой форме (даже для новичков в компьютерном мире) предоставляют сложный комплекс информации: текст, звук и визуальный ряд. С другой стороны, исследования показали, что существует и ряд недостатков. Так, например, опрос, проведенный среди испаноговорящих студентов, изучающих английский язык, выявил следующие недочеты: ошибки исправляются без объяснения, не хватает разнообразных, интересных видов работы, разговорную речь лучше осваивать с реальным, а не виртуальным учителем [Lasagabaster and Sierra, 2003].

Другие распространенные варианты применения компьютерных технологий на уроках английского языка как иностранного аналогичны тем, что используются в любых предметных областях. Учителя размещают программу своего курса, необходимые информационные ресурсы и т.п. на интернет сайте. Учителя совместно со студентами проводят онлайн-форумы, обмен электронной почтой (дневники, вопросы-ответы, домашние задания), студенты делают индивидуальные или групповые презентации в Power Point.

При таком подходе к интеграции мультимедиа в преподавание иностранного языка достигаются некоторые цели медиаобразования, связанные с умениями студентов находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, однако такие важные компоненты медиаграмотности, как умение интерпретировать, анализировать, «читать» медиа сообщения, развитие критического мышления остаются невостребованными.

В связи с этим попытка создания интегрированного курса английского языка, сочетающего собственно образовательные цели предмета и медиаобразовательные цели, представляет научный и практический интерес и может послужить стартом для дальнейших исследований в этой области. Медиаобразование, на наш взгляд, имеет множество точек соприкосновения с изучением английского языка, что становится особенно актуальным в современном мире, где доминирует американская медиапродукция. Источником подавляющего большинства информации, из которой студенты черпают знания об иностранном языке и о культуре, являются медиа. Немногие российские школьники и студенты имеют возможность регулярно посещать страну изучаемого языка. В основном, школьники и студенты путешествуют виртуально, используя телевидение, видео или компьютер. Очевидно, что как школа или высшее учебное заведение, так и средства массовой коммуникации принимают участие в процессе обучения и развития личности. Знание того, как «функционируют медиа, как мы взаимодействуем с ними и как мы можем использовать их с максимальной пользой» [Worsnop, 1999]

становится необходимым компонентом грамотности современного человека. К тому же, медиаобразовательные задания и формы работы стимулируют тренировку навыков чтения, письма, аудирования и разговорной речи. Наконец, они развивают критическое мышление, творческие способности учащихся и значительно повышают познавательный интерес [Heller, 2001; Dudeney, 2000; Krueger and Christel, 2001].

В конце восьмидесятых - начале девяностых годов около 30 американских и канадских университетов и колледжей стали предоставлять своим студентам так называемые FLAC курсы (Foreign Languages Across the Curriculum), на сегодняшний день число таких университетов выросло до 90. Эта программа дает студентам возможность практиковать иностранный язык в контексте другой дисциплины. Так, в Университете Флориды программа начала работать в 1996 года, с единственного пилотного курса «Цивилизация Латинской Америки», который смог собрать только 5 студентов. Тогда как на сегодняшний день, в первом семестре 2003 года преподаются восемь курсов FLAC [Moreland, 2003], в каждом из которых около 20 студентов, а общее количество различных курсов составляет 33. По содержанию эти курсы переключаются с основным предметом, но преподаются на иностранном языке, и зачет ставится в рамках зачета по иностранному языку. Например, студенты, изучающие «Международные отношения» три часа в неделю на английском языке в курсе экономики, могут дополнительно выбрать «Бизнес и экономика в Латинской Америке» на испанском языке, проводимый один час в неделю. Но изучение «основного» курса постепенно стало необязательным условием. «Вспомогательный» курс приобрел статус независимости, и сейчас любой студент с определенным уровнем знания языка может записаться на курс FLAC. Тематика курсов выходит за рамки бизнеса, политики и международных отношений и включает культурологические, страноведческие, а также медиаобразовательные темы. К примеру, курсы *Screening Germany, Filming Italy* - обеспечивают форум для обсуждения роли немецких или, соответственно, итальянских кинофильмов и другой медиапродукции в широком спектре, касающемся медиакультуры и истории этих стран через призму киноискусства. Курс «Маркетинг и реклама в испаноязычных странах» фокусируется на изучении и анализе маркетинговых кампаний и рекламных стратегий в печати, на телевидении/радио. Каждое рекламное сообщение рассматривается как медиатекст. Особое внимание уделяется культурному аспекту и контексту рекламных кампаний, проводимых в Мексике, Испании и США. Активно используется групповая форма работы, студенты придумывают «продукт» и создают свою собственную рекламу, продумывают и реализуют в классе рекламную кампанию. Как

видно из приведенных примеров, цели медиаобразования успешно интегрируются с целями изучения иностранного языка. Программа реализуется по различным моделям в зависимости от университета, финансирования и уровня сотрудничества между различными факультетами. Последние два условия являются весьма важными для существования программы, так как без финансовой поддержки и единомышленников среди преподавательского состава, программа бы не смогла достичь такого уровня развития, на котором она находится сейчас.

Примечания

- Hobbs, R. (1997). Expanding the Concept of Literacy. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (USA) and London (UK), pp.169-170.
- Moreland, G. (2003) *How to Initiate, Implement and Institutionalize a "Foreign Languages Across the Curriculum" (FLAC) Program: The Case of the University of Florida, 1996-2003*. Unpublished. Presentation at the International Education Week 2003 at the University of Central Florida.
- Qualifications and Curriculum Authority (1999). *English, the National Curriculum for England*. London: DfEE, QCA,
- Smagorinsky, P. (1996). *Standards in Practice: Grades 9-12*. Urbana, IL: NCTE.
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communications.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего образования. М., 1998. www.mediaeducation.ru

От чтения книг – к чтению медиатекстов

А.Е.Викторов

Рецензия на книгу: Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. – М.: Школьная библиотека, 2004. – 336 с.

В столичном издательстве «Школьная библиотека» вышла коллективная монография «Дети и библиотеки в меняющейся медиасреде», в которой, пожалуй, впервые в России дается столь широкий анализ всего комплекса проблем и процессов, которые возникают в связи с радикальной сменой медийных приоритетов подрастающего поколения. Казалось бы, еще совсем недавно, школьники читали в основном бумажные тексты (книги, прессу). Но сегодня они все больше тяготеют к медиатекстам в электронном формате (телевизионном, компьютерном, интернетном и пр.). Произошла смена модели традиционного чтения.

Опираясь на данные многочисленных социологических исследований, авторы книги убедительно доказывают следующие тенденции, характерные для чтения современных детей и подростков [с.12-13]:

- постепенное снижение к печатному слову, падение престижа чтения;
- сокращение доли чтения в структуре свободного времени детей и юношества;
- изменение характера чтения, которое становится более индивидуальным, прагматичным, информационным и поверхностным;
- преобладание «делового» чтения над «свободным» (как правило, начиная с подросткового возраста постепенно растет доля читающих литературу преимущественно по школьной программе);
- возрастание числа учащихся, ограничивающихся чтением книг только по школьной программе;
- увеличение различий в чтении мальчиков и девочек;
- изменение «свободного» (досугового) чтения у подростков в сторону предпочтения литературы развлекательного характера;
- усиление воздействия низшего слоя массовой культуры, особенно аудиовизуальной, на досуговое чтение;
- рост числа подростков, ограничивающихся только чтением периодики;
- уход из круга чтения повестей и романов «для души», произведений лучших отечественных и зарубежных авторов, ранее традиционно популярных у этой группы.

И это не удивительно – напичканные медийной техникой квартиры современных городов (и особенно – мегаполисов) дают детям и подросткам широкий выбор, который, как правило, решается в сторону наименее «затратных» способов чтения медиатекстов. Например, необременительного просмотра развлекательных телепередач... Подтверждение этому мы находим на страницах рецензируемой книги. На вопрос: «Что ты делал вчера?» подростки назвали просмотр ТВ (68%) и видеофильмов (20%), игры в компьютерные игры (33%), слушание музыки (27%). И только 17% отметили чтение книг и периодики [с.73]... При этом 48% процентов школьников читают только (или преимущественно) книги по школьной программе [с.74].

Выводы авторов убеждают нас, что такого рода тенденция в ближайшее время (с расширением доступа к Интернету) будет только усиливаться. Уже сегодня многие люди предпочитают читать свежие газеты в Интернете, а не в традиционном бумажном виде.

Есть и любители «скачивать» на свой домашний компьютер толстые тома художественной литературы из библиотеки Мошкова, а не покупать их в книжном магазине...

Как верно отмечают авторы, «другая сторона этой проблемы – изменение психологии и уровня образования самих библиотекарей. Проходит время, когда библиотекари могли опираться только на знание фондов своей и близлежащих библиотек. Роль навигатора в информационных потоках киберпространства требует от специалистов совсем другого уровня компетентности, а также другого профессионального сознания» [с.201]. Крайне необходим также государственный подход к политике информатизации библиотечного дела.

Нравится это кому-то или нет, но всем нам приходится привыкать к новой ситуации, когда общение с печатными текстами заменяется на широкий спектр контактов с медиатекстами, преимущественно аудиовизуальными, экранными... И здесь представляется весьма полезным предпринятый на страницах книги анализ контактов зарубежной детской и молодежной аудитории с медийными источниками. Авторы монографии показывают, что аналогичные процессы проходят, причем, еще более активно, во многих зарубежных странах.

В последние годы многие исследователи (В.С.Собкин, К.А.Тарасов и др.) обращали внимание на негативные тенденции, связанные с проблемой экранного/медийного насилия и его влиянием на несовершеннолетнюю аудиторию. Такого рода факты были выявлены и в ходе других исследований [см., например, монографию: Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране, 2004]. Авторы книги «Дети и библиотеки в меняющемся мире» также анализируют эти вопросы [с.113-119], обращая внимание на то, что эскалация изображения насилия на теле/кино/видеоэкранах сопровождается вытеснением детских передач с российского ТВ, снижением интеллектуального уровня программ для молодежи, доминантой «прикольно-тусовочного» стиля...

Вот почему весьма актуальными представляются следующие действия для улучшения процесса медийной социализации подрастающего поколения, поддерживаемые авторами монографии [с.126]:

- активизация воспроизводства и производства отечественной экранной и печатной культуры, продукции мультимедиа, основанной на идеях мира и ненасилия, толерантности;
- усиление механизмов социального контроля над экранными средствами массовой коммуникации (ТВ, видео, кино, компьютерная продукция, Интернет);
- решение проблемы разработки критериев и механизмов проведения экспертизы продукции для детей (печатной, видеопродукции, а также теле- и компьютерных программ и др.).

Не прошли мимо внимания авторов книги и проблемы медиаграмотности, медиаобразования, информационной культуры детей и молодежи [с.127-165]. В частности, приводятся результаты опроса экспертов в области медиаобразования из разных стран мира, выделивших приоритетность следующих целей медиаобразования:

- развивать способности к критическому мышлению/критической автономии личности;
- развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов;
- готовить людей к жизни в демократическом обществе;
- развивать знания социальных, культурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов;
- обучать декодированию медиатекстов/сообщений;
- развивать коммуникативные способности личности;
- развивать способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию медиатекстов, к оценке эстетических качеств медиатекстов;
- обучать человека самовыражаться с помощью медиа;

-обучать человека идентифицировать, интерпретировать медиатексты, экспериментировать с различными способами технического использования медиа, создавать медиапродукты/тексты;

-давать знания по теории медиа и медиакультуры [включая такие ключевые понятия, как «агентство медиа» (agency), «категория медиа» (category), «язык медиа» (language), «технология медиа» (technology), «репрезентация медиа» (representation), «аудитория медиа» (audience) и т.д.].

Действительно, начиная с 60-х годов XX века, в педагогической науке ведущих стран мира сформировалось специфическое направление «медиаобразование» (media education), призванное помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать медиатексты и т.д. Так, в 90-х годах XX века медиаобразование стало обязательным компонентом обучения во всех средних школах Канады и Австралии (с 1-го по 12-й класс). Медиаобразование интегрировано в уроки родного языка в школах Великобритании, где, к примеру, 25000 старшеклассников и 8000 студентов университетов ежегодно выбирают курс медиа для сдачи итоговых экзаменов. Кстати, интенсивному развитию медиаобразования во многих странах способствовала экспансия американских средств массовой коммуникации: многие европейские медиапедагоги развивают «критическое мышление» учащихся, чтобы помочь им противостоять воздействию заокеанской массовой культуры.

В резолюциях и рекомендациях ЮНЕСКО неоднократно отмечалась важность и поддержка медиаобразования (конференции ЮНЕСКО в Грюнвальде, 1982; Тулузе, 1990; Париже, 1997; Вене, 1999; Севилье, 2002 и др.). В рекомендациях ЮНЕСКО 2002 года подчеркивается, что «медиаобразование - часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии. Признавая различия в подходах и развитии медиаобразования в различных странах, рекомендуется, чтобы оно было введено везде, где возможно в пределах национальных учебных планов, так же как в рамках дополнительного, неформального образования и самообразования в течение всей жизни человека» [UNESCO, 2002].

Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры.

При этом медиаобразование можно разделить на следующие основные направления: 1)медиаобразование будущих профессионалов в мире прессы, радио, телевидения, кино, видео и Интернета – журналистов, редакторов, режиссеров, продюсеров, актеров, операторов и др.; 2)медиаобразование будущих педагогов в университетах и педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре; 3)медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.); 4)медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.); 5)дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью прессы, телевидения, радио, видео, DVD, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика);

б) самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Медиаобразование тесно связано не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и т.д. Отвечая нуждам современной педагогики в развитии личности, медиаобразование расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися. А комплексное изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета, виртуального мира компьютера (синтезирующего черты практически всех традиционных средств массовой коммуникации) помогает исправить, например, такие существенные недостатки традиционного художественного образования как одностороннее, изолированное друг от друга изучение литературы, музыки или живописи, обособленное рассмотрение формы (так называемых «выразительных средств») и содержания при анализе конкретного произведения.

Как известно, в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации была официально утверждена и зарегистрирована новая специализация для педагогических вузов страны под номером 03.13.30. («Медиаобразование»). Теперь она может осуществляться в любом университете или педагогическом институте России. Следовательно, наконец-то появился реальный шанс подготовить медиаграмотных учителей, преподавателей, которые будут работать в учебных учреждениях различных типов, осуществлять руководство досуговой деятельностью подрастающего поколения.

Рассматривая проблемы современного информационного общества, авторы монографии справедливо обращают внимание читателей на Программу ЮНЕСКО «Информация для всех» (www.ifap.ru), подчеркивая, что одна из главных целей Программы состоит в разработке инструментария и последующей эффективной реализации базовых элементов для построения глобального информационного общества и общества знаний [с.236].

Книга «Дети и библиотеки в меняющемся мире» включает также обширные приложения, где помимо списков научной литературы и словарей по проблемам информационного общества и медиаобразования приводятся тексты официальных документов, программ и т.д.

Таким образом, данная коллективная монография, на наш взгляд, не только идеальная настольная книга для современно мыслящих российских библиотекарей. Она сожжет стать для тысяч читателей верным компасом в море проблем и тем, связанных со взаимоотношениями подрастающего поколения и медийного потока.

Аудиовизуальная творчество и экранная культура: медиаобразовательные аспекты

А.Е.Викторов

Рецензия на монографию:

Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. – Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2004. – 158 с.

Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. филиал Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.

Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.

Хилько Н.Ф. Экранная культура: медиасистемы и технологии. – Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2003. – 104 с.

Доцент кафедры социально-культурной деятельности Омского государственного университета, старший научный сотрудник Сибирского филиала Российского института культурологии, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России Н.Ф.Хилько за последние три года опубликовал четыре фундаментальных работы: «Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности» (2001), «Экранная культура: медиасистемы и технологии» (2003), «Социокультурные аспекты экранного медиатворчества» (2004) и «Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты» (2004). Все они представляются значительным вкладом в развитие теоретических и методических аспектов медиаобразования в современных российских школах и вузах.

Изучение аудиовизуальной медиакультуры в контексте творческой ориентации личности началось в России примерно с 60-х годов прошлого века. Первоначально представление о ней складывалось в форме базовых моделей медиакультуры и медиаобразования с доминантой перцептивной деятельности и художественного воспитания (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, И.С.Левшина, О.Ф.Нечай, С.Н.Пензин, Ю.Н.Усов и др.), коммуникации (А.В.Спичкин, А.В.Шариков и др.), практических умений (Л.П.Прессман и др.).

В 90-х годах прошлого века отчетливо заявили о себе подход медиаобразования, интегрированного с базовым (Е.А.Бондаренко, А.А.Журин, Л.С.Зазнобина, Е.В.Якушина и др.), социокультурная медиаобразовательная парадигма (А.В.Шариков), экологические, творческие, социально-реабилитационные направления в развитии медиакультуры учащихся (Е.А.Бондаренко, Н.Ф.Хилько и др.).

С другой стороны, теоретические аспекты аудиовизуальной, экранной культуры рассматривались в трудах А.С.Вартанова, Д.Б.Дондуря, Н.М.Зоркой, В.И.Михалковича, К.Э.Разлогова, В.Т.Стигнеева, М.И.Туровской, Ю.У.Фохт-Бабушкина, Н.А.Хренова, А.В.Шарикина, М.Я.Ямпольского и др.

Свой вклад в обоснование типологии аудиовизуального восприятия вносят и труды Н.Ф.Хилько. К примеру, исследователь выделяет следующие уровни аудиовизуального восприятия аудитории [Хилько, 2001, с.196]:

- 1) рекреативно-гедонистический (ограничен развлекательно-рекреативной мотивацией);
- 2) бытовой (бытовая, утилитарная мотивация);
- 3) эстетический (личностная мотивация, эстетическое постижение образа);

- 4)интерпретационный (выявление личностного смысла и духовного содержания произведения);
- 5)микросоциальный (связь с микросредой, понимание психологических мотивов персонажей);
- б)макросоциальный, проблемный (предполагает критический анализ проблемы и ее развертывание во временном пространстве, направленность на социум);
- 7)уровень осознания художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих, выделение смысловых единиц повествования);
- 8)уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор, исходя из системы художественной образности произведения);
- 9)уровень возникновения собственной концепции (автономный) и формирования своего видения: собственные умозаключения по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемического диалога с авторской концепцией экранного произведения.

При этом выделяются следующие основные компоненты медиаграмотности: экологический, критический, информационный, коммуникативный, перцептивный и художественный [Хилько, 2001, с.70].

На мой взгляд, выделенные Н.Ф.Хилько уровни аудиовизуального восприятия и анализа медиатекстов в значительной степени соотносятся с ранее разработанными российскими исследователями (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Н.М.Зоркая, И.С.Левшина, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, М.И.Туровская, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др.) подходами к данной проблеме.

Особенно важной представляется выдвинутая Н.Ф.Хилько установка на развитие экологии зрительского восприятия (как составной части зрительской культуры), предполагающей «умеренность в просмотрах», контроль и возрастные ограничения по отношению к аудиовизуальной продукции, способность к критическому анализу экранных текстов разных видов и жанров, использование экологической стратегии противодействия натуралистическому изображению насилия на экране, «сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции» [Хилько, 2001, с.66].

Анализируя педагогические и реабилитационные аспекты личностного развития в процессе аудиовизуального творчества, Н.Ф.Хилько опирается не только на обширный анализ теоретических источников, но и на результаты собственной экспериментальной работы с учащейся молодежью (например, в рамках таких реабилитационных тем, как «материнство», «милосердие», «друзья» и т.п.). Настаивая на том, что оптимизация учебно-познавательной деятельности в русле аудиовизуальной культуры может осуществляться исключительно в диалоговых формах, связанных с дивергенцией и виртуализацией мышления [Хилько, 2001, с.92], Н.Ф.Хилько обстоятельно анализирует методические особенности развития у учащихся способностей к медиаторчеству, к «инновационной деятельности в сфере массовой коммуникации, представляющей собой необычные подходы к композиции, содержанию и способам коммуникации различных текстов и изображения» [Хилько, 2001, с.148].

Большую значимость Н.Ф.Хилько придает реабилитационно-экологической линии личностного развития, которая предусматривает следующие типы медиаторчества учащихся: «духовно-релаксационное, перцептивно-духовное, духовно-кумулятивное, интеллектуально-перцептивное, перцептивно-нравственное, анимационно-ретроспективное, гедонистическое, этнореабилитационное, игровое интерактивное, интерактивно-коммуникативное, интерактивно-экологическое, социально-реконструктивное, посткоммуникативное и социальное нравственно-экологическое» [Хилько, 2001, с.410].

В целом Н.Ф.Хилько удалось структурировать различные возможности творческой деятельности, основанные на принципах многофункциональности и полимедийного использования экранных средств саморазвития личности, культуролого-педагогического осмысления системы аудиовизуальной медиаккультуры. Труды Н.Ф.Хилько представляют

собой обширное системное исследование феноменологии экрана с позиций взаимодействия культурного и личностного пространства.

В монографии «Социокультурные аспекты экранного медиаторчества» [Хилько, 2004] и в учебном пособии «Экранная культура: медиасистемы и технологии» [Хилько, 2003] рассматриваются аудиовизуальные компоненты креативности, социокультурные технологии экранного творчества в досуговой деятельности молодежи, выстраивается педагогическая система социокультурных экранных технологий. В монографии «Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты» [Хилько, 2004] речь идет о теоретических основах развития медиакреативности учащихся с учетом интеграции экологических, социокультурных и личностных факторов.

В трудах Н.Ф.Хилько анализируются понятия и функции которыми характеризуется аудиовизуальная медиакultura. При этом особое внимание уделяется разрешению противоречия между потребностями в самореализации (свойственными, как известно, подросткам и молодежи) и отношениями социума к экранной культуре. Рассматриваются многообразные формы аудиовизуального творчества, концепция самоосуществления в рассматриваемом виде деятельности, структура и модель специальных творческих способностей и умений, включенных в линии личностного развития, даны этапы творческого процесса в экранных искусствах.

Автором обосновывается духовно-личностный подход к развитию учащихся средствами экранных технологий, базирующийся на положении о том, что аудиовизуальная культура является видом народной культуры, пересекающейся с эстетической, технической и художественной культурой [Хилько, 2001, с.411].

Н.Ф.Хилько вполне обоснованно утверждает, что в основе аудиовизуальной культуры лежат перцептивные процессы визуализации звукозрительного образа и формирования сенсорных эталонов, способных к порождению новых образов на экране. Особую ценность представляет рассмотрение автором зрительской культуры как разновидности перцептивной культуры, включающей в себя различные подходы и смыслы. При этом верно подмечено, что творческий статус зависит от внесения личностных смыслов в воспринимаемый материал. Особая педагогическая значимость придается при этом перцептивному подходу к анализу экранной культуры.

Опираясь на концепции социальной экологии, Н.Ф.Хилько обосновывает новое направление – экологии экранной/зрительской культуры. На основании изученного теоретического и эмпирического материала автором делается вывод о разделении феномена аудиовизуальной культуры на четыре группы.

Рассматривая психолого-педагогические механизмы экранного творчества, Н.Ф.Хилько справедливо связывает их с реконструкцией различных представлений и трансформаций в новое визуальное качество. И в этом просматривается сущность креативных изменений, влекущих за собой новообразования личности.

Автор выделяет следующие аспекты аудиовизуальной культуры, представленные в формах продвижения сущностных сил самораскрытия человека, в результате чего некреативная информация переводится в творческие формы: когнитивно-образовательное пространство аудиовизуального развития, креативно-коммуникативное пространство, техногенно-художественные информационные ресурсы экрана, этнокультурная и реабилитационно-экологическая система самореализации. Все это находит отражение в креативно-педагогическом потенциале аудиовизуальной культуры как многоуровневого и полифункционального явления.

Разработка автором модели общих и специальных способностей и умений, связанных с экранным творчеством, тесно увязывается с личностными факторами и качествами, что делает ее полноценной и комплексной и позволяет наметить многосторонние пути выявления соответствующих педагогических ситуаций и технологий самораскрытия.

Логически оправданным представляется выделение Н.Ф.Хилько четырех этапов творческого процесса в экранных искусствах: подготовительного, вводного, политематического и проблемно-тематического. Таким образом, зафиксирован рост художественного сознания [Хилько, 2001, с.416], духовной детерминации творчества и арсенала креативных потенциалов саморазвития личности. К данным этапам примыкают духовно-личностные доминанты, линии личностного развития и всевозможные формы аудиовизуального творчества, связанные с различными элементами новизны.

В этом контексте рассматриваются также ценностные, мотивационные и личностные параметры саморазвития. На основе этих данных определяются не только различные креативные качества видов аудиовизуального творчества, но и соответствующие им педагогические возможности, проявляющиеся в духовно-личностных изменениях.

Нельзя не отметить подробный анализ автором [Хилько, 2001] структуры творческих способностей и умений, осуществленный впервые на богатом эмпирическом материале и подтвержденный данными педагогической диагностики, в основу которой легла представленная структура.

В результате анализа креативно-педагогических проблем экранной культуры автор обосновал и представил целый ряд выводов:

- 1) соотношение степени спонтанности этапам творческого процесса;
- 2) соотношение духовно-личностных доминант этапам экранной творческой деятельности;
- 3) соотношение с доминантами линий личностного развития и функций аудиовизуальной культуры, специальных творческих умений и способностей;
- 4) выявление форм и видов творчества, действующих на различных линиях личностного развития.

Раскрыв систему феномена аудиовизуальной культуры в ее статике и динамике, автор успешно применил им же разработанную теоретическую систему в разработке педагогических основ технологии экранного творчества.

Культуролого-педагогический анализ динамики способностей, умений, интересов, мотивов участия в экранном творчестве с точки зрения проявлений творчества в зрительской, образовательной и продуктивной деятельности, позволил Н.Ф.Хилько показать роль техносферы и образного компонента, что нашло свое выражение в углублении личностных потребностей.

В итоге можно сказать, что в трудах Н.Ф.Хилько сделан важный шаг в теоретико-методическом осмыслении феномена аудиовизуальной медиакультуры, развития творческих способностей на материале экранных технологий, медиаобразования подрастающего поколения.

Примечания

Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. – Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2004. – 158 с.

Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. – Омск: Изд-во Сиб. филиал Рос. ин-та культурологии, 2001. – 446 с.

Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. – М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. – 96 с.

Хилько Н.Ф. Экранная культура: медиасистемы и технологии. – Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2003. – 104 с.

Важный вклад в медиапедагогику

А.П.Короченский

доктор филологических наук, профессор

Рецензия на монографии:

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

Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. - Таганрог: Познание, 2002. - 266 с.

Назревшая потребность в обобщении накопленного богатого опыта, в осмыслении новейших тенденций развития медиапедагогики в России и за рубежом потребовала издания комплексной работы - подлинной научной энциклопедии медиаобразования. Ею стала монография А.В.Федорова «Медиаобразование: история, теория и методика», которая обобщает мировой и отечественный опыт развития новаторской области педагогической и просветительской деятельности - медиаобразования. Автор определяет её 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» [с. 38]. Медиаобразование как направление гуманистической педагогики призвано способствовать расширению и обогащению духовного мира, культуры современного человека, подготовке его к жизни в насыщенной информационной среде.

Специалисты полагают, что для человека XXI века умение понимать и верно оценивать масс-медиа и распространяемую ими информацию является такой же важной формой грамотности, общей культуры, как умение читать и писать. А потому выход в свет первой в нашей стране работы, столь системно и комплексно раскрывающей важнейшие проблемы развития медиаобразования, безусловно, является событием, имеющим не только научное, но и большое общественное значение. Сегодня, в условиях «медиатизированного» общества, важно формировать со школьной скамьи разумно-критическое отношение к масс-медиа, цельную культуру здравого восприятия и оценки медийной информации. Зрелая медиакультура помогает отличать действительно ценные произведения и сведения от информационной «шелухи» (поскольку масс-медиа отнюдь не всегда сеют лишь разумное, доброе, вечное), развивает умственную активность и творческие способности детей, молодёжи, взрослых в общении с современными средствами массовой коммуникации.

Выход в свет данной монографии - это также и международное событие. И не только потому, что подготовка и издание монографии поддержаны как отечественными, так и зарубежными академическими грантами. А.В.Федоров - участник ряда интернациональных научных конгрессов и конференций по медиаобразованию, член Международного форума исследователей в области масс-медиа (Австралия) и Международной палаты ЮНЕСКО «Дети, молодёжь и медиа». В его работе обстоятельно характеризуются системы медиаобразования, сложившиеся в Великобритании, Канаде, Австралии,

США, Франции и Германии. На этом солидном фоне особенно отчётливо просматриваются высокий научный уровень и оригинальность отечественного медиаобразования.

Труд А.В.Федорова академичен, это настоящая научная энциклопедия медиаобразования. Кроме теоретико-концептуальных глав, в нём представлены персоналии ведущих деятелей отечественного медиаобразования, дана обширнейшая библиография их трудов. Обстоятельно рассмотрены не только злободневные проблемы, относящиеся к педагогике, обучению и развитию познавательных и творческих способностей обучаемых, но и к практике масс-медиа. Это и влияние демонстрации насилия, телепередач о криминале на детскую и молодежную аудиторию, и экранное отображение индивидуального и массового террора, и роль масс-медиа в диалоге культур народов мира, и многое другое.

Характеризуя историю медиаобразования в России, А.В.Федоров выделяет его три основных направления: образование будущих профессионалов масс-медиа (журналистов, сценаристов, режиссеров, операторов и т.д.), вузовскую подготовку будущих медиапедагогов, медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в непедагогических вузах [с. 41]. Однако содержание монографии свидетельствует о том, что в нашей стране активно развивалось и четвертое направление: педагогико-просветительская работа с взрослыми в русле медиаобразования (в форме кино клубов, любительских кружков и пр.)

Анализируя историю отечественного медиаобразования, его основные научно-практические школы, автор монографии скромно умолчал о научной школе, которую он и его коллеги развивают уже более двадцати лет. Подтверждением достижений этой школы являются не только многочисленные научные работы, но опубликованные в монографии авторские учебные программы курсов А.В.Федорова по медиаобразованию для студентов университетов и педагогических вузов. Это хорошее методическое подспорье для преподавателей и студентов педвузов, обучающихся в рамках специализации «Медиаобразование» (03.13.30). Специализация введена в учебный процесс в 2002 году по решению Министерства образования России. Введение этой специализации знаменует новую значительную веху в развитии отечественной медиапедагогике. Инициатором её введения и разработчиком документов, необходимых для её официальной регистрации, стала Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России и научная школа по медиаобразованию, руководимая профессором А.В.Федоровым.

Автор монографии отмечает, что медиаобразование тесно связано не только с педагогикой и художественным воспитанием, но также и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение, культурология, история, психология. Хотелось бы добавить: с теорией массовых коммуникаций, философией, наукой о журналистике... И медиакритикой. То есть, с рождающейся сегодня новой областью журналистики - критикой печатной и электронной прессы. Эта «младшая сестра» литературной, художественной, театральной критики и кинокритики жизненно необходима в наши дни, когда масс-медиа оказывают на общество гораздо большее влияние, чем все традиционные искусства вместе взятые. Медиакритика выполняет роль своеобразного гида, помогающего телезрителям, читателям газет и журналов газет и журналов, радиослушателям ориентироваться в бурных (а нередко - и мутных) потоках информации, выработать навыки самостоятельной оценки всего того, что предлагает своей аудитории печатная и электронная пресса.

Медиакритика и медиаобразование - родственные по своей сути области, способные к взаимодействию, взаимному обогащению, хотя развиваются они пока изолированно друг от друга. Например, А.В.Федоров пишет о том, что нужна осмысленная система контроля и ограничения показа насилия на российских экранах, учитывающая мировой опыт решения этой проблемы. За это же выступают и ведущие представители отечественной медиакритики (например, обозреватель «Известий» И.Петровская). Но педагоги и журналисты действуют вразнобой. А тем временем

количество насильственных и криминальных публикаций в прессе, репортажей и фильмов на ТВ постоянно растёт - со всеми вытекающими вредными для общества последствиями.

Востребованная в педагогических кругах и среди практиков масс-медиа, монография сразу после её выхода в свет превратилась в библиографическую редкость. Это обстоятельство восполняется доступностью других многочисленных научных и методических работ этого автора в Интернете: статьи А.В.Федорова - одного из ведущих российских специалистов по медиаобразованию, опубликованы на веб-сайтах <http://edu.of.ru/mediaeducation>; <http://www.medialiteracy.boom.ru>; <http://www.auditorium.ru> а также в разделе «Медиаобразование» первого в России сайта, посвященного вопросам медиакритики и общественного мониторинга печатной и электронной прессы - <http://mediareview.by.ru>.

Монография А.В.Федорова и И.В.Челышевой «Медиаобразование в России: краткая история развития» посвящена историческому анализу основных этапов развития теоретико-концептуальной базы и практики российского медиаобразования. Эта область гуманистической, новаторской педагогики нацелена на многообразное использование ресурсов масс-медиа в целях интеллектуально-духовного развития личности, обучение детей и взрослых грамотному и эффективному освоению массовой информации, самостоятельному анализу и оценке медийных произведений. Медиаобразование помогает расширить и обогатить духовный мир, культуру современного человека, подготовить его к жизни в насыщенной информационной среде. ЮНЕСКО определила медиаобразование как приоритетную область культурно-педагогического развития в XXI веке.

Отечественная литература, посвященная вопросам медиаобразования, обширна и разнообразна. Чрезвычайным богатством отличается и практический опыт работы российских педагогов в этой области на различных исторических этапах её развития. Что не удивительно: авторы монографии относят зарождение медиаобразования в России ещё к началу XX века, когда были предприняты первые попытки освоить познавательный, развивающий потенциал кинематографа, использовать его в образовательных и просветительских целях. Как свидетельствует содержание работы А.В.Федорова и И.В.Челышевой, теоретические поиски в области медиаобразования, которые велись в прошлом веке приверженцами новаторского направления в отечественной педагогике, отличались многообразием и концептуальной оригинальностью. Наиболее значительный след в истории педагогики оставили теоретики медиаобразования, совмещавшие свои исследования с интенсивной практической работой в этой области - Ю.Н.Усов (активный пропагандист идей формирования «экранной культуры» школьников, основанной на умении самостоятельно анализировать и интерпретировать аудиовизуальные произведения), представители «курганской школы» (Ю.М.Рабинович, А.В.Спичкин, Г.А.Поличко, С.М.Одинцова), энтузиасты киноclubного и факультативного медиаобразования С.Н.Пензин, О.А.Баранов и другие.

Особенно значимыми и плодотворными для развития российского медиаобразования в России были годы перестройки и период 1992-2002 годов, ознаменованный активным освоением мирового опыта, обновлением концептуальных подходов и форм деятельности, консолидацией и организационным сплочением педагогов-энтузиастов. В этот период создаётся Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России, выходит в свет ряд заметных работ ведущих представителей отечественного медиаобразования - А.В.Шарикова («Медиаобразование: мировой и отечественный опыт», 1990), Л.С.Зазнобиной (под редакцией которой выпущена книга «Медиаобразование», 1996), А.В.Спичкина («Что такое медиаобразование», 1999) и др. Не случайно характеристике новейшего этапа развития медиаобразования в монографии посвящена целая глава - он того заслуживает.

В монографии А.В.Федорова и И.В.Челышевой подытожено историческое развитие медиаобразования в России с учётом его новейших достижений. Своевременность и полезность такой книги очевидны, так как отечественное медиаобразование находится сегодня на переломном этапе. В последние годы ушли из жизни многие его ведущие теоретики. В сложившихся ныне условиях необходима интеграция существующих подходов к медиаобразованию (А.В.Федоров и И.В.Челышева выделяют ряд его различных моделей: «эстетическую», «практическую», «культурологическую», «инъекционную», модель «развития критического мышления» - с.97.).

Назревшая потребность в основательной практической подготовке новых поколений и взрослых россиян к условиям жизни в «информационном обществе» требует ускорения перехода от традиционных клубных и кружково-факультативных форм работы к медиаобразованию как полноценному компоненту школьного и вузовского образования. А пока что авторы монографии вынуждены констатировать: «Богатый потенциал российского медиаобразования, к сожалению, по-прежнему в должной мере не используется отечественной педагогикой...» [с.205]. Всё более актуальным становится и активное, широкое использование богатейших возможностей печатной и электронной прессы в целях медиаобразования россиян. Значение книги А.В.Федорова и И.В.Челышевой заключается не только в том, что она объективно способствует консолидации различных подходов к медиаобразованию на основе осмысления его исторического опыта, но и помогает педагогам-практикам нашей страны освоить всё то лучшее, что накоплено в этой области. Книга содержит обширную базу данных «Кто есть кто в российском медиаобразовании» и детальнейшую библиографию работ медиапедагогов, методические материалы. Работа А.В.Федорова и И.В.Челышевой является ценным источником для студентов, обучающихся в рамках специализации «Медиаобразование». Безусловно, пристальное внимание педагогов-практиков и студентов педвузов привлекут опубликованные в книге программы спецкурсов: «Медиаобразование» и «История и теория медиаобразования в России».

Список российских журнальных статей по проблемам медиаобразования

(указаны только русскоязычные статьи 90-х годов XX века и начала XXI века в московских журналах. Список более ранних работ, статей в научных сборниках и в провинциальной прессе см. на сайте Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России <http://edu.of.ru/mediaeducation>. В этих же источниках см. списки журнальных статей по медиаобразованию на иностранных языках).

- Баженова Л.М. Герои книг на экране: Работа с фильмом-экранизацией: [В помощь преподавателям курса «Основы экранной культуры» в начальных классах]/Начальная школа - 1998.- № 2.- С. 17-22.
- Баженова Л.М. Изучение экранных искусств в начальной школе//Начальная школа. - 2000.- № 1.- С. 21-24.
- Баженова Л.М. Медиаобразование как средство художественного развития младших школьников//Начальная школа. -2002. - № 5. - С. 50-54.
- Баженова Л.М. Медиаобразование младших школьников//Искусство и образование. – 2001. - № 4. – С. 65-67.
- Баженова Л.М. Обсуждение фильмов с детьми: [Методические рекомендации к программам факультативного курса «Основы экранной культуры»]/Начальная школа - 1995.- № 3.- С. 17-22.
- Баженова Л.М. Основы экранного искусства в школе//Искусство в школе. – 2002. - № 4. – С. 84-89. - № 5. – С.56-62.
- Баженова Л.М. Принципы обучения школьников основам экранной грамотности//Специалист. - 1993. - № 5. С. 6-8.
- Баженова Л.М. Психологические особенности восприятия фильмов и телевизионных передач младшими школьниками//Начальная школа. - 1995.- № 11.- С. 8-11.
- Баженова Л.М. Работа с «проблемным» фильмом в детской аудитории//Искусство в школе. – 2004. - № 1. – С.5-12.
- Баженова Л.М. Творчество детей на занятиях по основам экранной культуры//Начальная школа. – 1995. - №№ 3, 11. - 1996. - № 1. - С. 13-16.
- Баженова Л.М. Фильм порожден для мыслей...//Искусство в школе. – 2002. - № 6. – С.40-47.
- Баженова Л.М. Формирование основ экранной грамотности как средство художественного воспитания//Начальная школа. – 1991. - № 8.
- Баженова Л.М. Чем фильм отличается от книги?//Искусство в школе. – 2004. - № 2. – С.81-87.
- Бондаренко Е.А. Формирование мировоззрения учащихся средствами кино//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 8-10.
- Бондаренко Е.А., Журин, А.А. Состояние медиаобразования в мире//Педагогика. – 2002. - № 3. – С. 88-98.
- Вайсфельд И.В. Кинопедагогика в современном мире//Специалист. - 1993. - № 2. - С. 19.
- Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 3-6.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели//Информационное общество. – 2003. - № 3. – С.5-10.
- Гилева Г.Г. Медиаобразование и биология: первые шаги//Биология в школе - 1998. - № 2. - С. 36-40.
- Гудилина С.И. Информация наш друг?//Учитель. – 1999. - № 2. – С.44.
- Данилов А.П., Птак Я.А. Медиаобразование в семье и школе//Семья в России. – 2002. - № 2. – С.108-125.
- Дроздов В.В. Письмо в редакцию [о медиаобразовании]/Искусство в школе. – 2004. - № 5. – С.75.
- Егоров О. Опыт преподавания кино в инновационной школе//Искусство в школе. – 2001. - № 4. – С.89-91.
- Журин А.А., Гончарук О.Ю. Художественные видеофильмы на уроках химии//Химия в школе. -2001. - № 3. - С. 55-60.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование - идеи и перспективы//Педагогическая информатика. – 1994. - № 3.
- Зазнобина Л.С. Живая жизнь и «виртуальная реальность»: Проблемы содержания медиаобразования в контексте школьного образования//Народное образование. - 1996. - № 9. - С. 17-21.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование в российской школе// Магистр. - 1995.- № 1.- С. 64-70.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование на фоне натуральных зарисовок//Лицейское и гимназическое образование. - 1999. - № 5. - С. 58-64.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование при обучении химии//Химия в школе. - 1995.- № 2.- С.3-7.

- Зазнобина Л.С. Медиаобразование. Что это такое? (Возможности медиаобразования при обучении биологии)//Биология в школе. - 1995.- № 5.- С. 21-23.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами//Стандарты и мониторинг в образовании. - 1998.- № 3.- С. 26-34.
- Зазнобина Л.С. Школа и СМИ : Проблемы взаимодействия// Педагогика. -1999. - № 5. - С. 72-75.
- Захарова Е.А. Развивающий экран//Информатика и образование. -1995. - № 6. - С. 67-68.
- Иосифян С.А., Петровский В.А. Кинематограф: детский и подростковый зритель//Социологические исследования. -1995. - № 3. - С. 83-88.
- Искусство кино в семье искусств//Искусство и образование. – 2004. – Тем.вып. – 80 с.
- Каруна (Донец) И.А. Педагогические технологии в сфере медиаобразования//Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 47-50.
- Каруна И.А. Британский опыт в области медиаобразования: опыт, проблемы, инновации//Искусство и образование. – 2003. - № 2. – С. 66-79.
- Козлов В.Г., Амиров А.Ф., Кривошеев Е.А. Школьники осваивают телекоммуникационные технологии// Внешкольник. - 1998.- № 9.- С. 22-24.
- Короченский А.П. Медиакритика и медиаобразование//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.40-46.
- Кругликова Л.С. Медиаобразование, интегрированное с базовым: Реальный опыт//Завуч. - 2000.- № 6.- С. 24-30.
- Москвина Т.В. Формирование духовных понятий средствами экранных искусств//Искусство и образование. - 1999. - № 4. - С. 63-67.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//Педагогика. – 2001. - № 5. – С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США. Ч.1//Искусство и образование. – 1999. - № 4. – С. 68-81.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США. Ч.2//Искусство и образование. – 2000. - № 4. – С. 35-49.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2000. - № 9. – С. 40-43.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//Педагогика. – 2000. - № 3. – С. 68-75.
- Новоженин И.В. Дидактические материалы по медиаобразованию, интегрированному в курс экономической и социальной географии Российской Федерации//География в школе - 1997.- № 7.- С. 51-56.
- Пензин С.Н. Мой друг видео//Специалист. – 1993. - № 4. – С. 19-22.
- Петрова Н.П. Новые технологии образования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 1996. - № 1. – С. 154-162.
- Поличко Г.А. Дети, киноязык и русская школа XXI столетия (Главы из книги «Киноязык, объясненный студенту»)//Специалист». – 1997. - №№ 6, 11. – 1998. - № 4.
- Поличко Г.А. Кинопедагогика: предложения о проблеме...//Специалист. - 1993. - № 1. - С. 16-17.
- Поличко Г.А. Медиаобразование или кинообразование: как выучить продюсера?//Специалист. - 1993. - № 5.
- Полушкина В.В. Об интегрированном подходе к работе по кинообразованию и киновоспитанию//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 14-16.
- Прессман Л.П. Видеозапись на вашем уроке//Народное образование. -1995. - № 6. - С. 96-99.
- Разумный Д.В. Эволюция взглядов на роль экранных средств обучения в современной педагогике//Наука и школа. - 2001. - № 4. - С. 44-47.
- Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации//Школьные технологии. – 2002. - № 3. – С.109-120.
- Соколова Н.Ю. Медиаобразование и школьный курс физики//Физика в школе. - 1999. – № 2. - С.27-30.
- Спичкин А.В. Медиаобразование и театральная культура учащихся//Специалист. - 1993. - № 5. - С. 19-20.
- Тихомирова К.М. Звукозапись и ее образовательные возможности в начальных классах//Начальная школа. – 2004. - № 12. – С.25-31.
- Тихомирова К.М. Медиаобразование, интегрированное с базовым, в начальных классах//Начальная школа. - 2001. - № 7. - С.106-111.
- Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. - 2000. - № 6. – С.3-6. – 2001. - № 1. – С.27-34.
- Усов Ю.Н. Мастерская «Киноведение и кинопедагогика»//Специалист. – 1993. - № 5. – С.10-11.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. – 2000. - № 3. – С. 48-69.
- Федоров А.В. Влияние телеэкранного насилия на детскую аудиторию в США//США-Канада: Экономика, политика, культура. – 2004. - № 1. – С.77-93.
- Федоров А.В. Кино должно воспитывать//Встреча: культурно-просветительная работа. - 2000. - № 1. - С. 20.
- Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. – 2002. - № 2. – С. 21-26.

- Федоров А.В. Кинопедагоги, а не кинодилетанты//Кинемеханик. - 1990. - № 12. - С.7-8.
- Федоров А.В. «Курганская школа»: от кинообразования – к медиаобразованию//Искусство и образование. – 2004. - № 4. – С.52 – 70.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Дистанционное и виртуальное обучение. – 2002. - № 6. – С.53-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Бельгии//Педагогика. – 2002. - № 1. – С. 97-99.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//Высшее образование в России. – 2002. - № 1. – С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте теории диалога культур//Школьные технологии. – 2003. - № 3. – С.212-216.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2002. - № 7. – С. 29-32.
- Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//Педагогика. - 2003. - № 5. - С. 90-96.
- Федоров А.В. Медиаобразование по С.Н.Пензину//Искусство и образование. – 2004. - № 3. – С.64-75.
- Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. - 2003. - №3. –С.65-74. - № 4. – С.78-95.
- Федоров А.В. Молодежь и медиа: Проблемы и перспективы//Встреча: Культурно-просветительная работа. - 1997. - № 11. - С.44.
- Федоров А.В. Молодым везде у нас дорога//Видео-Асс Премьер. - 1995. - №25. - С. 90-91. - № 26. - С. 58. - № 27. - С. 104-105.
- Федоров А.В. Насилие на экране и российская молодежь//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2001. - № 1. – С. 131- 145.
- Федоров А.В. Насилие на экране//Встреча: Культурно-просветительная работа. - 2000. - № 9. - С. 16.
- Федоров А.В. Насилие на экране//Человек. – 2004. - № 5. – С.142-151.
- Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. – 2004. - № 2. – С.58-66.
- Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию учащейся молодежи//Специалист. - 1994. - № 1. - С. 15-19.
- Федоров А.В. Права ребенка и насилие на экране//Мониторинг. – 2004. - № 2. – С. 87-93.
- Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. - 2001. - № 2. - С. 57-64.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. – 2004. - № 4. – С.43-51.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. - 2000. - № 2. - С. 33-38.
- Федоров А.В. Школьная киноволна: приливы и отливы//Встреча: Культурно-просветительная работа. -1998. - № 1. - С.26.
- Федоров А.В. Школьники и компьютерные игры с «экранном насилием»//Педагогика. – 2004. – С.45-49.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2001. - № 11. – С. 15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//США – Канада: Экономика. Политика. Культура. – 2004. - № 9. – С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. - № 1. – С. 149-158.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.34-39.
- Фоминова М.Н. Экранная культура в системе работы учителя мировой художественной культуры//Искусство в школе. -2003. - № 5. - С. 44-48.
- Франко Г.Ю. Документальный экран в художественном образовании старших школьников//Искусство в школе. – 2004. - № 4. – С.82-89.
- Франко Г.Ю. Испытание экраном//Народное образование. - 1996. - № 7. - С. 68-70.
- Хилько Н.Ф. Медиакультурное взаимодействие и экология экранного творчества//Искусство и образование. – 2004. - № 4. – С.71-79.
- Хилько Н.Ф. Педагогика экранной культуры: парадигмы творчества//Искусство и образование. – 2003. - № 3. –С.75-81.
- Челышева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства//Дополнительное образование. – 2004. - № 3. – С.62-63.
- Челышева И.В. Телевидение и мультимедиа в системе медиаобразования в России//Искусство и образование. – 2004. - № 5. – С.44-49.
- Шабалин Ю.Е. Использование видеозаписи в подготовке будущего учителя//Педагогика. -1996. - № 5. - С. 69-71.
- Шак Т.Ф. Медиаобразование для музыкантов//Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С.46-48.
- Шариков А.В. Куда выходит «окно в мир»//Магистр. – 1992. - №7. – С. 27-31.
- Шариков А.В. Почему дети смотрят телевизор?//Магистр. – 1992. - №4. - С. 20-25. - №5 – С. 41-45.

- Шариков А.В. Ребенок и его информационное окружение//Магистр. - 1992. - №1. – С. 17-20.
- Шариков А.В. Телесмотрение школьников: желаемое и действительное//Магистр. – 1992. - №6. – С. 39-43.
- Шариков А.В. Что смотрят школьники?//Магистр. – 1992. - №3. - С.24-30.
- Шариков А.В. Что читают школьники?//Магистр. – 1992. - №2. - С. 24-30.
- Шиян Л.К. Использование произведений теле- и видеоискусства в подготовке будущего учителя//Педагогика. – 2001. - № 4. – С. 66-70.
- Якушина Е.В. Дискуссия по проблемам Интернет-образования и медиаобразования//Вопросы Интернет-образования. – 2001. - №1.
- Якушина Е.В. Подростки в Интернете: специфика информационного воздействия//Педагогика. – 2001. - № 4. – С. 45-62.
- Ястребцева Е.Н. Медиатека в контексте развития информационной образовательной инфраструктуры России//Мультимедиа в образовании. – 1998. - №1.
- Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Школьный Интернет//Открытое общество. – 1998. - № 5.
- Ястребцева Е.Н., Шариков А.В. Медиакультура: состояние вопроса//Вестник медиаобразования. – 1995. - № 1.