



МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

MEDIA EDUCATION

3/2013

*Российский журнал истории,
теории и практики медиапедагогике*

Russian journal of history, theory and practice of media education

Медиаобразование. 2013. №3.

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике

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

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

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

Учредители

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

Издатель

ИП Ю.Д. Кучма

Адрес редакции

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

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте.

Редакционная коллегия

А.В. Федоров (главный редактор)

Л.М. Баженова

О.А. Баранов

Е.Л. Вартанова

С.И. Гудилина

В.В. Гура

А.А. Демидов

Н.Б. Кириллова

С.Г. Корконосенко

А.П. Короченский

В.А. Монастырский

Г.А. Поличко

В.С. Собкин

Л.В. Усенко

Н.Ф. Хилько

А.В. Шариков

Зеркала электронной версии журнала

<http://eduof.ru/mediaeducation>

http://eduof.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34437

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

Информационная поддержка

Портал «Информационная грамотность и медиаобразование»

<http://www.mediagram.ru>

Портал «Информация для всех»

<http://www.ifap.ru>

Портал «Электронная научная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура»

<http://eduof.ru/mediacompetence>

Портал «Открытая электронная библиотека «Медиаобразование»

<http://eduof.ru/medialibrary/>



**Media Education. 2013. N3
(Volume 38)**

Russian journal of history, theory
and practice of media education

ISSN 1994-4160 (print version),
ISSN 1994-4195 (online version)

**Founded 2005. Frequency - 4
issues per year.**

The Journal is included in the
international register of scientific
journals Directory of Open Access
Journals (www.doaj.org), Global
Serial Directory UlrichsWeb ([http://
www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/](http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/))
and the catalog relevant resource
portal UN Alliance of Civilizations
Media Literacy Education
Clearinghouse
(www.aocmedialiteracy.org).

Founders

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

Editorial address

Association of Film and Media
Russia, 109542, Moscow, Ryazan
Av., 99, office Y-430.

E-mail: tina5@rambler.ru

Articles for journal publication are
accepted via email only.

Editorial board:

Alexander Fedorov (Editor), Prof., Ed.D.,
president of Russian Association for Film and
Media Education, pro-rector of Anton Chek-
hov Taganrog State Pedagogical Institute,
Oleg Baranov, Ph.D., Prof., Tver State
University,

Larissa Bazhenova, Ph.D., Russian
Academy of Education (Moscow),

Svetlana Gudilina, Ph.D., Russian Acad-
emy of Education (Moscow),

Valery Gura, Ph.D., Prof., Dean of So-
cial Education Faculty, Anton Chekhov
Taganrog State Pedagogical Institute,

Alexei Demidov, head of ICO "Informa-
tion for All", St-Petersburg,

Nikolai Khilko, Ph.D., Omsk State Uni-
versity,

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

Sergei Korkonosenko, Ph.D., Prof., St-
Petersburg State University,

Alexander Korochensky, Ph.D., Prof.,
Dean of Faculty of Journalism, Belgorod
State University,

Valery Monastyrsky, Ph.D., Prof., Tam-
bov State University,

Gennady Polichko, Ph.D., Prof., State
University of Management,

Alexander Sharikov, Ph.D., Prof., The
Higher School of Economics (Moscow).

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

Elena Vartanova, Ph.D., Prof., Dean of
Faculty of Journalism, Moscow State
University,

Leonid Usenko, Ph.D., Prof., South Fed-
eral University (Rostov-on-Don).

**The web versions of the Media
Education Journal:**

<http://eduof.ru/mediaeducation>

<http://eduof.ru/medialibrary>

[http://www.mediagram.ru/mediaed/
journal/](http://www.mediagram.ru/mediaed/
journal/)

Information Support:

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

Portal "Encyclopedia "Media Education
and Media Culture" [http://eduof.ru/
mediacompetence](http://eduof.ru/
mediacompetence)

Portal "Information for All" [http://
www.ifap.ru](http://
www.ifap.ru)

Содержание

Актуальные новости 6

История медиаобразования

Черный А.А. Исторические факты и философские тенденции развития медиаобразования в России XVII в. и их косвенное влияние на медиафилософию XXI века 16

Лоза Г.И., Онкович А.В. Периодические издания инженерных кружков киевского политехнического института в формировании профессиональной компетентности будущего инженера (1901–1923) 26

Практика медиаобразования

Бекназарова С.С. Компьютерная графика, анимация в качестве инструмента медиаобразования 33

Черноусова И.И., Латышев О.Ю. Краеведческая составляющая медиаобразования детей-сирот в условиях логопедической поддержки 38

Федоров А.В. «Маленький школьный оркестр»: опыт герменевтического анализа медиатекста на занятиях в студенческой аудитории 48

Федоров А.В. Анализ западных экранных стереотипов образа Г.Распутина на занятиях в студенческой аудитории 59

Проблемы медиакультуры

Федоров А.В. До и после «Ночного портье»: эксплуатация темы нацизма в кинематографе 67

Медиаобразование за рубежом

Челышева И.В. Российское и британское медиаобразование: основные стратегии развития 79

Челышева И.В. Развитие информационной грамотности и медиакомпетентности в современной Грузии 85

Мурюкина Е.В. Медиаобразование в странах Балтии 94

Рекреация

Барсуков А.В. Как я снимался у Никиты Михалкова, Виктора Мережко и Андрея Прошкина 105

Книжная полка

Федоров А.В. Медиа, медиаактивность и медиамедиаобразование 111

Федоров А.В. Учебное пособие для медиапедагогов-практиков 116

Вышли из печати новые книги и по тематике медиаобразования 119

Contents

Actual News	6
--------------------------	----------

Media Education History

Chorny, A.A. Historical facts and philosophical tendencies of media education in Russia seventeenth century and their indirect impact on media philosophy of the twentieth century	16
---	----

G.I. Loza, Onkovich, A.V. Periodicals of engineering circles of Kiev Polytechnic Institute in the formation of professional competence of the future engineer (1901-1923)	26
--	----

Media Education Practices

Beknazarova, S. Computer graphics, animation as a tool of media education	33
--	----

Chernousova, I., Latyshev, O. Regional studies components of media education orphans in support speech therapy.....	38
--	----

Fedorov, A. «The little school band»: the experience of the hermeneutic analysis of media texts in the classroom in the student audience	48
---	----

Fedorov, A. Analysis of Western stereotypes of screen image of Grigory Rasputin in the students' audience	59
--	----

Problems of media culture

Fedorov, A. Before and after the «Night Porter»: Nazi Exploitation Cinema	67
--	----

Media Education in the World

Chelysheva, I. Russian and British media education: the basic strategy....	79
---	----

Chelysheva, I. The development of information literacy and media competence in modern Georgia	85
--	----

Murukina, E. Media education in the countries of the Baltic States	94
---	----

Recreation

Barsukov, A. As I was shooting in the films of Nikita Mikhalkov, Victor Merezhko and Andrei Proshkin	105
---	-----

Books shelf

Fedorov, A. Media, media activity and media education	111
--	-----

Fedorov, A. The manual for media educators and practitioners	116
---	-----

New books about media education literacy.....	119
---	-----



АКТУАЛЬНЫЕ НОВОСТИ

Actual News

Аннотация. Короткая информация о текущих медиаобразовательных событиях.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиapedаго-гика.

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

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

«Встречи на Вятке» – 10-й Всероссийский фестиваль игрового короткометражных фильмов: итоги

«Встречи на Вятке» – 10-й Всероссийский фестиваль игрового короткометражных фильмов прошел в Кирове 2–4 марта 2013 г., на котором были представлены категории А (любители), категории В (детские студии), категории С (профессионалы), категории К (Кировские студии), категории Д (дебют), География участников удивительно обширна: Россия, Беларусь, Украина, Молдова, Франция, Чехия, Польша. А если взглянуть на карту участников фестиваля из России, то она поражает воображение: Екатеринбург, Пермь, Тверь, Санкт-Петербург, Москва, Новосибирск, Ярославль, Ставрополь, Алтайский край, Тольятти, Липецк, Самара, Новосибирск, Омск, Саранск, Старый Оскол, Ямало-Ненецкий А.О., Башкортостан, Удмуртия, Мурманск и, конечно, Киров.

Оргкомитет фестиваля во главе с О.А. Бурдиковым провел огромную подготовительную работу, четкую организацию самого фестиваля. Все три дня здесь царил творческая атмосфера, все было продумано до мелочей: торжественное открытие фестиваля, на котором присутствовали руководители города и области, многочисленные гости – творческие работники отечественного кинематографа, прекрасное жюри во главе с режиссером А.Ю. Макаровым, в которое вошли как профессионалы, так и руководители любительских студий различных областей России.

Фестиваль открылся творческой встречей с кинорежиссером Г.Солдатовым и актером Н.Кузьминым, показом их фильма «Тариф на спасение». Затем была проведена творческая встреча с

И.Белостоцкий – кинорежиссером журнала «Ералаш», членом Гильдии кинорежиссеров России, с показом сюжетов киножурнала «Ералаш». И.Белостоцкий удивительно интересный человек, который много сил и творческой энергии отдает детским душам, посещая ребячьи фестивали, чтобы этот же заряд своих душ авторскими фильмами школьники передавали друзьям-сверстникам.

Заключительным этапом первого дня фестиваля был мастер-класс для учителей города и руководителей студий по проблеме «Система использования фильма в воспитательной работе», который провел автор данного материала, приглашенный на фестиваль в качестве почетного гостя.

Сегодняшняя жизнь полна всевозможных идей по реконструкции современного образования, но, вероятно, авторы всяких инновационных подходов никогда не стояли за учительским столом в сегодняшней школе, им неизвестен контингент учащихся: то вводится преподавание православия, то электронные журналы и дневники и т.д. Сегодня обсуждается идея ввести в школах уроки, на которых ученики 6-х -7-х классов изучали бы сотню лучших фильмов. Среди фильмов, оказавшихся в этом списке 100 лучших (по итогам голосования взрослых людей, выросших в XX веке), - картины «Александр Невский» и «Броненосец Потемкин» Сергея Эйзенштейна, «Иваново детство» и «Зеркало» Андрея Тарковского, «Обыкновенный фашизм» и «Девять дней одного года» Михаила Ромма, «Неокон-

ченная пьеса для механического пианино» и «Утомленные солнцем» Никиты Михалкова, «Сто дней после детства» Сергея Соловьева, «Бриллиантовая рука» Леонида Гайдая, «Курьер» Карена Шахназарова.

Хорошие фильмы...!!! Но... давайте ответим себе на вопрос, а готовы ли сегодня школьники к совместному коллективному просмотру фильмов?

Выросло несколько поколений школьников, которые никогда не посещали кинотеатра, не готовы к коллективному просмотру, хотя фильм, как синтетическое произведение искусства, требует широкой аудитории. Да и кинотеатров во многих нестоличных городах уже остались единицы, репертуар которых составляют коммерческие фильмы зарубежного производства.

Сегодня самая сложнейшая проблема – научить современного школьника коллективному просмотру фильмов. Вот об этом шла речь на фестивале в первый день с руководителями студий и учителями, а в последний – со школьниками: выстраивалась возможная система киновоспитания учащихся в рамках учебного заведения: энтузиасты-кинолюбители, как и их руководители, становятся «застельщиками» в создании школьных и семейных кинотеатров, определения репертуарной политики, методики работы с юной аудиторией, учитывая ее реальные возможности и социальную обстановку. Своей увлеченностью к кинематографу, элементарными знаниями в области теории и истории киноискусства, ребята могут стать

эпицентром в определении системы киноэстетического воспитания в каждой конкретной школе, и тогда можно будет реализовывать многие высокие идеи.

Чтобы ребята смогли целиком просмотреть «Броненосец Потемкин», нужно провести огромную работу, требующую подготовку учителя к данной деятельности, а он очень устал от многочисленных инноваций. Отобранные фильмы (100 лучших фильмов), к сожалению, крайне сложны для восприятия школьниками подросткового возраста. Многие фильмы, представленные на фестивале, говорили о том, что их авторы могут дать импульс к новым подходам к школьному медиаобразованию, а набор фильмов будет определяться возможностями учителя и учащихся, их общей заинтересованностью.

Вот трехминутный фильм «Бум» из Удмуртии. Маленькие мальчишки и девчонки на экране. Во время праздника гаснет свет. Чем же заняться? В руках у ребят надувные шарики: шарики, детские глазки и пальчики. У каждого свой мир и он удивительно интересен. Поразительна детская игра, она превзошла игру взрослых актеров! Или фильм «Жук» - история брошенного автомобиля, в котором живет душа его хозяина. И всего ... восемь минут. Удивительная картина из Лысьвы (Пермский край) «Подарочек»! Как радовался руководитель студии В.В.Палкина, когда на заключительном этапе фестиваля С.Б. Цымбаленко – вице-президент Всероссийского детско-юношеского форума «Бумеранг» в

Орленке вручил одному из авторов фильма путевку на форум.

Нужно отдать должное О.А. Бурдикову – организатору фестиваля, который особое внимание уделяет подбору фильмов при составлении программы. Наряду с кинокомедиями, драмами и капустниками в стиле «Ералаш», демонстрировались фильмы острой социальной и патриотической направленности, пародии, лирические, фантастические, философские, экспериментальные работы, музыкальные видеоклипы и многие другие жанры игрового кино. Существует строгий отбор фильмов по нравственно-этическому принципу – фильмы, пропагандирующие насилие, безнравственность, нездоровый образ жизни на конкурс не принимаются.

«Встречи на Вятке» - отборочный этап для участия фильмов во Всемирном фестивале «UNICA». На Юбилейном фестивале был учрежден почетный знак «За вклад в развитие малого кино». Организаторы фестиваля особое внимание уделяют созданию творческой атмосферы, расширению уровня его познавательной составляющей, направленной на определение системы киноэстетического воспитания современной молодежи. И в этом его ценность! Спасибо организаторам за их огромный труд!

О.А. Баранов,
профессор, Заслуженный учитель России, член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, учитель физики и МХК школы № 18 г. Твери.

Результаты работы секции «Проблемы медиаобразования в школьной и вузовской педагогике» в рамках ежегодной недели науки Иркутского государственного лингвистического университета

Проведение ежегодной секции «Проблемы медиаобразования в школьной и вузовской педагогике» в рамках Недели науки в ИГЛУ стало доброй непрерывающейся традицией. Организована секция была в 1999 году на базе Иркутского государственного лингвистического университета по инициативе кандидата педагогических наук, доцента, члена Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России Л.А.Ивановой. Каждую весну секция объединяет студентов, магистрантов и аспирантов университета для обсуждения проблем и достижений современного медиаобразования.

Третий год подряд секция работает в дистанционном формате. Этому факту способствовал первый опыт участия и организации электронной секции в 2010 году в рамках Второй общероссийской студенческой электронной научной конференции «Студенческий форум 2010», организованный Российской Академией Естественных наук. В 2013 году секция прошла с 4 по 7 марта на образовательном портале «belca» ФГБОУ ВПО «ИГЛУ», в разделе «Неделя науки» (<http://belca.islu.ru/mod/forum/discuss.php?d=2690>).

В этом году под руководством заведующей кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «ИГЛУ» Л.А.Ивановой, И.В.Григорьевой, М.Г.Евдокимовой (ИрГУПС) секция объединила студентов, магистрантов, аспирантов, не только ФГБОУ ВПО «ИГЛУ», но

и студентов Иркутского государственного университета путей сообщения. После приветственного слова И.В.Григорьевой участники приступили к активному обсуждению представленных тезисов посредством чата между авторами и участниками секции. Всего в секции приняло участие 33 студента и обсуждено 15 докладов. В ходе работы секции выявились различные направления исследовательской деятельности участников:

- web-квест как средство формирования медиакомпетентности старшеклассников на уроках иностранного языка;
- формирование интернет-культуры молодежи посредством создания веб-сайта органов студенческого самоуправления в вузе;
- сетевые медиа как средство медиаобразования детей дошкольного возраста в современной семье;
- применение радиодивайсов как одного из средств телекоммуникационных систем в учебном процессе;
- интеграция телекоммуникационных систем в современную мировую экономику.

Все доклады вызвали вопросы и живое обсуждение дистанционных слушателей секции. Отдельные исследования были рекомендованы к участию во всероссийских конкурсах НИРС, внедрению в учебный процесс, открытой печати. Вторая часть секции была по-

священа подведению итогов конкурса «Даёшь web-молодёжь» для студентов педагогических специальностей (<http://belca.islu.ru/course/view.php?id=359>), просмотра лучших видеопроектов, присланных на конкурс. Модератор секции - И.В. Григорьева в торжественной обстановке вручила дипломы победителям конкурса.

По окончании заседания секции участниками было высказано пожелание продолжить научную традицию и собираться ежегодно для обсуждения проблем медиаобразования и представления новых результатов исследовательской работы студентов. Были высказаны слова благодарности всем участникам секции за плодотворную работу. Особые слова благодарности доктору педагогических наук, профессору, президенту Ассоциации

кинообразования и медиапедагогики России (<http://eduof.ru/mediaeducation>), проректору по научной работе Таганрогского государственного педагогического института А.В. Федорову, который оказывает всестороннюю помощь в укреплении позиций медиаобразования в Восточной Сибири.

Закончилась работа ставшей традиционной секции «Проблемы медиаобразования в школьной и вузовской педагогике», а студенты, магистранты, аспиранты уже ждут следующего года, следующего медиаобразовательного конкурса, новых встреч и обсуждений.

*Организаторы секции «Проблемы медиаобразования в школьной и вузовской педагогике»
(Иркутск)*

В учебных заведениях Украины в 2013 году может появиться предмет «Основы медиаграмотности»

Министерство образования и науки разослало рекомендательное письмо министру науки и образования, молодежи и спорта Крыма, начальникам управлений образования и науки областных госадминистраций, ректорам высших педагогических учреждений и областных учреждений последипломного педагогического образования, директорам общеобразовательных школ. Так, Министерство образования и науки рекомендует «с целью продолжения эксперимента по внедрению медиаобразования в учебно-воспитательный процесс учебных заведений ввес-

ти, начиная с 2013/2014 учебного года, изучения курса «Основы медиаграмотности». В Минобразования Украины считают, что преподавание этого предмета в общеобразовательных учебных заведениях должно осуществляться за счет часов вариативной части учебных планов, в высших педагогических учебных заведениях - за счет часов выборочной части образовательно-профессиональной программы, в областных учреждениях последипломного педагогического образования - по соответствующим программам образовательной деятельности курсов повышения ква-

лификации педагогических и научно-педагогических работников.

«В течении 2011-2012 годов для преподавателей высших педагогических учебных заведений и областных учреждений последипломного педагогического образования, учителей-координаторов и учителей общеобразовательных школ работали постоянно действующие тре-

нинги по 54-часовой программе «Медиаобразование (медиаграмотность)», - говорится в письме.

М.Билозерская. 12.04.2013.

<http://www.nagolos.com.ua/ru/news/19395-v-uchebnyh-zavedeniyah-strany-mogeet-poyavitsya-predmet-osnovy-mediagramotnosti>.

О разном понимании медиаобразования и медиаграмотности в Украине и о том, как избежать профанации хорошей идеи - президент Академии украинской прессы В.Иванов

Валерий Иванов: *Задача медиапедагогов - научить детей отличать качественную медиопродукцию от некачественной. О разном понимании медиаобразования и медиаграмотности в Украине и о том, как избежать профанации хорошей идеи - президент Академии украинской прессы (УАП).*

В Украине с 2010 года действует «Концепция внедрения медиаобразования Украина» (утверждена Постановлением Президиума Национальной академии педагогических наук Украины). Главная идея концепции - содействие становлению эффективной системы медиаобразования в Украине с целью обеспечения общей подготовки детей и молодежи к безопасному и эффективному взаимодействию с современной медиасистемой. Концепция включает: экспериментальный этап (2010-2013), постепенное укоренение медиаобразования и стандартизации требований к медиаобразованию (2014-2016),

дальнейшее развитие медиаобразования и завершения массового внедрения (2017-2020).

Академия украинской прессы фактически стала центром, который активно продвигает идею медиаобразования и ради ее воплощения в жизнь реализует совместно с различными партнерами, такими как, например, Институт инновационных технологий и содержания образования МОН Украины и Институт социальной и политической психологии Академии педагогических наук Украины, ряд программ. В частности, при поддержке Международного фонда «Возрождение» и программы «У-Медиа» АУП провела несколько Летних и Зимних школ для учителей и преподавателей, издала учебник «Медиаобразование и медиаграмотность». Сейчас идет разработка учебно-методических материалов.

Президент АУП профессор Валерий Иванов рассказал, что уже сделано и что еще нужно сделать для массового внедрения медиаобразования.

- Министерство образования и науки недавно разослало письмо, в котором рекомендуется введение курса «Основы медиаграмотности» в школах и педагогических вузах уже со следующего учебного года. Это означает, что этот предмет уже со следующего года будет введено, все же это постепенный процесс?

- Это письмо означает легитимизацию этого направления образования. Он рекомендует ввести курс «Основы медиаграмотности». Причем именно медиаграмотности. Он также исключает спекуляции относительно понимания медиаобразования и определяет, что медиаобразование, медиаграмотность - это критическое восприятие медиатекстов, а не просто использование медиа как иллюстративных материалов на уроках. Это прорыв. Но он не означает, что все с завтрашнего дня будут вводить медиаграмотность во всех школах и вузах. Прежде всего, потому, что недостаточно методического обеспечения. Если для вузов такое обеспечение есть - есть программа, есть учебник, то для школ все сложнее. Фактически экспериментально программа работает благодаря отдельным энтузиастам. Пока нет легитимных, утвержденных МОН программ, нет ни учебника для учеников, ни методических пособий для учителей. И это сейчас самая большая проблема.

- Это означает, что школы начнут преподавать курс по своему усмотрению?

- Не совсем. Согласно этому письму, они имеют возможность, вводить курс. Но есть риск, что это внедрение может быть механичес-

ким, когда курс не приобретет того смысла, который должен исходить из понимания медиаграмотности, определенного международными документами, например, ЮНЕСКО (в документах ЮНЕСКО указано, что медиаобразование - это обучение теории и практики освоения современных масс-медиа, это обучение следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких как, например, математика, физика или география). Кроме того, учителям, которые раньше никогда не занимались ничем подобным, будет сложно преподавать такой курс. Надо им помочь.

- А что нужно сделать, чтобы не было профанации хорошей идеи?

- Мы выдаем сейчас (они на стадии редактирования) 36 типовых уроков с медиаобразования / медиаграмотности, которые разрабатывали различные учителя из разных уголков Украины. Это фактически авторские уроки, но мы их обработали так, чтобы можно было пользоваться и в других школах. Вот будем проводить через министерство учебную программу для 8-го класса и для других, чтобы их утвердить. Будем идти к тому, чтобы дать в руки учителям методические пособия по преподаванию медиаграмотности, а в руки ученикам - рабочие тетради и учебники.

- То есть пока программа вводиться не из начальных, а из старших классов?

- Эксперимент проводится для 10 классов (в частности уже сейчас в отдельных школах преподают предмет «медиакультуры»). Отно-

сительно предмета медиаграмотности, то это на усмотрение учебных заведений, из какого класса его внедрять. - Но тогда не может быть универсальной программы...

- Абсолютно. И мы не будем предлагать универсальные программы, а покласные - с 1 до 11 класса.

- Но есть ли такие программы?

- Есть авторские программы. Они по ряду причин не удовлетворяют нас. Поэтому мы решили проводить конкурсы на разработку программ для различных классов. И победителям этих конкурсов мы будем предлагать доделывать их, чтобы они были нормального европейского уровня. Относительно рабочих тетрадей, то мы будем их переводить и адаптировать к нашим реалиям.

- А опыт каких стран вы берете за основу?

- Например, есть отличный финский опыт - рабочая тетрадь для 9 класса. Она просто замечательная, с богатым иллюстративным материалом.

- Возможно, стоит таким путем идти и в вопросе учебников: перевести лучшие западные образцы, пока появится то поколение педагогов, которое сможет разработать собственное украинское?

- Это один из тех путей, который мы наметили. Сейчас мы ищем деньги, чтобы перевести американский учебник медиаобразования. И мы будем тоже смотреть внимательно на учебники, которые являются для школьников в западных странах. Но они должны быть адаптированы. Мы также будем продолжать проводить ме-

роприятия для повышения квалификации учителей. Мы уже провели серию летних и зимних школ для учителей, серию семинаров и охватили практически всех учителей, участвующих в эксперименте.

- Но это не так много?

- Для Украины это действительно немного, потому что их примерно сто. Но мы будем продолжать эту работу.

- А когда очередь дойдет до сельских учителей?

- Действительно, здесь есть проблема. Мы думаем сделать на основе модулей небольшие иллюстрированные пособия, которые могут дойти до всех школ. Обучающие, информационные ресурсы, которые мы предоставляем, на нашем сайте. Также мы создали Google-группу, в которую входят около 200 медиапедагогов из всей Украины. Сейчас мы разрабатываем портал для учителей, которые преподают медиаграмотность.

- Возможно, есть смысл проводить вебинары?

- Мы проводим вебинары, и они показывают высокую эффективность. Потому что в проекте задействованы энтузиасты. Мы не знаем, будут ли эффективными вебинары для тех, кто не является энтузиастом. Здесь есть проблема. Но мы дадим инструменты преподавания всем.

- Я знаю, что есть определенные различия в понимании самого предмета медиаобразования, например, между вами и отдельными представителями Академии педагогических наук ...

- Я бы так не обобщал. Академия педагогических наук - большая

организация. И большинство тех, кто занимается вопросом медиаграмотности, в частности Институт социально-политической психологии, имеет правильное понимание медиаграмотности. И я так говорю не потому, что оно созвучно с моим пониманием, а потому, что оно закреплено в документах ЮНЕСКО. Но действительно часть ученых, которые понимают медиаобразование только как использование медиатекстов в качестве иллюстративных материалов на других занятиях. Конечно, такой взгляд имеет право на существование. Но мы достигли того, что в документах МОН и в наших программах, которые уже рекомендованы Минобразования, закреплено понимание медиаграмотности как критического взгляда на медиатексты.

- Есть здесь не будет разночтений, например, на региональном уровне, когда начнут внедрять курс в жизни?

- Нет. Четко в программах все прописано.

- Относительно критического взгляда. Я также знаю позицию некоторых экспертов, которые считают, что нужно не только побуждать детей к выработке критического взгляда на медиа, но и учить их использовать медиа для саморазвития.

- Я знаю, что есть такой взгляд. Но здесь нет опасности. Дело в том, что дети и так используют медиа. И я вижу нашу задачу в том, чтобы научить детей тем индикаторам, с помощью которых они смогут отличать качественную медиапродукцию от некачественной. Например, таким индикаторам,

как ведущие журналистские стандарты. Но это должны быть не просто знания, а навыки. Я считаю, будет очень интересно, если дети научатся создавать медиатексты самостоятельно: снимать сюжеты, писать заметки. У нас один из центров медиаграмотности, в Крыму, как раз занимается аудиовизуальной медиаграмотностью. Этим путем идут и скандинавские страны.

- Вам не кажется, что здесь закладывается определенный конфликт? Сегодня идет дискуссия о том, кто является журналистом. А такой подход к медиаграмотности расширяет круг людей, которые могут себя считать журналистами. Не снизит ли это качества журналистики как таковой еще больше?

- На самом деле это большая проблема - понимание журналистики как профессии. Мне кажется, что не нужно ничего придумывать. Журналистика абсолютно открытая профессия. Конечно, хорошо, когда журналист специальное образование, но он может быть журналистом и не имея такого образования. Тогда желательно, чтобы он овладел базовыми стандартами профессии. Но есть еще такое определение профессии журналиста - это человек, который получает свои основные доходы путем профессиональной журналистской деятельности. Если это так, то в мире считается, что это журналист. Конечно, есть гражданская журналистика, блогерство. От того, что дети не умеют делать качественные материалы, легче не будет. Те, кто хочет, все равно будет заниматься блогерством.

- На Западе есть специальные программы, направленные на обучение не только детей, но и родителей.

- У нас какую-то часть этого поля (т.е. работы с родителями) пытается захватить Национальная комиссия по вопросам морали.

- Каким образом?

- Они движутся в ограничительном направлении, учить родителей ограничивать детей к медиатекстам. Я считаю, это принципиально неправильно. Наши дети все равно смогут обойти эти зап-

реты. Хотя, конечно, родители несут ответственность за то, что читают их дети. И здесь, мне кажется, в первую очередь речь идет о том, чтобы родители были на уровне детей в овладении медиа, чтобы они хотя бы имели представление о том, где их дети в медиа и что они там делают.

Диана Дуцик

<http://osvita.mediasapiens.ua/material/17486> 19.04.2013

(перевод с украинского: А.Федоров)

Профессор А.В. Онкович приехала с научным визитом в Таганрогский государственный педагогический институт имени А.П.Чехова

9 апреля 2013 года состоялась встреча ректора Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова, профессора И.В. Голубевой с заведующей отделом Академии педагогических наук Украины, профессором, доктором педагогических наук А.В. Онкович, прибывшей из Киева для осуществления научных исследований с преподавателями ТГПИ и проведения серии семинаров по медиаобразованию для студентов в рамках совместного проекта по Федеральной целевой программе

«Кадры» Министерства образования и науки Российской Федерации. В ходе беседы были намечены дальнейшие пути сотрудничества в области педагогики и медиаобразования.

В тот же день доктор педагогических наук А.В. Онкович провела семинар по медиаобразованию (далее ею будет проведена целая серия таких семинаров) со студентами четвертого курса факультета социальной психологии и педагогики ТГПИ имени А.П. Чехова, вызвавший большой интерес аудитории.



ИСТОРИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Media Education History

ИСТОРИЧЕСКИЕ ФАКТЫ И ФИЛОСОФСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ XVII В. И ИХ КОСВЕННОЕ ВЛИЯНИЕ НА МЕДИАФИЛОСОФИЮ XXI ВЕКА

А.А.Черный,
кандидат философских наук, доцент,
Черниговский Национальный педагогический университет имени
Т.Г.Шевченко

Аннотация: *Исследуются исторические факты развития медиаобразования в России XVII века. Анализируются философские аспекты влияния образовательных тенденций на развитие медиафилософских идей в XXI веке. Освещаются ключевые историко-философские источники и направления медиаобразования XVII и XXI веков исходя из условий современного культурно-образовательного развития.*

Ключевые слова: *медиаобразование, медиафилософия, культура, религия, гуманизм.*

Historical facts and philosophical tendencies of media education in Russia seventeenth century and their indirect impact on media philosophy of the twentieth century

Dr. A.A.Chorny,
Docent of philosophy and culture of Chernigov National Pedagogical
University named after Taras Shevchenko

Abstract: *Examines the historical facts of the development of media education in Russia in the XVII century. Analyzed the influence of the philosophical aspects of educational trends on the development of philosophical ideas in the media education of the twentieth century. Highlights key historical and philosophical sources and media education XVII and XXI centuries, based on the conditions of contemporary cultural and educational development.*

Key words: *media education, media philosophy, culture, religion and humanism.*

Полноценное развитие общества может быть успешным лишь при условии качественного развития медиаобразования и его опоры на культурные достижения, которые включают в себя и литературную источниковедческую базу, которая как мы видим из истории медиаобразования, неразрывно связана с человеческим бытием. Динамика современного общественного развития не только обусловила возникновение прогрессивных медиаобразовательных идей, актуальных научно-медийных проблем, формирования новых философско-медийных концепций, а также требует от нас своеобразного переосмысления достижений прошлого культурно-медийного гуманитарного знания и поиска новых путей и средств развития философско-медийных идей в современном мире на всех уровнях от школы до вуза.

Как известно, образовательная сфера в тесной связи с медиа культурными и гуманистическими традициями - своеобразная основа общественной регуляции, поскольку позволяет развиваться человеческому обществу в позитивном русле. Поэтому исследование и анализ гуманистических мотивов в историческом медиаракурсе позволит решить некоторые проблемные вопросы, которые сегодня стоят перед образовательными учреждениями.

Время выяснения специфики гуманистических аспектов философии медиаобразования как проблемного поля в медиаобразовании и философии дает нам возможность выявить самодостаточ-

ность истории медиаобразовательной гуманистической и религиозно-философской мысли, понять их продуктивное взаимообогащения и связь, что делает необходимым рассматривать философию медиаобразования в историческом ракурсе.

Сегодня мы наблюдаем существование глобальной медиасистемы, которая способна влиять с помощью прессы, телевидения, радиовещания, интернет-ресурса и программ, на жизненный опыт и философско-образовательное развитие человека. Поэтому мы исследователи, заинтересованные в познании различных сторон медиа развития от истории медиаобразования до медийной философии. Ведь с каждым годом история медиаобразования пополняется новыми технологиями влияния на людей.

Поэтому мыслители-философы обеспокоены тем, что современная медиареальность не только становится самостоятельной и неуправляемой, но часто и единственным онтологическим условием существования человека. В настоящее время медиасистема выросла в нашу жизнь, а потому не выглядит в наших глазах как ретранслятор, или технический передатчик-посредник. Мы не можем представить себя вне медиа, потому что для нас они - составной элемент общественной среды, опирающейся на человеческое бытие, опыт и сознание.

Однако в истории становления и развития медиапространства, были времена, когда медиаобразование только начинало распро-

странять свое влияние на широкие массы населения, и главными медиа просветителями в данном процессе, были деятели христианской церкви которые не только живым словом, но и печатной продукцией распространяли свои идеи среди людей. Они влияли на человека, помогали ему уловить картину мира, сформировать мировоззрение, идейно обогатиться, разбудить религиозно-гуманистические чувства и желания, просвещали и окультуривали народ. Ведь известно, что культурно-образовательный уровень напрямую влияет на ценностные приоритеты человеческого мировосприятия.

Выдающиеся мыслители русской православной церкви середины XVII века понимали, что благодаря печатной продукции они способны влиять на большое количество населения и решать духовные проблемы книжным словом, поэтому недаром первых философов в Киевской Руси называли «книжниками». А одной из первых медиаобучающих книг был труд князя Владимира Мономаха «Поучение детям ...», который правил в Чернигове с 1078 по 1094 год и впоследствии вспоминал об этих годах, как наилучших в своей жизни.

Рукописная и печатная продукция выступала посредником между князьями, религиозными деятелями, мыслителями-философами и людьми. Ведь латинский термин *medius*, переводится как-то, что находится внутри, т.е. медиа - это посредник во все времена и во все исторические эпохи. Поэтому в научных трудах современных европейских медиа исследователей

статус медиа философов получили такие мыслители как Платон, Аристотель, Декарт и другие.

Сам термин медиафилософия был введен в широкий оборот в конце 90-х годов XX века немецкими исследователями. В частности Р.Фитц и Ю.Хабермас используют его в своих трудах с 1992 года. А идейными вдохновителями и основателями медиафилософии стали европейские мыслители А.Рослер, С.Мюнкер, М.Сендбот.

На территории России весомый вклад в исследование медиафилософии вносит научно-творческий коллектив философского факультета Санкт-Петербургского университета под руководством В.Савчука. Однако понятие медиафилософии до сих пор не означает отдельной дисциплины, оно все-таки общепринято как метапонятие различных рефлексий о медиа. То, что медиафилософия есть, это бесспорно, но вот что она такое, можно ли вообще конституировать специфически философскую перспективу в отношении медиа, вопрос открытый [Савчук, 2008, с.36].

Медиаобразование середины XVII века, к сожалению, имеет довольно скромную теоретическую историю. Отображение целой палитры философско-образовательных и религиозных медиаидей, их связей с историей России, возглавляемой царем Алексеем Михайловичем, мы можем найти в религиозной деятельности, литературном творчестве и жизни черниговского архиепископа Лазаря Барановича (1620-1693).

Его жизнь, эпистолярное наследие и литературно-религиозное

творчество дают нам возможность проследить развитие медиаобразования середины XVII века, его направления и философские мотивы.

Все исследователи подчеркивают существенное влияние на большую территорию России, печатной продукции, которая издавалась при содействии Л.Барановича. Подтверждением этого является царский указ за 1667 год, по которому «Черниговской архиепископии предоставлено право, считаться первой между архиепископиями России» [Филарет,1873, с.44]. Такое уважение от царя Алексея Михайловича, Л.Баранович заслужил благодаря верно спланированной медиапросветительской деятельности, одним из основателей которой он был в середине XVII века.

Рассмотрим главные составные элементы медиапросветительской деятельности того времени, которые приносили признание, славу и почет от простых людей и сильных мира, или царской семьи.

Во-первых, чтобы быть успешным в медиапространстве XVII века, необходимо было иметь хорошее образование. Биографы единодушно указывают на учебные заведения, где Л.Баранович получал образование: это коллегии или академии в Киеве, Вильно, Калуше. Окончив в 1642 году Киево-Могилянский коллегиум, он продолжал образование в академиях Вильно и Калуша, получив высокую польскую образованность, что потом было отчетливо заметно в его произведениях. Работая преподавателем младших классов Киево-Могилянского коллегиума, он за несколько лет вырос до профессо-

ра риторики, философии и богословия, а с 1650 по 1657 годы возглавлял это высшее учебное заведение, заменив своего наставника И.Гизеля на должности ректора.

В 1657 году Л.Баранович был рукоположен в епископы и назначен на Черниговскую кафедру. А уже через десять лет на соборе Московской патриархии по благословению трех вселенских патриархов Л.Баранович получил титул архиепископа.

Во-вторых, чтобы быть успешным в медиапространстве середины XVII века, необходимо было иметь свою типографию, поэтому уже в 1674 году Л.Баранович создает типографию в Новгороде-Сиверском. Именно в этой типографии печатаются религиозно философские труды, как самого Барановича, так и его единомышленников. В 1679 году Л.Баранович перевел типографию в Чернигов, где за годы жизни владыки было напечатано почти пятьдесят книг, кроме того, три тысячи учебников для начальных школ [1000 лет, 1992,с. 86-87].

Отметить в этом медиапроцессе необходимо то, что подавляющее большинство изданной литературы рассылалась издателем царской семье и власть имущим. Это по нашему мнению, был своеобразный «медийный пиар», который приносил признание и славу автору. Хотя из царской семьи главным почитателем работ Л.Барановича была София – дочь московского царя Алексея Михайловича [Шевченко,2001,с. 10].

В-третьих, для медиапропаганды своих идей недостаточно одного человека проповедника, и это

Л.Баранович прекрасно понимал. Поэтому в Чернигове он создал под своим неформальным руководством творческий кружок просветителей, писателей и мыслителей, который в наше время называют Черниговским литературно-философским объединением. В него входили И.Галятовский, Д.Туптало, И.Орновский, О.Бучинский-Яскольд, Л.Крщонович, И.Максимович, А. Стаховский, которые в богословских и художественных произведениях разрабатывали различные религиозные, общественные и философско-образовательные идеи, распространяя их в медиапространстве царской России.

Кроме этого, Л.Баранович планировал осуществлять литературно-религиозное влияние и на Западную Европу, поэтому приютил в Чернигове прусского эмигранта А.Зерникау, который решил принять православие. Он направил деятельность этого богослова на написание полемической работы «О происхождении Св. Духа от единого Отца», оппозиционной католицизму. Под влиянием религиозно-философских идей И.Гизеля и Л.Барановича, немало страниц этого произведения написаны А.Зерникау в духе восточноевропейского барокко. В частности, о роли православной церкви в консолидации народа и государства, о Боге и мире, о смысле жизни человека [Мащенко, 2002, с. 56].

В-четвертых, чтобы иметь существенное общественно-идеологическое воздействие на население необходимо проводить подготовку проповедников-идеологов в учебных заведениях. Поэтому в Новго-

роде-Северском Л.Баранович открыл латинское училище, которое впоследствии было переведено (после 1672 году) в Чернигов.

Как видно из исторических фактов, Л.Баранович в идеологическом и медиаобразовательном плане, всегда имел свое мнение, продиктованное индивидуальным опытом, общественной рефлексией политических, религиозных, образовательных и социокультурных проблем развития человечества. Его представление о будущем медиавлиянии на людей опирается на понятные общечеловеческие приоритеты и ценности. Все это диктовало необходимость создания целой сети учебно-образовательных учреждений и типографий, хотя полностью воплотить свои планы в жизнь Л.Баранович не успел, в связи с преклонным возрастом и скоротечностью земной жизни.

Созданное им в Чернигове латинское училище, потом стало базой для открытия архиепископом И.Максимовичем Черниговского коллегиума в 1700 году. Который, стал отражением лучших медиафилософских идей и традиций, освещающая культурные образцы человеческого знания и жизнотворчества.

Медиаобразовательное и медиафилософское творчество Л.Барановича, занимает видное место в истории медиаобразования XVII века. Его медийная деятельность была, и в некоторой степени остается, примером для подражания и изучения в XXI веке.

Над проблемами, которые сегодня перед нами ставит медиаобразование, работает большое количество мыслителей, ученых и

педагогов, много научно-исследовательских институтов мира, огромная армия журналистов. Задача современной философии медиаобразования XXI века, заключается в определении контуров влияния массмедиа на человека, в исследовании детерминирующих факторов развития медиаобразования, его сути и направлений, а также возможных рисков, противоречий, обоснований их избегания.

В научной среде сегодня доминирует мнение, что медиаобразование, опираясь на культуру, мотивирует к высокому эстетическому мировосприятию, а потому должно соответствовать запросам современного высокоразвитого интеллектуального общества. Огромное идейное влияние современной культуры и философии на ученых и студентов разных стран мира, с каждым годом набирает существенный вес и мотивирует к соответствующему эстетическому восприятию массмедиа.

Поэтому, мыслители XXI века, с культурно-гуманистическим мышлением, разрабатывают стратегию развития медиаобразования, опираясь на лучшие культурные традиции от древности до современности, разрабатывая философию развития медиаобразования, особенно в современный период, когда идет процесс становления в ней лучших гуманистических традиций и достижений в области образования, науки и культуры. С нашей точки зрения, целесообразно концентрировать внимание на органической ее связи с общей философской культурой медиасознания.

Философия медиаобразования XXI века, должна быть детерминирована философско-мировоззренческой проблематикой, которая предусматривает осмысления феномена человека во Вселенной, философское толкование свободы и одновременно общественной и индивидуальной ответственности человека за принятие решений, а также за последствий своих поступков перед современными и будущими поколениями, осмысление аксиологических принципов бытия человека, специфичности его ментальности и многих других аспектов философского созерцания современного медиапространства и медиабытия.

Философия медиаобразования по нашему мнению, в этом контексте должна выступать впереди как своеобразный «канал связи» между общей философией, разработкой исходных установок, целей и ценностей медиаобразования. Возможно, в этом следует видеть развитие философии медиаобразования как специфического, своеобразного типа осмысления процессов медиаобучения и медиавоспитания наряду с другими формами их концептуально-теоретического анализа в психологии, педагогике, логике, культурологии, этике, эстетике, социологии, риторике и т.д.

Мы уже отмечали, что философия медиаобразования - сравнительно молодая отрасль науки. Она с большим интересом ищет ответы на фундаментальные вопросы, связанные с влиянием медиа на развитие и формирование личности. Поэтому ее интересуют

фундаментальные проблемы, решение которых ориентировано на общественно значимые цели, которые в недалеком будущем должны определять направления медиаобразования XXI века.

Также современных философов интересует вопрос приоритетов и ценностей медиаобразовательной сферы. Однако наиболее значимой проблемой медиаобразования XXI века, выступает проблема наполнения содержания современного медиаобразования действительно качественными знаниями. Сегодня философия медиаобразования развивается путем укрепления своих связей в русле современного европейского и мирового философско-образовательного, культурного и эстетического развития.

Однако в данном процессе интеграции или подражания, по нашему мнению, мы не должны удаляться от своих первоисточников, истории наших медийных, культурных, гуманистических и философско-образовательных традиций, которые укоренились в нашей славянской ментальности и позволяют идентифицировать нас. Этот двуединый процесс в сфере медиаобразования, должен вобрать в себя лучшие славянские культурно-образовательные и гуманистические традиции, а также лучшие мировые медиаобразовательные и культурно-образовательные идеи, мотивы и правила.

Только тогда будет польза и положительный результат от медиаобразовательного развития, без потери исторических фактов и культурных традиций. Ведь наша современная

философия медиаобразования, опираясь на лучшие историко-культурные факты, мотивы, идеи и традиции, не деградирует, а развивается по восходящей линии.

Многие скептики, могут не согласиться с нашим мнением, но исчерпывающий ответ на этот вопрос мы сможем получить только после всестороннего исследования закономерностей современного медиаобразовательного развития и его связей с мировой историей медиаобразовательных идей. Заметим лишь что, несмотря на достаточный фактический и теоретический материал, накопленный мировой историей медиаобразовательной и философско-образовательной мысли, решающие обобщения в этой области еще не сделаны.

Как видно из нашего исследования, ключевые идеи связаны с историческим развитием славянской медиаобразовательной гуманистической мысли и ее влияние на дальнейший прогресс медиафилософских идей, остаются актуальными на протяжении многих веков. Исследователям медиаобразования, этот аналитический обзор необходим для углубления научного познания истории медиаобразования и медийной философии. Ведь в разные времена мировой истории, разные народы с тем или иным мировоззрением, были связаны с славянской культурой и учебно-образовательной системой.

Но, несмотря на все противоречия, связанные с доминированием того или иного народа на определенной территории, каждый

шаг вперед в историко-культурном, философском и медиаобразовательном развитии человечества был неизменно связан с мировой историей.

Мы проанализировали, как в XVII веке через медиаобразовательные проекты, руководители православной церкви влияли на гуманистическое и культурно-образовательное развитие общества в желаемом направлении. Исходя из этого, в медиаобразовательном процессе XXI века, должны аккумулироваться необходимые для культурно-гуманистического прогресса достижения по этике, эстетике, философии и науке, разных народов, разных исторических периодов.

Ключевым обстоятельством является то, что XXI век, по многим предсказаниям мыслителей, должен стать веком универсально развитых интеллекта и культуры. Поэтому философия медиаобразования должна обслуживать этот процесс и каждый шаг вперед в медиаобразовательном развитии человечества, будет неизменно связан с культурологическими, эстетическими и научно-философскими мотивами, идеями, концепциями. На что указывают исследования и разведки современных мировых мыслителей и философов. Следовательно, существование и развитие медиаобразования и медиафилософии в мире - непосредственное продолжение той культурно-образовательной линии освоения человеком действительности, которая начала проявляться в первобытном обществе, как неотъемлемая часть практического прогресса человечества.

Характерной особенностью истории медиаобразовательной, медиафилософской и культурно-эстетической мысли всегда было ее органическое единство с повседневной жизнью человека, теснейшим слиянием с мировоззрением народа, ибо культура, этика, эстетика, образование, были и остаются ключевыми формами выражения философского осмысления бытия, которое получает свое отражение в медиа пространстве. На сегодняшний день, мы имеем полное право, созерцать мир с оптимистической точки зрения. Оптимисты XXI века полагают, что благодаря развитию массмедиа и пропагандой ими культурно-образовательных ценностей, человечество достигло колоссальных результатов в процессе своей деятельности по усвоению и положительному преобразованию окружающего мира. Достигнут высокий уровень овладения природой, происходит постепенное проникновение в ее тайны. Также люди стремятся перенять, изучить и воплотить на практике, лучшие культурные формы организации жизни общества и социального устройства, которые должны способствовать раскрытию заложенного в человеке, благодаря философии и эстетике, богатства духовного развития.

Способность массмедиа к быстрой передаче необходимой учебно-образовательной или общественно-гуманистической информации открывают новые горизонты в ориентации человечества на позитивное мышление и действия, творческий процесс восприятия мира и его гуманное развитие. До-

ступность актуальной, жизненно необходимой информации и просветительских идей, сопровождается положительными изменениями в культурно-эстетическом и философско-образовательном мировосприятии человеком вселенной, а это коренным образом влияет на человеческую жизнь и ведет к кардинально позитивным изменениям в самом человеке.

Часто в исследовании и трактовке истории медиаобразования и мотивации развития медиа пространства, наблюдается в целом стереотипный подход. Исследуется в основном негативное влияние медиа коммуникаций на человека. Поэтому, во многих аналитических статьях, пресса, радио, телевидение, интернет-ресурсы, выступают как носители антигуманных идей, мотивов и особенностей. Многие аналитики выискивают любой обществу негатив, который подкреплен специфической реакцией человека на конкретные изменения в социальной сфере, в культуре, образовании.

Однако сознательный настрой человека на позитивную информацию, дает ему возможность находить жемчужины среди хлама, ориентироваться, прежде всего, на культурно-образовательный прогресс индивидуума и человечества.

Сегодня, большинство людей заинтересовано в практической пользе и скорости результатов от общения с медиа ресурсами, поэтому доминирование «электронного общения» может нести в себе «некую опасность» постепенного превращения человека в механического пользователя. По нашему

мнению, эта страшилка - лишь фантазия, ибо сила индивидуального самосознания и человеческого духа непреодолима. И здесь важно отметить, что история развития медиаобразования на конкретных фактах доказывает, что во все исторические времена люди получали от массмедиа больше полезной информации, чем негативной. А смысловая насыщенность понятия философия медиаобразования значительно шире, чем понимание этого понятия в практической жизни. Она включает в себя не только практический учебно-образовательный медийно-философский процесс, который направлен на усвоение, аккумуляцию, передачу и распространение знаний (это односторонняя трактовка философии медиаобразования), но связана, прежде всего, с историко-культурным наследием, этикой, эстетикой, духовной природой человека и особенностями выявления человеческого в учебно-образовательном процессе. Поэтому сегодня многие исследователи роли философии медиаобразования в учебном и творческом процессах, акцентируют наше внимание на духовных факторах.

Много выдающихся мыслителей мира, представителей различных общественных систем и социальных групп приходят к выводу, что в XXI веке, сохранение и дальнейшее развитие человечества в значительно большей степени зависит от духовных факторов, чем от экономических и политических. И в этом процессе духовного развития и обогащения человека ключевая роль принадлежит медиаобразо-

ванию. Поэтому для решения многих проблем, которые возникают в человеческом обществе, нам в первую очередь, необходимо изменить отношение к духовному развитию человека. Необходимо признать его целью общественного развития, а помочь в этом процессе способно медиаобразование.

Медиафилософия при этом всегда давала и дает ценностные основы духовным, культурологическим, эстетическим, этическим, воспитательным и образовательным теориям, корректируя их содержание и принципы. Все это, по нашему мнению, делает медийную философию полезной и необходимой при рассмотрении духовных, культурологических, эстетических, этических, онтологических, аксиологических, праксиологических и других основ медиаобразовательного процесса.

Медиафилософия в XXI веке играет, в большей степени, духовную роль. Она логически связана с осознанием человеком ключевой необходимости информации и знаний в его жизни, для полноценного ощущения своего культурного и образовательного развития, раскрытия и отражения своих возможностей, своей собственной сущности и своего индивидуального вклада в мировое бытие.

Литература

1000 лет Черниговской епархии. Чернигов, 1992. С.86-87.

Машенко С. Хотел быть между православных ... // Человек и мир. Киев, 2002. № 9. С.56.

Савчук В. Медиафилософия: формирование дисциплины // Медиафилософия. Основные проблемы и понятия. Материалы международной научной конференции «Медиа как предмет философии». СПб, 2008. С.36.

Филарет (Гумилевский). Историко-статистическое описание Черниговской епархии. Кн. 1. 1873. С. 44.

Шевченко В. Философская заря Лазаря Барановича. Киев, 2001. 232 с.

References

Savchuk V. Medyafylosofyya: formation of the discipline. Medyafylosofyya. Basic problems and concepts. Arriving mezhdunarodnoy scientific conference "Media как subject philosophy." St. - Petersburg. 2008. -P.36.

Filaret (Humylevskyy). Historical and statystycheskoe Description Chernihiv diocese. - Кн. 1. - 1873. - P. 44.

1000 years Chernihiv diocese. Chernigov, 1992. - P.86-87.

Shevchenko V. Philosophical dawn Baranovych Lazarus. - Kyiv, 2001. 232p.

Mashchenko S. Wanted to byt between Orthodox ... / / Man and peace. Kiev, 2002. - № 9. - P.56

**ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ ИНЖЕНЕРНЫХ КРУЖКОВ
КИЕВСКОГО ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА В ФОРМИРОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА
(1901–1923) ***

Г.И. Лоза,

**Зав. редакционно-издательским отделом ИПК «Политехника»
Национального технического университета Украины, Киев**

А.В. Онкович,

доктор педагогических наук, профессор, зав. отделом теории и методологии гуманитарного образования Института высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины; профессор Национального технического университета Украины, Киев

***Аннотация.** Национальный технический университет Украины («КПИ») сегодня – самый большой технический университет Украины исследовательского типа. На его базе функционирует 8 учебно-научных центров, 12 научно-исследовательских институтов, 14 научно-исследовательских центров и 1 конструкторское бюро. КПИ - один из инициаторов и непосредственный участник реформирования высшего образования, внедрения ступенчатой системы, активный приверженец присоединения Украины к Болонскому процессу. Деятельность КПИ исследователи анализируют в разных аспектах. В данной статье периодические издания научных студенческих кружков Киевского политехнического института 1901 – 1923 гг. рассматриваются как медиаисточники формирования и развития профессиональной компетентности будущих специалистов.*

***Ключевые слова:** медиаобразование, медиапродукт, профессиональная компетентность, медиаобразовательная деятельность, профессионально-ориентированное издание, научно-технические кружки, издательская деятельность, периодическое издание.*

* статья написана при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012-2013).

**Periodicals of engineering circles of Kiev Polytechnic Institute
in the formation of professional competence of the future engineer
(1901-1923)**

G.I. Loza,

**Head of publishing department IPK “Politehnica” of the National
Technical University of Ukraine, Kiev**

Prof. Dr. A.V. Onkovich,

**head of Department of Theory and Methodology of Humanities Institute
of Higher Education of National Academy of Pedagogical Sciences of
Ukraine, professor at the National Technical University of Ukraine, Kiev**

Abstract. *National Technical University of Ukraine (“Kyiv Polytechnic Institute”) is a major technical university in Ukraine of research type. There are 8 Educational and Scientific Centres, 12 Academic and Research Institutes, 14 Academic and Research Centres and 1 development laboratory. KPI is one of initiators and direct participants of higher education reforming and implementation of graded system; active adherent of Ukraine participation in Bologna process. Researchers analyse KPI’s activity in different aspects. In the present article Kyiv Polytechnic Institute scientific students’ study groups periodicals of 1901-1923 are considered as media sources of prospective specialists professional competence forming and development.*

Keywords: *media literacy, media product, professional competence, media literacy activity, professional-oriented issue, scientific and technical coteries, publishing activity, periodical.*

Анализ издательской деятельности Киевского политехнического института (КПИ) свидетельствует о том, что явление, обозначенное сегодня термином «медиаобразование» присутствовало давно, причем, в формах, которые, по нашему мнению, следовало бы возродить и активно использовать в современной высшей школе.

Сам термин медиаобразование сравнительно недавно появился в образовательном пространстве. Тем не менее, это явление в современном понимании издавна присутствовало в учебном процессе высшей школы. И речь идет не только об использовании профессионально-ориентированных периодических изданий, материалы которых можно было при-

влекать в учебный процесс. Анализ издательской деятельности одного из ведущих высших технических учебных заведений Украины - КПИ свидетельствует о том, что изданием периодической литературы занимались технические кружки.

В данной статье мы делаем попытку определить место и роль технических (инженерных) кружков в развитии отечественной науки, образования и издательской отрасли. Объект исследования – деятельность профессионально-ориентированных научных кружков Киевской политехники в начале XX века, предмет - роль и место издательской продукции научных кружков КПИ в развитии высшего образования. Материалом исследования стали документальные и научно-литера-

турные источники, данные архивных и печатных фондов по исследуемой проблематике, каталоги, научная литература. Новизна: впервые периодические издания научно-технических кружков КПИ начала прошлого столетия рассматриваются как одно из средств развития профессиональной компетентности будущих инженеров.

Профессиональная компетентность, медиакомпетентность – актуальные понятия современного образования. Медиаграмотный специалист способен управлять саморазвитием личности, ибо он – профессионально медиакомпетентен. Понятие профессиональной медиакомпетентности специалиста выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности с помощью медиа, с одной стороны, и использование профессионально-ориентированных медиатекстов – с другой. Медиакомпетентность, которая приобретается в результате медиаобразования (в т.ч. - самомедиаобразования), характеризует специалиста как успешного профессионала. Профессиональная компетентность современного специалиста отображает научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков [Сластенин, 2002]. Как и педагогика, и психология, и журналистика, медиаобразование принадлежит к наукам и учебным дисциплинам, в основе которых – гуманистически ориентированное мышление медиа-информационно грамотного специалиста.

В начале прошлого века, в соответствии с профилем будущей инженерной деятельности, на факультетах КПИ были созданы и активно работали студенческие кружки: механический, инженерный, электротехнический, химический, агрономический, терминологически-переводческий, натуралистов и воздухоплавательный. Студенты, стремясь получить знания, с энтузиазмом брались за решение задач своего научного сообщества, повышая таким образом свой образовательный уровень. Достигали в этом значительных успехов. Иллюстрацией этому стали периодические издания научных кружков.

В 1901–1923 г.г. одними из наиболее популярных средств массовой информации в КПИ были многочисленные журналы научно-технических кружков института. Одним из наиболее успешных был инженерный кружок, функционирующий как научное студенческое общество. Анализ его деятельности, в частности, свидетельствует о формировании в это время в КПИ такого важного направления, как издательское дело. Тематику статей, опубликованных в изданиях кружков, определяли курсовые работы, итоги исследований, проведенных в лабораториях и во время летней практики. На отдельных листах прилагались расчеты, схемы, чертежи, таблицы.

В то время далеко не все высшие учебные заведения имели качественные периодические издания, которые выполняли функции актуальных учебных пособий и привлекали бы внимание студентов.

Среди различных изданий Киевского политехнического института Императора Александра II, бесспорно, большое значение имел выпуск «Листка инженерного кружка», основанного в 1902 г. Это был не только качественный образовательный продукт, но и прекрасная возможность проявить интеллектуальный и творческий потенциал, организаторские способности. Опубликованные доклады, статьи профессоров и студентов пополняли практические и теоретические материалы по инженерно-строительному делу и строительной механике. Систематизированные сведения научного или прикладного характера были изложены в удобной для изучения и преподавания форме, что является типичным признаком учебного издания.

Первый номер «Листка инженерного кружка» за декабрь 1901 г. – март 1902 г. содержал краткую историческую справку о возникновении и развитии инженерного кружка. В частности, его уставом определялись цели, состав, направление деятельности. В «Листке...» публиковались доклады, статьи, отчеты студентов по практическим исследованиям, представлялась библиография технической литературы, информация об издании книг, которые можно было использовать в процессе профессиональной подготовки, отчеты (годовые, технические), новые разработки по инженерному строительству. Представлялась информация о выставках и научно-технических конкурсах, о событиях из жизни кружка, приказы Правле-

ния. Следует отметить, что подчеркивалась важность организационных вопросов по проведению собрания, делопроизводства кружка, структуры издания. «Листок...» имел раздел «Указатель журнальных статей первых номеров» (1902 г.), где был приведен перечень статей, свидетельствующий о широкой тематике и разнообразии тем, разрабатываемых студентами.

Отдельный раздел в «Листке...» посвящался деятельности музея, на содержание которого выделялись средства, а его благоустройство и организацию брали на себя члены инженерного кружка. В музее, как в учебно-вспомогательном учреждении института, студенты-строители приобретали практические навыки, изучали действующие строительные фирмы, особенности изготовления строительных материалов разных видов и сортов; стоимость, недостатки и т.п. Для проведения практических занятий по специальным дисциплинам кружковцы содействовали комплекции учебных экспозиций и коллекций музея по темам. Кроме того, кружковцы составили каталог экспонатов, чертежей, брошюр, подаренных частными лицами и фирмами, который в дальнейшем пополнялся.

В разделе «Протоколы собрания кружка» прилагался список литературы к студенческим докладам. Материал предлагался для обсуждения на заседаниях кружка, проводимых с демонстрацией фотографий.

На протяжении 1902 г. было опубликовано 33 статьи. Прежде

чем попасть в печать, каждый предоставленный к опубликованию материал обсуждался на заседании Правления инженерного кружка. Кружковцы должны были обращаться в Правление, где, по его решению от 30 марта 1902 г., авторам статей предоставляли по 1–2 экземпляра «Листка...» бесплатно.

Со временем в деятельности инженерного кружка произошли организационные изменения. Так, 1 ноября 1911 г. на заседании Правления была утверждена издательская комиссия, которая имела следующие права: выносить решения о печатании учебных изданий, редактирование, замена статьи краткими аннотациями - с согласия редактора и автора. Все учебные издания имели заключения издательской комиссии, о чем информировали на заседании Правления, которое оставляло за собой право на рекомендацию материалов к печати. «Листок инженерного кружка» выходил отдельными изданиями (брошюрами) по 1/16 печатного листа.

8 ноября 1911 г. «среди членов правления кружка были избраны редактор и заведующий изданиями». Программа журнала должна была соответствовать главной цели кружка – печатать последние новинки техники инженерного строительства, помогать студентам инженерного отделения выполнять технические задачи, особенно - практические. Изданием научной литературы занимались и другие структуры вуза.

Для сравнения печатных изданий кружковцев возьмем «Бюлле-

тень Кружка Технологов Московского района» г. Москвы, который с 1911 по 1913 г. печатали в Московской типографии «Полиграф». Их целью было освещение корпоративно-профессиональных вопросов практической деятельности инженеров. Эти издания характеризуются тем, что в них печатались установочные документы, расписания, программы, отчеты заседаний за 1911–1912 гг. членов кружка технологов Московского района, отчеты других технических кружков и др. Со временем появились разделы «Рецензии», «Письма в редакцию», где в форме «письмо-отзыв», «письмо-вопрос» и «письмо-ответ», публиковались новости о разных технических событиях, объяснялись юридические аспекты деятельности кружка, предлагалась информация о судебных заседаниях. В разделе «Отдел товарищеской корреспонденции» авторы статей делились проблемами, которые возникали во время работы того или иного инженерного механизма, чтобы в следующем номере «Бюллетеня...» получить ответ-разъяснение от редакции. Списки кружковцев, которые изменили адрес, и тех новичков, кто впервые пришел в кружок, печатали в разделе «Справка».

С 1914 – 1915 гг. десять раз в год (кроме июня и июля) выходили «Бюллетени...» под общей редакцией члена правления кружка, инженера-технолога С. И. Кричевского и при участии других инженеров-технологов.

После 1917-го года в новых условиях общественной жизни для

студенчества большое значение также имели издания научных кружков. «Листок инженерного кружка» был переименован на научно-техническое периодическое издание «Красный строитель». Проанализированные архивные документы, официально-установочная, учебная литература периода 1901 – 1923 гг. свидетельствуют, что в КПИ печатные издания использовались в учебном процессе как справочная база для научных работников, преподавателей, студентов всех специальностей или определенной профессии, научно-технических работников, учащихся.

Работа по подготовке к изданию научно-практических материалов кружковцев обогащала создателей и читателей журналов и бюллетеней не только профессиональными, но и журналистско-издательскими знаниями, расширяла горизонты культурной памяти кружковцев, поскольку профессиональные знания обогащались медиазнаниями. Речь идет об одном из видов профессионально ориентированного образования в современном понимании. Эффективность коммуникативно-деятельностного подхода в подготовке будущих инженеров (через деятельность в научно-технических кружках и создание профессионально-ориентированного медиапродукта) подтверждает тот факт, что КПИ и сегодня находится на передовых позициях украинской высшей технической школы.

С точки зрения настоящего времени можем сделать вывод, что подготовка издания научного бюллетеня «Листок инженерного кружка» и различных технических журналов способствовали воспитанию многих поколений инженеров, а практика создания собственного медиапродукта (выражаясь современной терминологией) способствовала формированию профессиональной компетенции будущих инженеров, растила настоящую инженерную и научную элиту. Они служат источником новейших знаний, стимулом к изучению медиаобразования и медиаграмотности, уважительного отношения к профессиональным изданиям. Следует отметить, что в процессе информатизации общества изменяется образ жизни социума. Применение медиа неразрывно связано с использованием новых технологий, что приобретает особое значение в профессиональной подготовке студентов, повышении квалификации специалистов, самообразовании.

Анализ периодических изданий технических кружков начала прошлого столетия показывает, что и сегодня развитию отечественной науки должна способствовать информационная инфраструктура, обеспечивающая взаимосвязь между учеными и практиками-педагогами. Именно на это ориентируют документы Совета Европы, направленные на налаживание взаимовыгодного научно-технологического сотрудничества.

Литература

Бюллетени Клуба Технологів Московського району. М.: Поліграф, 1910"1911.

Бюллетени Клуба Технологів Московського району. М.: тип. Н.Гросман и Г.Вендельштейн, 1914"1915.

ГОСТ 3017-95. Издания. Основные виды. Термины и определения. К.: Держспоживстандарт України, 1996. 34 с.

Киевский политехнический и Киевский сельскохозяйственный институты (1898–1923 гг.). юбилейн. собр. К., 1923. 179 с.

Красный строитель: науч.-технический периодический журн. инженерного кружка. К., 1923. № 5. 28 с.

Листок инженерного кружка: науч.-технический периодический журн. К.: тип. С.В.Кульженко, 1902. № 1. 96 с.

Листок инженерного кружка: науч.-технический периодический журн. К.: тип. О.М.Пономарева, И.И.Врублевского, 1912. № 4. 67 с.

Материалы к истории Киевского Политехнического Института Императора Александра II. Описание главного здания 1913 г. К., 1913. 32 с.

Онкович А. В. Медиаобразование как интеллектуально-коммуникативная сеть // Высш. образование Украины. 2008. № 3. Д. 1. С.130–137.

Онкович Г.В. Періодичні видання як актуальні навчальні посібники // Гуманітарна освіта на межі століть. Науковий семінар 2-3 жовтня 2000 р. Вип. 4. Дрогобич: Відродження, 2001. С. 119-125.

Русская техническая периодика 1800–1916 гг. (Библиогр. указатель). М.- Л., 1955. 298 с.

Сластенин В.А. и др. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.

<http://ru.kpi.ua/about>

<http://ru.kpi.ua/about/history>

References

Newsletters of Moscow district technologists study group. Moscow: Poligraf, 1910"1911.

Newsletters of Moskw district technologists study group. Moscow, 1914"1915.

State Standard Specification 3017-95. Publications. Kiev, 1996. 34 p.

Kyiv polytechnical and Kyiv agricultural institute (1898–1923). Anniversary edition. Kiev, 1923. 179 p.

Red Builder: scientific-technical periodical of engineering study group. Kiev, 1923. № 5. 28 p.

Leaflet of engineering study group: scientific-technical periodical. Kiev, 1912. № 4. 67 p.

Leaflet of engineering study group: scientific-technical periodical. Kiev: 1902. № 1. 96 p.

Materials to Kyiv Polytechnical Institute of Emperor Alexander II history. Description of the main edition 1913. Kiev, 1913. 32 p.

Onkovich A.V. Media education as intellectual-communicative network // Higher education of Ukraine. 2008. № 3. D. 1. P. 130–137.

Russian technical periodicals 1800–1916 (Biblio. index). Moscow, 1955. 298 p.
<http://ru.kpi.ua/about>
<http://ru.kpi.ua/about/history>



ПРАКТИКА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Media Education Practices

КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАФИКА, АНИМАЦИЯ В КАЧЕСТВЕ ИНСТРУМЕНТА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

С.С. Бекназарова,
Ташкентский Университет информационных технологий, Узбекистан

Аннотация: В статье описан процесс использования компьютерной графики, анимации в качестве инструмента медиаобразования для развития визуального представления информации.

Ключевые слова: медиаобразование, компьютерная графика, анимация, визуализация.

Computer graphics, animation as a tool of media education

S.S.Beknazarova,
Tashkent University of Information Technologies, Uzbekistan

Abstract: This article describes how to use computer graphics, animation, media education used as a tool of the development of the visual presentation of information.

Keywords: media education, computer graphics, animation, visualization

Современное медиаобразование призвано развивать критическое мышление, учить восприятию информации, подаваемой с экрана, и обнаружению скрытого смысла сообщений СМК (средств массовой коммуникации). При этом все направления медиаобразования согласны в необходимости развивать творческие и коммуникативные способности учащихся посредством овладения методами создания и технологиями СМК.

Особое значение в медиаобразовании придается практическому освоению новых технических средств, креативному и деятельностному подходам к обучению работе с визуальными образами СМК, а также формированию критического мышления.

Компьютерная графика и анимация создается на компьютере при помощи специальных программных средств. Компьютерная графика и анимация сегодня - наи-

более мощное средство творческого создания визуального ряда СМК и мощный инструмент визуального мышления. Особенно это касается телевидения, которое, с одной стороны, является сегодня основным массовым средством обучения “визуальной грамотности” и представляет собой широчайшее поле для разнообразного применения. С другой стороны, обучение критическому анализу телевизионной информации - одна из традиционных базовых задач медиаобразования.

Сегодня в профессиональном и общеобразовательном обучении неподвижное изображение, “оживленное” компьютером, модели и другие виды компьютерной анимации применяются в учебно-испытательных тренажерах-имитаторах. Компьютерной анимацией пользуются и ученые, если есть необходимость заменить эксперимент его модельной имитацией. То есть опыт разнообразного прикладного использования компьютерной анимации в различных сферах достаточно велик. При этом развитие компьютерной индустрии в целом наряду с компьютеризацией образования, привело к существенному росту числа юных пользователей персональных компьютеров.

По мнению В.И.Митеева, обучение в школах, а также и в колледжах должно быть особенно целостным и сбалансированным: необходимо продемонстрировать максимально широкий спектр анимационной компьютерной продукции, помочь освоить различные техники компьютерной анимации. В этом возрасте у подрастающего

поколения можно начинать развивать критическое мышление, навыки осмысления и сравнительного анализа предьявляемой им информации, у учащихся возникает критерий соответствия правде жизни [Митеев, 1999, с.23-34]. Думается, именно в этот период психологического развития, подросткам необходимо привить умения правильно работать с большим потоком информации, критически осмысливать ее.

Визуальное мышление - это существенная компонента образовательной технологии. Дело в том, что отрыв образования от непосредственного опыта привел к развитию “визуального обучения”, в высшей степени полезного для того, чтобы придавать содержание словам, которые предназначены для запоминания и усвоения учащимися. Однако использование визуального материала не может само по себе привести к визуальному мышлению, прежде всего, по двум причинам. Во-первых, визуальное мышление - это не только использование понятий, для которых существуют конкретные аналогии. Визуальное мышление, как его понимают специалисты, - это мышление посредством визуальных операций. Другими словами, произведение изобразительного искусства - не иллюстрация к мыслям его автора, а конечное проявление самого мышления.

Как известно, компьютер - великолепное средство моделирования и демонстрации законов, лежащих в основе художественного, научного и технического творчества, как средство создания новых

произведений искусства и даже новых видов искусства, а также персонализации образовательного процесса. Поэтому думать вместе и “через” машину находить применение тем необъятным возможностям, которые заложены в современной технике, - вот ближайшие цели для нашего медиаобразования в области компьютерного творчества [Каримов, 2006, с.67-68].

В целом прогрессивной считается образовательная технология, которая ориентирована на рациональный и критический анализ получаемой информации: преподаватели строят обучение по проблемно ориентированным моделям; они апеллируют к природному детскому любопытству к природе вещей, направляя учеников с помощью вопросов и фактов, требующих от детей самостоятельного исследования.

При использовании компьютерных технологий в рамках медиаобразования меняется также и роль учителя - с доминирующего источника информации, контролирующего практически все потоки информации в процессе обучения, на аналитика потока компьютерной информации и консультанта (руководителя исследовательской группы) учащихся. Начинают превалировать задачи на критический анализ, систематизацию, постановку задач, проблемы творческого и поискового характера. Особое значение приобретает адаптация традиционных образовательных технологий и создание новых, индивидуализация обучения в зависимости от склада ума и специфики способностей каждого учащегося.

Все эти вышесказанное актуализируют разработку системы критериев оценки компьютерных анимационных пакетов для обучения компьютерной анимации в рамках медиаобразования.

Отсюда следуют два вывода для образования в области компьютерной анимации:

- во-первых, как уже отмечалось выше, для достижения целей медиаобразования средствами компьютерной анимации, необходимо научить школьников и студентов творчески им пользоваться, то есть создавать на нем продукцию, удовлетворяющую элементарным требованиям к качеству компьютерной анимации;

- во-вторых, используемый анимационный пакет должен быть профессиональным, то есть дающим возможность обучаться в “реальных”, а не учебных, условиях. Особенно это важно при профессиональном обучении в вузе, профилированном на подготовку специалистов масс-медиа.

Медиаобразование средствами компьютерной анимации - особенно интегрированное в образование, позволит учащимся активно овладеть наглядным материалом, поскольку это овладение возможно только в том случае, когда существенные свойства объектов мышления при помощи образа наглядно объясняются.

Здесь необходимо отметить, что статичное изображение (неподвижный оптический строй) представляет собой частный случай изменяющегося изображения (подвижного оптического строя). неподвижный оптический строй можно

получить, если встать неподвижно и смотреть на застывший мир одним глазом. В этом случае глаз продолжает работать, но работает он в несвойственном ему режиме. Оптический покой - это частный случай оптического движения, а не наоборот. Следовательно, кинокартина - это более общий тип изображения, а живопись и фотография - его разновидности.

Компьютерная анимация помогает соединить этот более общий строй изображения с расширением зрения и, следовательно, расширением сознания, позволяющими нам не только видеть глазами другого все, что он не в силах передать нам на логически-словесном уровне. Говоря современным языком, мы можем воссоздать недоступный или невидимый глазу мир (так называемую виртуальную реальность).

Приведенные выше специфические образовательные и когнитивные возможности компьютерной анимации позволили предположить эффективность основных средств достижения целей медиаобразования при обучении компьютерной анимации, апробиро-

ванные мною в широком спектре педагогических экспериментов. Опыт показал, что практически при любой форме обучения компьютерной анимации, так или иначе, достигается большинство целей медиаобразования, поскольку эти цели взаимосвязаны. Творчество средствами компьютерной анимации - показатель наивысшего уровня освоения компьютерной графики и дизайна в использовании элементов медиаобразования [Голубев, Анастасюк, 2009, с.89-95].

Литература

Голубев А.П., Анастасюк Р.Л., Использование эффектов Corel R.A.V.E., М., 2009.

Каримов Г. В., Анимация как средство медиаобразования, М., 2006.

Митеев В. И., Введение в медиаобразование, М., 1999.

Никитин К.А., Устройство современной анимации. М., 2001.

References

Golubev, A.P. Anastasyuk, R.L., Using Effects Corel RAVE, Moscow, 2009.

Karimov, G.V. Animation as a tool of media education. Moscow, 2006.

Miteev, V.I. Introduction in media education. Moscow, 1999.

Nikitin, K.A. Modern animation mechanism, M., 2001.

КРАЕВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

И.И. Черноусова,
учитель-логопед первой категории КОУ Воронежской области
«Школа-интернат №1 для детей-сирот и детей, оставшихся без
попечения родителей», член экспериментальной группы
Федеральной экспериментальной площадки ИСМО РАО.

О.Ю. Латышев,
кандидат филологических наук,
академик Международной академии детско-юношеского туризма и
краеведения, научный руководитель Федерального эксперимента
Российской Академии образования, член Российской Ассоциации
кинообразования и медиапедагогике, руководитель программы
«Туризм. Краеведение. Экология», основатель и директор ТОП МОО
АДЮТК «Мариинская галерея им. М.Д. Шаповаленко», Глава
Российской Детдомовской семьи

***Аннотация.** Медиаобразование туристско-краеведческой направленности благотворно влияет на процесс социализации детей-сирот в школе-интернате. Особое качество данный вид деятельности приобретает в условиях логопедической поддержки для формирования правильной речи юного экскурсовода, журналиста, менеджера музейного дела. В статье раскрываются виды, методы и направления работы учителя-логопеда для успешной социализации детей-сирот, воспитывающихся в интернатных учреждениях. Предлагаем Вашему вниманию и описание хода работы, которая ведётся по этому направлению в школе-интернате №1 г. Воронежа.*

***Ключевые слова:** медиаобразование, краеведение, интервью, экскурсовод, туристско-краеведческая деятельность, виды, методы логопедической работы, социализация детей-сирот, школа-интернат, логопедическое направление.*

Regional studies components of media education
orphans in support speech therapy

Inna Chernousova,
a teacher and speech therapist first category of "Boarding school № 1
for orphans and children left without parental care", a member of the
International Academy of children and youth tourism and study of local
region, a member of the Russian orphanage's family.

Dr. Oleg Latyshev,
real member (an academician) of the International Academy of children
and youth tourism and study of local region, scientific director of the
Federal Experiment Russian Academy of Education, member of Russian
Association for Film and Media Education, founder and director of TEP
IPO ADYUTK "Mariinsky Gallery named after Maria Shapovalenko", head
of the Russian orphanage's family

Abstract. *Media education tourist-oriented local history is beneficial to the process of socialization of orphaned children in a boarding school. The special quality of this type of activity takes in speech therapy support for the formation of correct speech of the young tour guide, journalist, manager of museums. The article describes the types, methods and directions of speech therapists for the successful socialization of orphans being cared for in institutions. We offer you and a description of the work being done in this area at a boarding school № 1 in Voronezh.*

Keywords: *Media, ethnography, interviews, tour guide, tourism and natural history activities, types, methods of speech therapy, socialization of orphans, boarding school, speech therapy course.*

Избирая туристско-краеведческую деятельность в качестве средства надлежащей социализации детей-сирот, мы исходили из понимания, что сделать этот процесс интересным и эффективным для всех его участников нам помогут медиаобразовательные технологии. Практически на протяжении десятилетия в воронежской школе-интернате №1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, шла широко направленная экспериментальная работа по внедрению в образовательный процесс информационных технологий. Они также рассматривались нами как существенный

компонент деятельности интернатного учреждения по социализации.

Социализация - процесс, играющий огромную роль - как в жизни общества, так и в жизни личности. От успеха социализации зависит, насколько личность, усвоив сформированные в данной культуре ценности и нормы поведения, наладив взаимодействие с партнерами, сумеет реализовать свои способности, задатки, живет в социальном отношении комфортно и благополучно. Детям, живущим в семье, родители оказывают большую помощь путем широкого взаимодействия со всеми элементами социу-

ма в формировании качеств личности, способствующих успешной социализации подростка. Работа же с детьми-сиротами, воспитанниками интернатных учреждений, проводится, как правило, по государственным программам, адаптированным к индивидуальным психофизиологическим особенностям данного контингента, решающим узкоспецифические задачи.

Неутешительна статистика о тех, кто вырастает и покидает детские дома и интернаты. Ежегодно десятки тысяч сирот выйдут из сиротских учреждений в самостоятельную жизнь, и большинство из них плохо адаптируется к такой жизни. Внутри учреждения воспитанники не ощущают особых проблем, их ожидания радужны и рассчитаны на дальнейшую помощь и опеку государства. Жизнь выпускников вне воспитательного учреждения выдвигает перед ними проблемы, которые они не всегда могут решить самостоятельно. Это касается не только стороны их быта, отношения к работе, сохранения своего здоровья, организации свободного времени, опыта создания семьи и воспитания детей, но большую роль играет и умение общаться, правильно построить предложение, вопрос, либо высказать свои мысли.

Расширяя спектр средств социализации воспитанников интерната, мы обратились к физической культуре, спорту, туризму, краеведению, музейной педагогике, художественному образованию, в конечном итоге выстраивающимся в единую логическую цепочку преемственных социализирующих

средств. При этом мы исходили из убеждения, что главным объединяющим началом по-прежнему будет выступать медиаобразование.

Мотивом для возникновения такой убежденности явилась известная универсальность медиаобразования в плане охвата предметов образовательного процесса, подачи учебного материала, классификации медиаобъектов и т.д. Наряду с этим, нам импонировало, что в процессе медиаобразования как на входе в проектно-исследовательскую деятельность, так и при подведении её итогов медиаобразование в равной мере актуально. Действительно, возможность давать воспитанникам тщательно отобранный материал, включающий яркие, содержательные и запоминающиеся медиаобъекты, в дальнейшем откликается повышенным качеством встречного информационного потока, который учащиеся организуют сообразно собственному видению.

Фильмы, увиденные воспитанниками, наложат серьезный отпечаток на фильмы, снятые и смонтированные самими детьми. Снимки профессиональных фотографов, в изобилии находящиеся детьми через поисковые системы интернета, также способны сделать даже первоначальное представление юных туристов и краеведов об объекте культурно-исторического наследия развёрнутым. Поскольку наши воспитанники не ограничиваются ролью исследователей, собирателей, видео-операторов и авторов сайтов краеведческой тематики, мы предлагаем им и другие возможные формы самореа-

лизации в данном направлении деятельности.

Например, интервьюирование деятелей науки, культуры и образования по темам, имеющим непосредственное отношение к избранному нами направлению проектно-исследовательской деятельности. А по мере формирования представления о предмете исследования – и работу экскурсовода для сверстников. И в том, и в другом случае необходима красивая, правильная, чётко выстроенная речь. Этому компоненту мы также уделяем значительное внимание. И в этом нам, опять-таки, серьёзную помощь оказывает медиаобразование.

Так, в частности, увеличение пропускной способности даже провинциальных интернет-каналов создало возможность скачивать значительное количество учебных видеоматериалов. Среди прочего, это позволило знакомиться с уроками ведущих логопедов, брать на вооружение новые методики коррекционно-речевой работы, расширять спектр упражнений, способных помочь юным журналистам, экскурсоводам, а также менеджерам музейного дела, которых мы также намерены готовить в поддержку ширящейся проектно-исследовательской и экспериментальной и инновационной деятельности. Эффективность коррекционно-воспитательной работы по данному направлению определяется степенью четкости самоорганизации у детей, правильным распределением нагрузки и преемственностью в работе всех педагогов и специалистов учреждения.

Основное направление работы учителя-логопеда - создание условий, способствующих изучению, коррекции и дальнейшему развитию речи воспитанников с целью успешной их адаптации в окружающем социуме. Необходимо создать комплекс работ, направленных на преодоление дезадаптационных состояний детей, живущих в условиях интерната, подготовить их к дальнейшей, благополучной взрослой жизни. Такие виды работ проводятся и в нашем интернате №1 для детей-сирот Воронежской области. Разнообразные поездки детей по музеям, театрам, спортивным мероприятиям и др. помогают детям социализироваться к культурной жизни; «День рождения с друзьями» (друзья, гости, спонсоры), «В гости на чаепитие» (поездки в семьи сотрудников, ветеранов), «Школа юных экскурсоводов», «Школа юных журналистов» и другие мероприятия, проводимые в интернате №1, помогают развивать связную речь детей, учиться культуре общения с представителями различных слоёв общества и с разными людьми разных возрастных категорий. Е.А. Байер отмечает, что «и физический, и интеллектуальный потенциал, в должной мере развиваемые в избранном направлении деятельности, органично дополняются здесь растущим умением общаться не только с одноклассниками или членами разновозрастного туристического отряда (кружка, секции). Но и с умудрёнными многолетним опытом людьми, нашедшими время для работы с начинающими туристами» [Байер, Латышев, 2012, с.145].

Что же такое «социальная адаптация»? Как должен выглядеть социализированный человек, выросший в государственном учреждении?

С точки зрения логопедии, социально адаптированный, успешно интегрированный в общество выпускник - это:

Образованный (в силу своих индивидуальных особенностей развития):

- имеющий чистую, плавную, без дефектов звукопроизношения речь;

- умеющий правильно строить предложения, вести диалог;

- отсутствие аграмматизмов и слов-паразитов в речи;

- умеющий грамотно и красиво писать, быстро читать;

- знающий основные правила русского языка и умеющий применять их на практике.

2. Общительный:

- умеющий «наладить» новые контакты вне стен интерната;

- знающий и применяющий основные правила общения;

- умеющий правильно и адекватно общаться (бесконфликтно и эффективно) с людьми независимо от ситуации и характера собеседника;

- знающий особенности своей индивидуальности и стремящийся к более глубокому самопознанию;

- способен к эмпатии и рефлексии.

Именно эти две составляющие являются показателем успешной социализации ребенка с логопедической, «речевой» точки зрения. Это идеальный образ выпускника. Как логопедам, нам предстоит «приблизить» каждого воспитан-

ника к этому «идеалу». И чем раньше это произойдет, тем быстрее и легче ребенку, живущему в интернате или вышедшему из его стен, будет социализироваться и адаптироваться в обществе.

Для реализации логопедических задач разработана целая система работы, в основе которой лежат:

- теоретические знания об онтогенезе ребенка;
- методологические подходы к обучению, опирающиеся на разработки отечественных психологов и логопедов;
- практический опыт, позволяющий правильно отобрать из множества методик и приемов нужные для конкретного ребенка.

Данная система становится понятной, если рассматривать ее по следующим направлениям и видам деятельности: 1) организационная; 2) диагностическая; 3) коррекционно-развивающая; 4) консультативно-просветительская; 5) научно-методическая; 6) профилактическая.

Мы хотели бы более подробно остановиться на коррекционно-развивающей работе логопеда, так как данная деятельность является основной, базовой для реализации поставленной задачи – социализации ребенка. Первое направление здесь - воспитание правильной, красивой речи.

В этом поможет реализация поставленных задач:

Развивать и совершенствовать мелкую моторику рук.

Наверное, уже каждый слышал такое выражение «Ум ребен-

ка находится на кончиках его пальцев». Это действительно научно обоснованно, развитие речи напрямую зависит от развития мелкой моторики.

Развивать артикуляционную моторику (статические, динамическая организация движений, переключение движений, объем, темп, точность, координация).

Логопедическое занятие принято начинать с артикуляционной гимнастики. И на опыте проверено, что намного лучше это делать с помощью игр, игровых приемов.

Формировать производительные умения и навыки.

Коррекция звукопроизношения является главной задачей в логопедической деятельности. Данная работа состоит из нескольких этапов.

Этап постановки звука.

Этап автоматизации звука в слогах.

Этап автоматизации звука в словах.

Этап автоматизации звука в словосочетаниях, предложениях.

Этап автоматизации звука в связной речи.

Этап дифференциации смешиваемых звуков.

Этап закрепления звука в разговорной речи.

Каждый этап занимает определенное количество времени. Причем у каждого ребенка он имеет различную продолжительность. У кого-то вся работа со звуком занимает несколько занятий, а у кого-то растягивается на полгода, год. Здесь следует отметить особенности работы с детьми, живущими в условиях детского дома. Во-

первых, это время коррекционной работы – увеличение объемов, сроков коррекции (как уже замечено, у детей, живущих в семье, этапы постановки, автоматизации, дифференциации часто проходят намного быстрее). Кроме этого, при работе с детьми-сиротами, не часто, но отмечаются регрессивные состояния – когда работа со звуком, казалось бы, уже закончена, через определенный промежуток времени данный речевой дефект «всплывает» вновь.

Развивать фонематические процессы, навыки звукового анализа и синтеза.

Данную работу лучше всего вести с помощью наглядно-действенного метода. Игра и игровые моменты здесь также приносят огромную пользу.

Обогащать и развивать словарный запас ребенка.

Словарный запас детей, живущих в интернатных учреждениях, очень беден, ограничен рамками обиходно-бытовой тематики. Их речь лишена слов различных грамматических категорий. Именно поэтому необходимо пополнять словарный запас детей причастиями, деепричастиями, наречиями, сложными предложениями, подчинительными союзами.

Совершенствовать лексические и грамматические средства языка, развивать навыки связной речи.

В данном случае работа ведется по активизации, обогащению, уточнению словарного запаса ребенка, словоизменению, словообразованию, развитию связной речи.

Корректировать дисграфию, дислексию.

Коррекционной работе по развитию и преодолению недостатков в письме и чтении уделено особое внимание, так как эта проблема почти всех детей интерната. Многочисленные ошибки возникают у ребят практически при всех видах письма, темп чтения очень низкий.

Для преодоления всех этих трудностей нами проводится коррекционно-логопедическая работа со школьниками по разработанным программам для каждой возрастной группы. Занятия также носят практическую направленность – игровым моментам уделяется большое внимание.

Рассмотренная коррекционно-логопедическая работа, несмотря на определенную специфику, строится на основе общих педагогических принципов:

1. Принцип развития, который стоит во главе процесса анализа объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка.
2. Принцип системного подхода, который предполагает анализ взаимодействия различных компонентов речи.
3. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития, который раскрывает зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психических процессов.
4. Принцип наглядности.
5. Принцип постепенного усложнения материала.
6. Принцип сознательности усвоения материала.

7. Принцип учета возрастных особенностей.

Учитывая особенности детей, живущих в условиях интерната, наиболее действенным методом работы с ними является игровой. Вся коррекционная работа осуществляется посредством дидактических игр и упражнений. В работе используются разнообразные технические средства (работа на компьютере, видеоматериалы, использование на логопедических занятиях презентации и др.), а также используются DVD диски – приложения к учебнику «Русский язык» 1,2 класс, «Литературное чтение» 1,2 класс (по ФГОСу).

Второе направление в логопедической деятельности по воспитанию социальных навыков у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – формирование коммуникативных умений и навыков. Необходимо научить ребенка общению. Причём круг социальных коммуникаций воспитанников интернатного учреждения не может ограничиваться одноклассниками и одгруппниками и педагогами. Как утверждает В.Н. Ильин, «Выработка умения общаться с представителями творческой интеллигенции, органов власти и духовенства повлечёт за собой развитие коммуникативных навыков в целом, и, как следствие, будет способствовать повышению уровня социализации воспитанников и выпускников. Умение вести экскурсии в областных, а затем и в федеральных музеях, владеть вниманием аудитории, культурно и цивилизованно отражать её запросы, в свою очередь, повлечёт за собой вырав-

нивание детской самооценки до адекватного уровня, что также способно сделать маршрут социализации позитивно насыщенным» [Ильин, Латышева, 2012, с. 390].

Общение людей между собой – чрезвычайно сложный и тонкий процесс. Неэффективность в общении может быть связана с полным или частичным отсутствием того или иного коммуникативного умения, например, умения ориентироваться и вести себя в конкретной ситуации. Может быть вызвана недостаточным самоконтролем, например, из-за неумения справиться с перевозбуждением, импульсивностью, агрессией и т.д. К сожалению, как показывает практика, данные проблемы наблюдаются у детей, воспитывающихся в интернате. Ведь на самом деле, специфические условия жизни в таких учреждениях часто обуславливают не только отставание в психическом развитии детей по ряду существенных параметров, но и «тормозят» речевое развитие, в особенности – коммуникативных навыков. Но вот у воспитанников возникла необходимость регулярно покидать интернат для прохождения занятий школы юного экскурсовода. Вследствие чего, по мнению Е.В. Пилюгиной, «процесс формирования коммуникативных навыков у детей-сирот получил возможность ускоренного развития, что, в свою очередь, существенно расширило представления воспитанников интерната о формах и путях общения с людьми, не принадлежащими к числу сотрудников интерната, а представляющих культурную элиту местного сообщества» [Пилюгина, Латышева, 2012, с. 200].

В иных же условиях у таких детей отмечается сниженная инициативность, бедность арсенала средств общения, они не соответствуют мотивам и потребностям, экспрессивно-мимические средства общения также достаточно бедны и однообразны, доминирующее средство общения – речь. Однако речь их весьма отличается бедным содержанием и лексико-грамматическим составом, да и контакты детей в интернате выражены слабее, чем в школе, семье. Воспитанники проявляют значительно меньший интерес к сверстнику, чем дети из семей. Недостаток общения со взрослыми приводит к обеднению отношений между сверстниками. Сами по себе достаточно обширные возможности общения со сверстниками, которые имеют дети в интернатном учреждении, не ведут к развитию содержательных и эмоциональных контактов.

Любопытство, восторг, радость, обиду, ожидание дети из семьи не могут переживать в одиночку и непременно вовлекают в свои переживания сверстника. Воспитанники же интернатного учреждения менее внимательны к действиям и состояниям партнера, и часто не замечают обид, просьб и даже слез своих товарищей. Даже находясь рядом, они нередко ведут себя независимо друг от друга. У этих детей масса проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье.

Каждый ребенок, живущий в интернате, вынужден адаптироваться к большему числу сверстников. Его контакты с ними поверхностны, нервозны, поспешны: он

одновременно стремится достичь внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви, он не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью. Неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что воспитанники занимают по отношению к другим негативную позицию. Они хотят, но не могут правильно общаться. А это может стать не только затруднительным, но даже подчас и губительным моментом в современную эпоху, при быстрой смене пространственных и смысловых координат человеческого существования.

Как сообщает Л.Н. Макарова, «процесс глобализации может внести в жизнь каждого выпускника интернатного учреждения совершенно неожиданные, непредсказуемые изменения, к которым его не в состоянии подготовить ни одна даже самая прозорливая и многогранно проработанная интернатная система социальной адаптации. Единственное, что можно было бы пожелать в этом, казалось бы, безвыходном положении для самой системы социализации, постинтернатной адаптации – так это развивать в воспитанниках способность максимально полного усвоения быстро поступающей извне и меняющейся по своим свойствам и качествам информации. И ещё – чётко и адекватно реагировать на характер изменения всего информационного потока, имеющего прямое касательство личности воспитанника, а затем и выпускника. Каковы при

смене стиля поведения окружающих людей будут ожидания от юного гражданина? В чём, несмотря ни на какие быстрые общественные преобразования, нужно сформировать и уметь защитить свою чёткую гражданскую и нравственную позицию» [Макарова, Латышев, 2012, с. 418].

Именно поэтому перед нами, логопедами, встала задача - помочь детям преодолеть их проблему в развитии коммуникативных навыков, научить их правильно общаться не только со сверстниками, но и со взрослыми. И решить данную проблему, на наш взгляд, необходимо, используя инновационные, нетрадиционные методы и приемы. Так как учебный процесс, протекающий на фоне приятных, положительных эмоций, способствует лучшему запоминанию и восприятию полученной информации.

Для решения этой проблемы происходит тесное взаимодействие учителя-логопеда с воспитателями и психологами. Разработана совместная программа «Учимся общаться».

Цель программы: создание условий для формирования и развития коммуникативных навыков у воспитанников интерната среднего и старшего школьного возраста.

Задачи:

Формировать навыки адекватного общения со сверстниками и взрослыми в окружающем социуме.

Совершенствовать навыки и умения бесконфликтного общения на разных уровнях (с помощью игрового взаимодействия).

Формировать умение анализировать собственные поступки, по-

вышать мотивацию обращения к внутреннему миру.

Развивать благоприятную моральную позицию по отношению к окружающему миру, другим людям, к себе; способствовать преодолению психологических барьеров, мешающих процессу самовыражения.

Расширять представления о способах самоанализа и самокоррекции в сфере общения.

Поддерживать развитие словаря, связной и лексико-грамматической сторон речи.

Поддерживать развитие психических познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, творческого воображения).

Поддерживать развитие умения работать в команде, помогать друг другу.

Развивать мелкую моторику пальцев и координацию движений.

Развивать умение быстро переключаться с активной деятельности на

пассивную.

Прививать интерес к проведению учебного занятия.

Методы и формы работы: беседа; ролевая игра; упражнения по межличностным коммуникациям; дыхательные и двигательные упражнения; рефлексивные методы; методы самовыражения (в рисунке, в создании образа).

Важным педагогическим и воспитательным моментом является создание благоприятной позитивной атмосферы не только на занятиях, но и после уроков. Детям важны доброта, понимание, принятие, ласка. Такие ребята очень чутко реагируют на любовь, остро переживают её дефицит. Поэтому

самое главное в работе не только логопеда, но и каждого сотрудника, работающего в интернате – расположить ребенка к себе, к каждому найти индивидуальный подход. О.Е. Крюкова пишет, что «воспитанники, участвующие в занятии, смогут преодолеть те комплексы, которые мешают общению, например, в туристическом походе. Сделают более рельефными и филигранными традиционные для них средства выражения эмоций, чувств, ощущений, умозаключений. И тогда, когда начнутся практические пробы в направлении туризма и краеведения, юным участникам психологических занятий станет легче находить понимание среди участников похода, с руководителями туристической группы, краеведческого кружка и т.д. И их собственное участие в туристско-краеведческих мероприятиях также станет носить средообразующий характер. Ибо среда информационная будет поступательно формироваться с их участием пропорционально среде комфортного общения, необходимого для качественного информационного обмена» [Крюкова, Латышев, 2012, с. 401]. Очень важно для таких детей принятие опыта общения взрослых. Личный пример педагогов служит самым эффективным способом развития всех компонентов личности – таких, как умение общаться, строить отношения с другими людьми, выходить из стрессовых ситуаций и многое, много другое.

Реализуя данный проект, дети смогут лучше понимать друг друга и взрослых, научиться правильно общаться не только со сверстни-

ками, но и с взрослыми, вести себя адекватно в различных ситуациях.

Социализация детей-сирот - одна из важнейших задач всех сотрудников интернатного учреждения, и лишь комплексная, целенаправленная работа всех его служб поможет успешному достижению поставленных целей. И использование широкого арсенала медиаобразования позволяет организовать весомую логопедическую поддержку разнообразных направлений социализации. Мы готовы констатировать, что и дальнейшее включение медиаобразовательных компонентов в данный процесс способно сделать результаты нашей работы более ощутимыми, и придать им устойчивый характер.

Литература

Байер Е.А., Латышев О.Ю. Повышение жизнестойкости детей-сирот средствами экскурсионно-туристической деятельности // *Материалы Первой международной научно-практической конференции «Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области)»*. Тольятти, 2012. С. 144-154. <http://blogs.mail.ru/list/papa888/5A839BAB821DED49.html>

Ильин В.Н., Латышев О.Ю. Социализация детей-сирот средствами экскурсионно-туристической и краеведческой деятельности // *Материалы Первой международной научно-практической конференции «Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области)»*. Тольятти, 2012. С. 390-399. <http://blogs.mail.ru/list/papa888/3C9E723F898E1D29.html>

Крюкова О.Е., Латышев О.Ю. Социально-психологическая адаптация

детей-сирот средствами экскурсионно-туристической и краеведческой деятельности // *Материалы Первой международной научно-практической конференции «Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области)»*. Тольятти, 2012. С. 400-411. <http://blogs.mail.ru/list/papa888/A1A927AB1847244.html>

Макарова Л.Н., Латышев О.Ю. Роль урока географии в социализации детей-сирот средствами туризма и краеведения // *Материалы Первой международной научно-практической конференции «Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области)»*. Тольятти, 2012. С. 417-428. <http://blogs.mail.ru/list/papa888/11B4C826EBE82394.html>

Пилюгина Е.В., Латышев О.Ю. Школа юного экскурсовода как средство развития социального туризма / *Материалы Первой международной научно-практической конференции «Внутренний туризм как фактор развития регионов в условиях рыночной экономики (на примере Самарской области)»*. Тольятти, 2012. С. 199-208. <http://blogs.mail.ru/list/papa888/61E654C737C402F.html>

References

Bayer, E., Latyshev, O. Enhancing resilience of orphans means excursion tourism / / *Proceedings of the First International Scientific Conference "Domestic tourism as a factor of regional development in a market economy (Samara region)"*. Togliatti, 2012. Pp.144-154.

<http://blogs.mail.ru/list/papa888/5A839BAB821DED49.html>

Ilyin, V., Latyshev, O. Socialization of orphans means excursion and tourist activities and local history / / *Proceedings of the First International Scientific Conference "Domestic tourism as a factor of regional development in a market economy (Samara region)"*. Togliatti, 2012.

p.390-399. <http://blogs.mail.ru/list/papa888/3C9E723F898E1D29.html>

Kryukova, O., Latyshev, O. Social and psychological adaptation of orphans means excursion and tourist activities and local history // Proceedings of the First International Scientific Conference "Domestic tourism as a factor of regional development in a market economy (Samara region)." Togliatti, 2012. p. 400-411. <http://blogs.mail.ru/list/papa888/A1A927AB1847244.html>

Makarova, L., Latyshev, O. The role of geography lessons in socialization of orphans means tourism and local history // Proceedings of the First International

Scientific Conference "Domestic tourism as a factor of regional development in a market economy (Samara region)." - Togliatti : 2012. p. 417-428. <http://blogs.mail.ru/list/papa888/11B4C826EBE82394.html>

Pilyugina, E., Latyshev, O. School young guide as a tool for social tourism // Proceedings of the First International Scientific Conference "Domestic tourism as a factor of regional development in a market economy (Samara region)." Togliatti, 2012. p.199-208. <http://blogs.mail.ru/list/papa888/61E654C737C402F.html>

«МАЛЕНЬКИЙ ШКОЛЬНЫЙ ОРКЕСТР»: ОПЫТ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА МЕДИАТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ *

А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогки России,
Таганрогский государственный педагогический институт им.

А.П.Чехова,
mediashkola@rambler.ru

Аннотация. *Герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context) – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику медиатекста; анализ медиатекста через сопоставление художественных образов в историко-культурном контексте. Таким образом, предмет анализа - система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве примера герменевтического анализа медиатекста в студенческой аудитории в статье использован запрещенный советской цензурой фильм Александра Муратова и Николая Рашеева «Маленький школьный оркестр» (1968).*

Ключевые слова: *герменевтический анализ, медиатекст, фильм, медиаобразование, студенты, вуз, медиакомпетентность.*

“The Little school band”: the experience of the hermeneutic analysis of media texts in the classroom in the student audience

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
mediashkola@rambler.ru

Abstract. *Hermeneutic analysis of the cultural context - investigation of the interpretation of media texts, cultural and historical factors influencing the views of the media agency / author and to audience's point of view. Hermeneutic analysis of media text comprehension involves a comparison of the cultural tradition and reality, insight into the logic of the media text, media text analysis through comparison of artistic images in historical and cultural context. Thus, the object of analysis - the media system and its functioning in society, the interaction with the person, the language of media and its use. This article use - as the example of hermeneutic analysis of media texts in student audience - film of Alexander Muratov and Nikolay Rashev* “The Little School Orchestra” (1968).

Key Words: *hermeneutic analysis, media text, film, media education, students, university, media competence.*

Как резонно утверждает У.Эко, «любое исследование структур произведения становится ipso facto разработкой неких исторических и социологических гипотез — даже если исследователь сам того не осознает или не хочет осознать. ... Если осознать эти основные принципы исследовательского метода, то тогда описание структур произведения оказывается одним из наиболее выигрышных способов выявления связей между произведением и его общественно-историческим контекстом» [Эко, 2005, с.208].

Напомним, что герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of

Cultural Context) – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику медиатекста; анализ медиатекста через сопоставление художественных образов в историко-культурном контексте, когда предмет анализа - система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование.

* статья написана в рамках исследования, выполненного при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012-2013).

В качестве примера герменевтического анализа медиатекста в студенческой аудитории возьмем фильм Александра Муратова и Николая Рашеева «Маленький школьный оркестр» (1968). Следуя методологии, разработанной У.Эко, выделим три «ряда», или «системы», которые значимы в произведении: идеология автора; условия рынка, которые определили замысел; приемы повествования [Эко, 2005, с.209].

Такого рода подход, на наш взгляд, вполне соотносится с технологией анализа медиатекстов [Бэзэллгэт, 1995; Федоров, 2010; Fedorov, 2012] - с опорой на такие ключевые слова медиаобразования, как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа/медиатекстов» (media/media text categories), «медийные технологии» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «медийные репрезентации» (media representations) и «медийная аудитория» (media audiences), так как все эти понятия имеют прямое отношение к идеологическим, рыночным и структурно-содержательным аспектам анализа медийных произведений.

Идеология авторов в социокультурном контексте (доминирующие понятия: «медийные агентства», «медийные репрезентации», «медийная аудитория»)

Под авторами мы будем понимать его основных создателей – режиссеров, сценаристов, оператора и композитора. Они задумывали и создавали свой фильм на излете эпохи так называемой «отте-

пели», когда многим казалось, что еще возможен улучшенный вариант «социализма с человеческим лицом». Однако, в отличие от большинства отечественных фильмов о школе и молодежи эпохи 1960-х, «Маленький школьный оркестр» решен в импровизационном ключе. Здесь нет акцентированной социальности, погружения в бытовые подробности, политически/идеологически аранжированных разговоров и прочих атрибутов советского «оттепельного» кино...

Условия рынка, которые способствовали замыслу, процессу создания медиатекста (доминирующие понятия: «медийные агентства», «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «медийная аудитория»). Отечественный кинематограф 1960-х испытывал ощутимые влияния ведущих мировых кинематографических течений тех лет – «синамаверитэ», французской и чешской «новых волн». При этом это были влияния не только стилистические, визуальные, но и сюжетные, тематические, конечно же, адаптированные к условиям требований советской цензуры. В этом отношении показателен фильм Г.Данелия и Г.Шпаликова «Я шагаю по Москве» (1965), где так называемый «поток жизни», лишенный всякого идеологического пафоса, был филигранно разыгран авторами на стыке драматического и комедийного жанров...

Структура и приемы повествования в медиатексте (доминирующие понятия: «категории медиа/медиатекстов», «медийные техно-

логии», «языки медиа», «медийные репрезентации»)

Схематичность структуры, сюжет, репрезентативность, этику, особенности жанровой модификации, иконографии, характеров персонажей можно представить следующим образом:

Исторический период, место действия: Киев конца 1960-х.

Обстановка, предметы быта: городские улицы, жилые комнаты, спортивный зал школы, используемый для проведения вечеров и репетиций оркестра; стадион. Обставленная по тогдашней моде квартира, музыкальные инструменты.

Приемы изображения действительности: позитивные по отношению к практически всем персонажам. Вопреки сложившимся традициям советского кинематографа 1960-х, главные герои – выпускники десятого класса – показаны практически вне реалий «социалистического образа жизни», а среди персонажей нет учителей и родителей. При этом доминирует в медиатексте не словесный ряд (первое слово в фильме произносится только на девятой минуте его действия), а изображение и музыка. Яркий пример – сцена, когда главная героиня фильма проводит экскурсию в соборе: мы не слышим ее слов, мы видим только ее вдохновенные жесты и мимику, аранжированные музыкальным рядом. Что касается эпизода велогонки, то он, вообще снят как джазовая импровизация – со стоп-кадрами, абстрактными линиями огня и опять-таки под музыкальные переливы

джазовой музыки, которая, звучит в «Маленьком школьном оркестре» практически постоянно...

Персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: Персонажи одеты согласно «консервативной» молодежной моде конца 1960-х и отличаются стройным телосложением. Мимика и жесты порой эмоциональны, артистичны. Лексика персонажей проста. Но общаются они в основном не словами, а джазовыми мелодиями.

Существенное изменение в жизни персонажей: в июне 1968 года десятиклассники оканчивают школу и, как ко многим в этом возрасте, к ним приходит первая любовь...

Возникшая проблема: выбор жизненного пути, любовные переживания.

Поиски решения проблемы: попытка отстоять свой выбор («Почему я должен быть врачом, как вся моя семья?, - выкрикивает один из персонажей фильма. - Я летать хочу! А что? Мужское дело!»).

Решение проблемы: дано в финале лишь пунктирно – в виде коллажей: одни юные герои уезжают куда-то, другие их провожают...

Известный исследователь и медиапедагог А.Силверблэт [Silverblatt, 2001, pp.80-81] разработал цикл вопросов к герменевтическому анализу медиатекстов в историческом, культурном и структурном контексте. Основываясь на основных положениях данного цикла, попытаемся применить их к анализу «Маленького школьного оркестра»:

А. Исторический контекст

1. Что медиатекст сообщает нам о периоде своего создания?

а) когда состоялась премьера этого медиатекста?

Премьера фильма могла бы состояться на одном из центральных телеканалов, однако фильм был запрещен «вышестоящими инстанциями». Основной причиной запрета было обвинение авторов в «излишней» свободе. Фильм «осенью 1968 года повезли в Москву, а в Москве и говорят: «Вот такие музыканты и сделали Пражскую весну. Запретить!». Под это завинчивание картина угодила. Слишком чистый у нее был голос» [Марголит, 2010]. В итоге «Маленький школьный оркестр» пролежал на полке рекордные 42 года: только благодаря настойчивым поискам киноведа Е.Марголита, отыскавшего запрещенную ленту в телевизионных архивах, картина была впервые показана российским зрителям в 2010 году.

б) как тогдашние события влияли на медиатекст?

Фильм снимался на излете политической «оттепели» в СССР, однако, в медиатексте нет никакого отражения политических событий тех лет. Очевидное влияние на создание медиатекста оказала стилистика «синема-веритэ», французской и чешской «новых волн» 1960-х.

с) как медиатекст комментирует события дня?

Главной особенностью фильма (видимо, сразу насторожившей цензоров) стала его отстраненность от политических (школьно-

комсомольских) и национальных контекстов. По сути, персонажи живут не в СССР и не в Киеве (хотя отдельные черты Киева отражены на экране), а в некоем «среднеевропейском» городе, где по аллеям парка экстравагантные дамы выгуливают породистых собак, а школьный оркестр на выпускном балу играет джаз. И где один из главных шестнадцатилетних героев влюбляется в тридцатилетнюю красавицу-соседку (художницу-реставратора и экскурсовода в Софийском соборе)...

2. Помогает ли знание исторических событий пониманию медиатекста?

а) медиатексты, созданные в течение конкретного исторического периода

В 1960-х на Западе вышел целый ряд авангардных по содержанию и киноязыку фильмов на молодежную тему. Из самых заметных лент чешской «новой волны» можно вспомнить «Конкурс» (1963), «Черный Петр» (1964) и «Любовные похождения блондинки» (1965) М.Формана. Из «новой волны» французской – «400 ударов» (1959), новеллу в фильме «Любовь в 20 лет» (1962) и «Украденные поцелуи» (1968) Ф.Трюффо. Из шедевров польского авторского кино – «Невинные чародеи» (1960) А.Вайды, «Нож в воде» (1961) Р.Поланского, «Рысопис» (1964) и «Вальковер» (1965) Е.С-колимовского. Однако, смею предположить, что ключевое влияние на изобразительный ряд «Маленького школьного оркестра» оказал знаменитый фильм Алена

Роб-Грийе и Алена Рене «Прошлым летом в Мариенбаде» (1961, Золотой Лев Св. Марка на Венецианском фестивале).

Если же сконцентрироваться только на советских фильмах молодежно-школьной тематики 1960-х, то, прежде всего, стоит упомянуть «Мне 20 лет» (1961-1965) М.Хуциева и Г.Шпаликова, «Я шагаю по Москве» (1965) Г.Данелия и Г.Шпаликова, «Личную жизнь Кузюева Валентина» (1967) И.Авербаха и И.Масленникова, «Не самый удачный день» (1967) Ю.Егорова, «Доживем до понедельника» (1968) С.Ростоцкого, «Мужской разговор» (1968) И.Шатрова, «Три дня Виктора Чернышева» (1968) М.Осепяна и др. Некоторые из этих фильмов отличались значительной по тем временам социальной остротой («Три дня Виктора Чернышева», однако все-таки вышли на широкий экран. Но в том-то и дело, что упомянутые выше советские медиатексты (более или менее) вписывались в привычный социокультурный контекст «социализма с человеческим лицом», в то время, как «Маленький школьный оркестр» (1968) Александра Муратова и Николая Рашеева дышал воздухом свободы, импровизационной джазовой легкости, акварельности уютного и визуального ряда.

Владимир Чинаев, сыгравший в этом фильме роль музыканта на ударных, спустя сорок с лишним лет писал: «Масса воспоминаний, чувств. Сейчас, как ни странно, этот фильм-настроение воспринимается лучше, чем в свои 60-е. Жаль, что теперь он черно-белый; в оригинале - цветной. Этот фильм, как

я помню, нравился С.И.Параджанову [Чинаев, 2010].

-какие события происходили во время создания данного произведения?

Именно в период съемок «Маленького школьного оркестра» - в 1968 году - практически одновременно в Праге и Париже начались активные выступления революционно настроенных «левых».

Майские события 1968 года в Париже справедливо называют попыткой «студенческой революции». Начавшись со стихийных студенческих волнений, связанных с недовольством завсегдаев парижской синемаатеки увольнением Анри Ланглуа с поста ее директора (апрель 1968), события очень скоро – уже в мае того же года - переросли в настоящий социальный кризис – с масштабными демонстрациями, массовыми беспорядками и всеобщей забастовкой под политической (марксистскими, троцкистскими, маоистскими и анархистскими) лозунгами, с экономическими требованиями сорокачасовой рабочей недели и повышения минимальной зарплаты. В итоге всё это привело к смене правительства и отставке самого знаменитого французского президента – Шарля де Голля (он покинул свой пост 28 апреля 1969 года) и к серьезным переменам во французском и европейском социуме. Так что на таком широком фоне «революционное» закрытие «левыми» кинематографистами Каннского кинофестиваля в мае 1968 года оказалось эпизодом локального значения...

Реакция советских властей (у которых в 1960-е годы сложились неплохие отношения с Францией и де Голлем) на эти события была, скорее, отрицательной. При этом советские медиа особенно акцентировали негативный характер маоистских и анархистских волнений мая 1968...

Не менее острыми были события в Чехословакии, где ещё с середины 1960-х руководство стало активно проводить курс европейской интеграции. 5 января 1968 года главой компартии Чехословакии стал Александр Дубчек. С его приходом государственная цензура (и до того одна из самых либеральных в странах «соцлагеря») заметно ослабела, был открыт шлюз для общественных дискуссий. Всё чаще говорилось о полезности многопартийной системы и частной собственности, предпринимательской деятельности, о необходимости свободы слова, собраний и передвижений по миру и пр. (спустя двадцать лет все это, почти слово в слово, было высказано – уже в СССР - в период «горбачевской перестройки»). Таким образом, 1968 год стал пиком попытки построить, наконец, «социализм с человеческим лицом» в «отдельно взятом государстве».

Естественно, в отличие от Франции, в случае с Чехословакией Кремль мог себе позволить гораздо большее, чем просто критику и осуждение тех или иных событий. Поначалу атака на «пражскую весну» велась «мирным путем»: весной 1968 (23 марта в Дрездене и 4 мая в Москве) советское руко-

водство выразило открытое недовольство демократическими переменами в Чехословакии. Политическое давление на команду А.Дубчека усилилось в июле-августе 1968. Убедившись, что реформы «социализма с человеческим лицом» поддерживают в Чехословакии широкие массы (и опять-таки, как и во Франции – студенты и молодежь), и «утихомирить» непокорных словами не получается, Кремль решился на вооруженную интервенцию – в ночь с 20 на 21 августа 1968 года на территорию Чехословакии были введены войска. Естественно, это привело к массовым протестам (в том числе и вооруженным) чехов и словаков против оккупации. Но силы были слишком неравными: в апреле 1969 года (практически одновременно с уходом с президентского поста де Голля во Франции) А.Дубчек был смещен со своего поста, и в Чехословакии начался длительный период «закручивания гаек»...

Так что гневная и жесткая реакция кинематографических начальников на свободный полет импровизации молодых героев «Маленького школьного оркестра» в гуманистическом духе «общечеловеческих ценностей» осенью 1968 года был вполне предсказуем.

-как понимание этих событий обогащает наше понимание медиатекста?

Разумеется, понимание историко-политического контекста помогает лучше разобраться в аудиовизуальной образности фильма. Человеку, совершенно не знакомому с историко-политическим

контекстом второй половины 1960-х годов, наверное, будет очень сложно понять, почему «Маленький школьный оркестр» оказался в СССР под запретом.

-каковы реальные исторические ссылки?

О зарубежном историко-политическом контексте конца 1960-х уже сказано выше. Что касается контекста событий в СССР, то вторую половину 1960-х не зря называют финалом «оттепели», когда ощутимо сходили на нет и попытки робких экономических реформ, и антисталинистская риторика, а цензурная хватка становилась все жестче (из самых ярких примеров – запрет книг А.Солженицына, фильмов «Страсти по Андрею» (1966) А.Тарковского, «Киевские фрески» (1966) С.Параджанова, «Скверный анекдот» (1966) А.Алова и В.Наумова, «Комиссар» (1967) А.Аскольдова, «Интервенция» (1968) Г.Полоки).

-имеются ли исторические ссылки в медиатексте?

Максимально отстраненный от «прямой» политики, «Маленький школьный оркестр» точно отразил «музыкальные тенденции» конца 1960-х: персонажи фильма живут музыкой, их жизнь словно растворена в джазовых ритмах замечательной музыки М.Таривердиева. Разговоры, хоть как-то имеющие отношение к социальному контексту (эпизод в мастерской), сведены к минимуму. Главное в фильме – музыка и любовь, импровизация и свобода.

В. Культурный контекст

1. Медиа и популярная культура: каким образом медиатекст от-

ражает, укрепляет, внушает, или формирует культурные: а) отношения; б) ценности; в) поведение; г) озабоченности; е) мифы.

Именно во второй половине 1960-х в СССР начинается эра «магнитофонной» музыки, когда широкие массы населения впервые получили «подпольно» возможность записывать и слушать западную рок, бит, джаз музыку, практически исключенную из официальных советских медиа (радио, телевидение, грамзапись). Под влиянием сверхпопулярных в ту пору западных групп «Битлз», «Роллинг стоунз» и др. в СССР второй половины 1960-х как грибы после дождя множились так называемые вокально-инструментальные ансамбли (профессиональные и самодеятельные), второе рождение переживали и джазовые коллективы.

«Маленький школьный оркестр» все это отражает очень точно – главные герои – выпускники 10-го класса – увлеченно играют джаз, во многом определяющий их отношения, ценности, поведение. Музыка может быть и объяснением в любви, и сиюминутным переживанием и символом свободы...

2. Мировоззрение: какой мир изображен в медиатексте?

а) Какова культура этого мира? Люди? Идеология?

В этом мире вопреки стандартам «советского общества» доминируют мотивы джазовой импровизации, любви, атмосферы свободного полета и восхищения культурным/религиозным наследием далекого прошлого (эпизод с экскурсией по Софийскому собору,

которую проводит одна из главных героинь фильма). Главные герои молоды – им от 16 до 30 лет, они красивые, обаятельны, музыкальны, интеллигентны. В «Маленьком школьном оркестре» нет ни идеологической трескотни, ни комсомольских собраний, ни назидательных речей учителей и родителей (последние, вообще выведены за рамки сюжета).

b) Что мы знаем о людях этого мира?

- представлены ли персонажи в стереотипной манере?

Персонажи «Маленького школьного оркестра» представлены вопреки стереотипам советских фильмов на «школьно-молодежную» тему 1960-х: они не размышляют на тему революционного наследия («Мне 20 лет»), не погружены в социальные («Три дня Виктора Чернышова») и/или семейные («Мужской разговор») проблемы. Образы персонажей обрисованы эскизно, но это не мешает им вызывать зрительскую симпатию.

- что эта репрезентация сообщает нам о культурном стереотипе данной группы?

Если так можно выразиться, «культурный код» юных персонажей «Маленького школьного оркестра» - увлеченность джазовой музыкой, влюбленность, внутренняя свобода, отстраненность от «советского образа жизни».

c) Какое мировоззрение представляет этот мир - оптимистическое или пессимистическое? Персонажи этого медиатекста счастливы? Есть ли у персонажей этого медиатекста шанс быть счастливыми?

Несмотря на минорные ноты, связанные с любовными переживаниями персонажей, мир «Маленького школьного оркестра» оптимистичен. И его герои надеются на счастье (быть может, иллюзорное)...

d) Способны ли персонажи управлять их собственными судьбами?

В какой-то мере – да, о чем свидетельствует коллажный эпизод медиатекста.

e) Какова иерархия ценностей согласно данному мировоззрению?

- какие ценности могут быть найдены в медиатексте?

- какие ценности воплощены в персонажах?

Музыка, импровизация, молодость, дружба, любовь, - вот главные ценности персонажей фильма, полностью разделяемые его авторами.

- какие ценности преобладают в финале?

- что означает иметь успех в этом мире? Как человек преуспевает в этом мире? Какое поведение вознаграждается в этом мире?

В мире «Маленького школьного оркестра» не идет речь о ценностях материальных, главные персонажи находятся на пороге взрослой жизни, успеха или поражения. Конечно, в реальном советском мире конца 1960-х успех был связан с продвижением человека не только по комсомольско-партийной лестнице, но и в области культуры и спорта, например. Так что увлечения главных персонажей музыкой, наверное, давало им какой-то шанс...

Отметим, что методология А.Силверблэта соответствует основным подходам герменевтического анализа аудиовизуальной, пространственно-временной структуры медиатекстов.

Между экраном и нашим зрительским опытом (жизненным и эстетическим) – в той или иной степени - устанавливались ассоциативные связи; эмоциональное сопереживание персонажам и авторам медиатекста происходит сначала на базе интуитивного, подсознательного восприятия динамики аудиовизуального, пространственно-временного художественного образа эпизода. Затем идет процесс его анализа и синтеза - выявление значений кадров, ракурсов, планов и т.д., их обобщение, соединение, осмысление неоднозначности, выражение к этому своего личного отношения...

Так можно восстановить в памяти динамику пространственно-временного аудиовизуального образа одного из начальных эпизодов «Маленького школьного оркестра», снятого явно в стиле одного из самых знаменитых шедевров французской «новой волны» - «Прошлым летом в Мариенбаде» (1961) А.Роб-Грийе и А.Рене. Когда сначала мы видим геометрически выстроенные фигуры, размещенные в пространстве интерьера, а затем – с верхнего ракурса снятую живописную городскую аллею, по которой идут навстречу друг другу элегантные дамы с собачками, одна из которых несет в зубах зонтик своей хозяйки. Геометрия расположения фигур на ландшафте,

опять-таки выверена и продумана до мелочей. Люди, сидящие на скамейках аллеи как бы застыли в стоп-кадре. Звучит джазовая импровизация... Так авторы смело вводят аудиторию в образный мир своего медиатекста...

Примерно так в словесной форме может осуществляться аналитическое «восстановление» медийной репрезентации - увиденного и услышанного потока звукозрительных образов, который может быть дан и подробнее, в том числе: в светоцветовом решении, мизансцене, в актерской пластике и мимике, в использовании отдельных деталей. Таким образом, трактуется не только психологическое и эмоциональное, но и аудиовизуальное, пространственно-временное содержание художественного образа в данном эпизоде, его кульминационный смысл... То есть от более-менее линейной трактовки схемы повествования мы приходим к ассоциативной, полифонической. События, характеры героев, изобразительное, музыкальное решение воспринимаются в единой связи, целостно.

Фильмография

Маленький школьный оркестр. СССР, 1968. 59 мин. Режиссеры Александр Муратов, Николай Рашеев. Сценаристы Владимир Зуев, Александр Муратов, Николай Рашеев. Оператор Олег Мартынов. Композитор Микаэл Таривердиев. Художник Галина Шабанова. Актеры: Галина Шабанова, Светлана Смехнова, Сергей Власов, Виктор Тоцкий, Владимир Ходзицкий, Владимир Чинаев и др.

Литература

Бээлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. 51 с.

Марголит Е. Комментарий // «Маленький школьный оркестр»: премьера старого фильма. 2010. <http://www.operaforums.ru/opera-news/18340-2259-malenkiy-shkolnyy-orkestr-premera-starogo-filma>. 8.12.2010.

Федоров А.В. Умберто Эко и семиотическая теория медиаобразования // Инновации в образовании. 2010. № 5. С.56-61.

Чинаев В. Комментарий к фильму «Маленький школьный оркестр». 2010. <http://www.kino-teatr.ru/kino/movie/sov/79870/forum/#1052555>. 17.01.2010

Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб: Симпозиум, 2005. 502 с.

Silverblatt, A. (2001). Media Literacy. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Fedorov, A. (2012). The Contemporary Mass Media Education In Russia: In Search For New Theoretical Conceptions And Models. Acta Didactica Napocensia. 2012. N 1, p.53-64.

References

Bazalgette, C. (1995). Key aspects of media education. Moscow: Publishing House of Association for Film Education, 51 p.

Chinayev, B. (2010). Commentary on the film "Little school band." <http://www.kino-teatr.ru/kino/movie/sov/79870/forum/#1052555> 17.01.2010.

Eco, U. (2005). The role of the reader. Studies on the semiotics of the text. St. Petersburg: Symposium, 502 p..

Fedorov, A. (2010). Umberto Eco and Semitic theory of media education. Innovations in Education. 2010. Nr 5, p.56-61.

Fedorov, A. (2012). The Contemporary Mass Media Education In Russia: In Search For New Theoretical Conceptions And Models. Acta Didactica Napocensia. 2012. N 1, p.53-64.

Margolit, E. (2010). Comment for "Little School Orchestra": the premiere of an old movie. <http://www.operaforums.ru/opera-news/18340-2259-malenkiy-shkolnyy-orkestr-premera-starogo-filma> 8.12.2010.

Silverblatt, A. (2001). Media Literacy. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

АНАЛИЗ ЗАПАДНЫХ ЭКРАННЫХ СТЕРЕОТИПОВ ОБРАЗА Г.РАСПУТИНА НА ЗАНЯТИЯХ В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ *

А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации
медиапедагогике России, проректор по научной работе
Таганрогского государственного педагогического института.
mediashkola@rambler.ru

Аннотация. В данной статье обосновываются подходы к анализу западных экранных стереотипов образа Г. Распутина – как своего рода метафоры образа России в представлении Запада - на занятиях в студенческой аудитории.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность, анализ, медиатекст, стереотипы, фильм, студенты, медиаобразовательные занятия.

Analysis of Western stereotypes of screen image of Grigory Rasputin in the students' audience

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
pro-rector of Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru

Abstract. The author give the analysis of the western approaches to the stereotypes of the screen image of G. Rasputin - as a kind of metaphor of Russia's image in the Western view - in the students' classroom.

Key words: Media education, media literacy, media competence, media text, analysis, stereotypes, universities, students, media studies, film.

Мне уже доводилось отмечать, что западной медиакультуре недостаточно только произведений русской литературной классики, с её глубоким «взглядом изнутри»: Западу нужен собственный образ России, соответствующий стереотипным представлениям массово-

го менталитета о «загадочной русской душе» [Федоров, 2012]. И если идеальной адаптацией позитивного образа России для западной аудитории стал роман Жюль Верна «Михаил Строгов» (1875), действие которого разворачивается в эпоху царствования Александра

* статья написана в рамках исследования, выполненного при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012-2013).

Второго, то образ России варварской, непредсказуемой, мистической, бунтарской был с размахом воплощен на экране во многочисленных версиях западных «биографий» так называемого старца-целителя, «божьего человека», прорицателя Г.Е.Распутина (1869-1916), имевшего, как известно, сильное влияние на царскую семью и убитого 16 декабря 1916 года в результате заговора князя Ф.Юсупова и других представителей высшего общества, желавших изменить ход российской истории.

Скажу сразу, что самое неблагодарное дело в данном случае искать в западных фильмах о Распутине историческую правду, как, впрочем, и перечислять те или иные нелепости и несоответствия.

Западные кинематографисты впервые обратились к истории Г.Распутина еще в 1917 году, а потом снова и снова (в общей сложности не менее тридцати раз) создавали на кино/телеэкранах его образ совсем с другими целями. Разумеется, коммерческая сторона дела была немаловажной, однако стремление закрепить в западном обществе стереотипную трактовку разгульной стихии «русской души» была куда сильнее. Западному экрану всегда нужен был не исторически точный портрет, а образ Г. Распутина – как своего рода метафора тревожного и опасного образа России.

Думается, анализ такого рода феномена Г.Распутина как образа варварской России, адаптированного для массовой аудитории Запада, будет весьма полезен для студентов многих сле-

циальностей – будущих историков, политологов, культурологов, искусствоведов, педагогов.

Следуя методологии, разработанной У.Эко [Эко, 2005, с.209], А.Силверблэтом [Silverblatt, 2001, p.80-81], Л.Мастерманом [Masterman, 1985; 1997], К.Бэээлгэт [Бэээлгэт, 1995], в анализе многочисленных фильмов о жизни и смерти Г.Распутина я буду опираться на такие ключевые слова медиаобразования, как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа/медиа текстов» (media/media text categories), «медийные технологии» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «медийные репрезентации» (media representations) и «медийная аудитория» (media audiences), так как все эти понятия имеют прямое отношение к ценностным, идеологическим, рыночным и структурно-содержательным аспектам анализа медийных произведений.

Отмечу, что методология У.Эко [Эко, 2005, с.209] и А.Силверблэта [Silverblatt, 2001, p.80-81] полностью соответствует основным подходам герменевтического анализа аудиовизуальной, пространственно-временной структуры медиатекстов. Напомним, что герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context) – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора произведения и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста

через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику произведения; анализ медиатекста через сопоставление художественных образов в историко-культурном контексте. Таким образом, предмет анализа - система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование.

Идеология авторов в социокультурном контексте, условия рынка, которые способствовали замыслу, процессу создания и успеха медиатекста (доминирующие понятия: «медийные агентства», «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «медийные репрезентации», «медийная аудитория»).

Европа находилась в состоянии мировой войны четыре года (1914-1918). В 1916-1917 годах затнувшаяся военные действия уже утратили в России былую популярность. Убийство Г.Распутина, свержение монархии и приход к власти Временного правительства не смогли преодолеть тотальный кризис общества, что привело сначала к большевицкому перевороту, а потом и к гражданской войне. Естественно, при таком состоянии дел российским властям в 1917 году по большому счету было уже не до кинематографа, и он в массовом порядке «выбрасывал» на экраны десятки коммерческих лент чудовищного художественного качества. Так с марта 1917 года как из рога изобилия посыпались российские ленты-однодневки, в самом негативном свете рисующие образ Г.Распутина и царской

семьи («Драма из жизни Григория Распутина», «Омытые кровью», «Тёмные силы - Григорий Распутин и его сподвижники», «Святой чёрт - Распутин в аду», «Люди греха и крови - Царскосельские грешники», «Любовные похождения Гришки Распутина», «Похороны Распутина», «Таинственное убийство в Петрограде 16 Декабря», «Царские опричники» и др.).

Поскольку западная пресса давно уже подготовила обильную почву для появления «распутинской киносерии», в том же 1917 году практически одновременно в США и Германии были сняты фильмы, где Распутин трактовался как демонический образ таинственной и враждебной Западным цивилизациям России.

Медийный интерес к Г.Распутину не угас и в 1920-х – 1930-х годах: во-первых, именно интригами Распутина можно было довольно легко объяснить «широким массам» по обе стороны океана главную причину падения династии Романовых и прихода к власти большевиков; во-вторых, легенды о мистических и сексуальных обрядах Распутина позволяли западным кинематографистам сыграть и на этих струнах медийного воздействия; в-третьих, для российских эмигрантов, работавших в западном кино, это была отличная возможность проявить себя в профессии в качестве «экспертов по русской истории и русской душе».

При этом стоит отметить, что жадное увлечение кинодельцов подобными «струнами» иногда приносили им не только прибыль, но и убытки. К примеру, после вы-

хода на экран американского фильма «Распутин и императрица» (1932) находящаяся в эмиграции княгиня И.Юсупова не только потребовала от Metro-Goldwyn-Mayer возместить ей моральный ущерб (так как ее возмутила клеветническая трактовка образа ее персоны в качестве изнасилованной любовницы «старца»), но и через суд получила от киностудии 750 тысяч долларов компенсации.

События второй мировой войны на время вытеснили тему Распутина из поля зрения западных кинематографистов, однако, начиная с 1950-х интерес к такого рода метафоре образа России вновь овладел умами равнодушных к нашему отечеству зарубежных студий и авторов.

Среди «распутинской серии» 1950-х – 1960-х островком исторического правдоподобия стал фильм Робера Оссейна «Я убил Распутина» (Франция, 1967) по причине того, что был снят по мемуарам самого князя Феликса Юсупова. Но в основном сюжетные линии и черты характера главного героя вполне соотносились со сложившейся традицией «кинораспутинщины»: бешено вращающий глазами чернобородый гигант покоряет царскую семью и красивых женщин, исцеляет юного царевича, литрами пьет водку, пророчествует и отчаянно борется со смертью в финальной сцене его убийства...

В 1970-х – 1980-х с образом Распутина на западном экране происходили аналогичные вещи. Иногда («Николай и Александра», США, 1971) авторы стремились

хотя бы к минимальному правдоподобию. Иногда – делали ставку на сексуальные акценты («Распутин», ФРГ, 1984). Но в целом это был отлаженный конвейер коммерческого интереса к теме.

Любопытно, что такого рода тенденция ничуть не изменилась и после распада СССР. Западные фильмы 1990-х и начала XXI века, даже с участием известных российских актеров («Распутин», Франция, 2011), на мой взгляд, поставлены всё в том же ключе.

Кстати, в последние 20-25 лет ранее запрещенные в СССР западные фильмы о Распутине стали вполне доступны для российской публики, однако, в отличие от Запада не вызвали массового интереса. Даже такой амбициозный французский проект как «Распутин» (2011) с Жераром Депардье в заглавной роли не добрался в России до массового проката, ограничившись релизами на DVD и телепоказами. Скорее всего, причина отторжения российской массовой аудиторией западной «распутинианы» проста: быть может, не обращая особого внимания на художественные особенности такого рода фильмов, русская публика не приемлет в них «клюквенную» приблизительность российских реалий, фактур, характеров.

Зато выпущенная в 1985 году советский кинопрокат (до этого пролежавшая с десяток лет на полке) «Агония» Э.Климова, где по сюжету одно из центральных мест отводилось Г.Распутину, только за первый год демонстрации собрала 18 миллионов зрителей. В «Агонии» кризис России 1916 года был

показан с присущей Э.Климову синтезом иронии и психологизма. Фарсовые, эксцентрические сцены сменялись страшными натуралистическими видениями... В центре картины - фигура Григория Распутина в мощном исполнении Алексея Петренко, сумевшего добиться поразительного результата, выстроив роль на перепадах вулканического темперамента, животного страха, нечеловеческой силы, униженной слабости, развращенности и религиозности. Задача сложнейшая, но актеру удалось уловить нерв роли, воплотить на экране неоднозначный характер...

Структура и приемы повествования в медиатексте (доминирующие понятия: «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «языки медиа», «медийные репрезентации»)

В ходе коллективного обсуждения со студентами можно сделать вывод, что в целом западная кинематографическая «распутиниана» построена на несложных дихотомиях: 1) варварский мир Г.Распутина и в какой-то степени приближенный к европейскому мир царской семьи и высшего света Российской империи; 2) положительные персонажи (царская семья, дворянки-красавицы, князь Юсупов и его друзья) и «безумный монах» Распутин; 3) стремление защитить Россию от пагубного влияния Распутина (Ф.Юсупов и его друзья) и жажда безгранично властвовать Россией со стороны самого «старца».

Схематично структуру, сюжет, репрезентативность, этику, особенности жанровой модификации,

иконографии, характеров персонажей западных кинематографических медиатекстов о Распутине можно представить следующим образом:

Исторический период, место действия: Россия 1905-1916 годов (хотя в основном показан год гибели Г.Распутина – 1916). Иногда в качестве «постскриптума» присутствует сцена расстрела царской семьи в 1918 году.

Обстановка, предметы быта: роскошь дворцовых палат Санкт-Петербурга и дворянских особняков, скромный быт бедноты, русские просторы, леса и реки. Предметы быта соответствуют социальному статусу персонажей, хотя во многих выглядят слишком «западно» (что, впрочем, не удивляет, так как вплоть до 1990-х годов зарубежные фильмы о Распутине по идеологическим причинам не могли сниматься на российской территории).

Приемы изображения действительности: позитивные по отношению к положительным персонажам, гротеск (иногда даже в комедийном ключе, как в британском фильме «Распутин – безумный монах») по отношению к «демоническому» Г.Распутину.

Персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты:

Царская семья, дворянская элита (включая юных симпатичных особ женского пола), объединенные монархическими ценностями и патриотическими идеями.

Бешено вращающий глазами чернобородый гигант Г.Распутин – религиозный мессия, гипнотизер,

прорицатель, покоряющий царскую семью и красивых женщин, исцеляющий юного царевича, литрами пьющего водку и отличающийся отменным аппетитом.

Царский двор одет с подобающей роскошью, военные - в красивую форму. Персонажи дворянского происхождения наделены изящным телосложением, особенно – женщины. Их лексика изыскана. Мимика и жесты эмоциональны. Естественно, что тембр голосов положительных персонажей (в звуковых фильмах) приятен и бархатист.

Распутин одет в сельско-купеческом фольклорном стиле, обязательно с православным крестом. Его отличает мощное телосложение, простота и «народность» лексики, форсированность мимики и жестов, басовитый голос, грозность и нравоучительность интонаций.

Существенное изменение в жизни персонажей: 1905 год. При царском дворе появляется «божий человек» - Г.Распутин, который завоевывает сердца императорской четы и красивых дворянок своими мистическими пророчествами, исцелениями и харизмой (вариант действие фильма начинается уже в десятые годы, когда Распутин был уже влиятельной фигурой при царском дворе, или даже сразу в 1916 году).

Возникшая проблема: патристично настроенным дворянам во главе с князем Ф.Юсуповым становится известно о негативном влиянии Г.Распутина на царскую семью и судьбу России...

Поиски решения проблемы: князь Юсупов и его друзья разрабатывают план убийства Г.Распутина.

Решение проблемы: Юсупову удается заманить Распутина в лоушку и убить...

Выводы. Таким образом, в результате анализа студенты приходят к выводу, что в западных кинематографических трактовках жизнеописания Г.Распутина создается чрезвычайно упрощенный образ России – варварской, непредсказуемой, бунтарской, мистической, а главное – чужой, не совместимой с нормальным американо-европейским образом жизни.

Завершается обсуждение проблемно-проверочным вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений герменевтического анализа медиатекста: «С какими известными вам медиатекстами можно сравнить данное произведение? Почему? Что между ними общего?»

Избранная фильмография

Распутин / Rasputin. Германия, 1917. Режиссер и сценарист Herг Arno. Актеры: Max Hiller, Fritz Hofbauer и др.

Распутин, черный монах / Rasputin, the Black Monk. США, 1917. Режиссер Arthur Ashley. Актеры: Montagu Love, Henry Hull, June Elvidge и др.

Распутин / Rasputin. Das Liebesleben des sonderbaren Heiligen. Австрия, 1925. Режиссер R. Gersik. Актеры: Paul Askonas, Rolf Meinau, Milena Pawlowna и др.

Красный танец / The Red Dance. США, 1928. Режиссер Raoul Walsh. Сценаристы: Henry Leyford Gates, Eleanor Browne и др. Актеры: Dolores del Rio, Charles Farrell, Иван Линов, Demetrius Alexis и др.

Любовные приключения Распутина / Rasputins Liebesabenteuer. Германия-США, 1928. Режиссер Martin Berger. Сценарист Dosio Koffler. Актеры: Ни-

колай Маликов, Diana KARENNE, Erwin Kalsger, Александр Мирский, Наталья Лысенко и др.

Шипы принцессы / Dornenweg einer Fürstin. Германия, 1928. Режиссеры: Николай Ларин, Борис Неволин. Сценарист Борис Неволин. Актеры: Владимир Гайдаров, Suzanne Delmas, Ernst Rьckert, Григорий Хмара и др.

Распутин / Rasputin. Германия, 1929. Режиссер Max Neufeld. Актеры: Eugen Neufeld, Max Neufeld, Renati Renee и др.

Распутин: демон женщин / Rasputin, Ddmon der Frauen. Германия, 1932. Режиссер Adolf Trotz. Сценаристы: Осип Димов, Adolf Lantz. Актеры: Conrad Veidt, Paul Otto,

Распутин и императрица / Rasputin and the Empress. США, 1932. Режиссер Richard Boleslawski. Сценарист Charles MacArthur. Актеры: John Barrymore, Ethel Barrymore, Lionel Barrymore и др.

Трагедия империи / La tragédie imperial. Франция, 1938. Режиссер Marcel L'Herbier. Сценаристы: Alfred Neumann, Max Glass и др. Актеры: Harry Baur, Marcelle Chantal, Pierre Richard-Willm и др.

Распутин / Rasputine. Франция-Италия, 1954. Режиссер Georges Combret. Сценаристы: Claude Boissol, Georges Combret. Актеры: Pierre Brasseur, Isa Miranda, Renйе Faure и др.

Распутин / Rasputin. Аргентина, 1958. Режиссер Ernesto Mas. Сценарист Narciso I. Serrador. Актеры: Violeta Antier, Juan Carlos Galвbn, Нйстор Gance и др.

Ночи Распутина / Les nuits de Rasputine. Франция-Италия, 1960. Режиссер Pierre Chenal. Сценаристы: Pierre Chenal, Ugo Liberatore. Актеры: Edmund Purdom, Gianna Maria Canale, John Drew Barrymore и др.

Распутин / Rasputin. ФРГ, 1966. Режиссер и сценарист Robert A. Stemmle. Актеры: Herbert Stass, Anneliese Rьmer, Wolfram Schaerf и др.

Распутин: безумный монах / Rasputin: The Mad Monk. Великобрита-

ния, 1966. Режиссер Don Sharp. Сценарист Anthony Hinds. Актеры: Christopher Lee, Barbara Shelley, Richard Pasco и др.

Я убил Распутина / J'ai tуй Rasputine. Франция, 1967. Режиссер Robert Hossein. Сценаристы: Feliks Yusupov, Paola Sanjust и др. Актеры: Gert Frьbe, Peter McEnery, Robert Hossein, Geraldine Chaplin и др.

Николай и Александра / Nicholas and Alexandra. США, 1971. Режиссер Franklin J. Schaffner. Сценаристы: Edward Bond, James Goldman. Актеры: Michael Jayston, Janet Suzman, Roderic и др.

Распутин / Rasputin. Великобритания, 1971. Режиссер Alan Cooke. Сценарист Ronald Eyre. Актеры: Robert Stephens, Peter Barkworth, Isabel Dean и др.

Распутин – оргии при царском дворе / Rasputin - Orgien am Zarenhof. ФРГ, 1984. Режиссер и сценарист Ernst Hofbauer. Актеры: Alexander Conte, Marion Berger и др.

Распутин / Rasputin. США-Венгрия, 1996. Режиссер Uli Edel. Сценарист Peter Pruce. Актеры: Alan Rickman, Greta Scacchi, Ian McKellen, James Frain и др.

Убийство Распутина / Killing Rasputin. Испания, 2003. Режиссеры: Alfonso Garcна, Fernando J. Martнnez. Сценаристы: Alfonso Garcна, Fernando J. Martнnez. Актеры: Alberto De Prada, Beatriz Dnaz, Carlos Gutiйrrez и др.

Распутин / Rasputin. Италия, 2010. Режиссер и сценарист Louis Nero. Актеры: Francesco Cabras, Daniele Savoca, Franco Nero и др.

Секретные папки. Распутин / Mystery Files: Rasputin. Великобритания, 2010. Режиссер Marc Tiley. Актеры: Amy Barnes, Struan Rodger, Glynis Stewart и др.

Испытания Распутина / The Trials of Rasputin. Канада, 2011. Режиссер Danishka Esterhazy. Сценарист Rebecca Gibson. Актеры: B. Pat Burns, Trevor Kristjanson, Gizem Naz и др.

Распутин / Rasputine. Франция, 2011. Режиссер Josйе Dayan. Сценари-

сты: Vincent Fargeat, Philippe Besson. Актеры: Gйrard Depardieu, Fanny Ardant, Владимир Машков, Филипп Янковский, Анна Михалкова, Ирина Алферова, Данила Козловский, Константин Хабенский, Ксения Раппопорт, Леонид Мозговой и др.

Литература

Masterman, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 341 p.

Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.

Silverblatt, A. (2001). Media Literacy. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. 51 с.

Федоров А.В. Трансформации образа России на западном экране: от эпохи идеологической конфронтации (1946-1991) до современного этапа (1992-2010). М.: Изд-во МОО «Информация для всех», 2010. 202 с.

Федоров А.В. Анализ медийных стереотипов положительного образа России на занятиях в студенческой аудитории (на примере экранизаций романа Жюль Верна «Михаил Строгов») // Инновации в образовании. 2012. № 5. С. 67-78.

Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб: Симпозиум, 2005. 502 с.

References

Bazalgette C. (1995). Key aspects of media education. Moscow: Publishing House of Association for Film Education, 51 p.

Eco U. (2005). The role of the reader. Studies on the semiotics of the text. St. Petersburg: Symposium, 2005. 502 p.

Fedorov, A. (2010). Transformation of the image of Russia in the western screen: from the era of ideological confrontation (1946-1991) to the present stage (1992-2010). Moscow: Publishing "Information for All", 202 p.

Fedorov, A. (2012). Analysis of the media stereotypes of the positive image of Russia in the classroom in the student audience (for example, the adaptation of the novel by Jules Verne's "Michael Strogoff"). Innovations in Education, 2012. N 5, p. 67-78.

Masterman, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 341 p.

Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (USA) and London (UK): Transaction Publishers, p.15-68.

Silverblatt, A. (2001). Media Literacy. Westport, Connecticut - London: Praeger, 449 p.



ПРОБЛЕМЫ МЕДИАКУЛЬТУРЫ

Problems of media culture

ДО И ПОСЛЕ «НОЧНОГО ПОРТЬЕ»: ЭКСПЛУАТАЦИЯ ТЕМЫ НАЦИЗМА В КИНЕМАТОГРАФЕ

А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации
медиапедагогике России, проректор по научной работе
Таганрогского государственного педагогического института им.
А.П.Чехова.
mediashkola@rambler.ru

Аннотация. В статье на примерах конкретных игровых фильмов мирового кинематографа, так или иначе эксплуатирующих нацистскую тематику (*Nazi exploitation* или *Nazisploitation*), сделан герменевтический анализ культурного контекста (*Hermeneutic Analysis of Cultural Context*) – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. При этом автор имеет в виду, что герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста через сопоставление с исторической, культурной традицией и действительностью; проникновение в его логику; через сопоставление медийных образов в историко-культурном контексте при сочетании исторического, герменевтического анализа со структурным, сюжетным, этическим, идеологическим, иконографическим/визуальным, анализом медийных стереотипов и персонажей медиатекста.

Ключевые слова: медиатекст, герменевтический анализ, эксплуатация нацистской темы, медиакультура, медиаобразование, медиакомпетентность, фильм.

Before and after the “Night Porter”: Nazi Exploitation Cinema

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
vice-rector of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru

Abstract. *In the article on specific examples of feature films of world cinema, exploiting the Nazi topics, the author make hermeneutic analysis of the cultural context - investigation of the interpretation of media texts, cultural and historical factors influencing the views of the agency / media text and the author point of view of the audience. The author has in mind that the hermeneutic analysis of media text comprehension involves a comparison with historical, cultural tradition and reality, insight into its logic, a comparison of media images in historical and cultural context with a combination of historical, hermeneutical analysis of the structural, plot, ethical, ideological and iconographic / visual, analysis of media stereotypes and media text characters.*

Keywords: *media text, hermeneutic analysis, Nazi exploitation films, media culture, media education, media competence, movie.*

Долгое время тема нацизма/ фашизма в кинематографе подавалась в определенной жанровой палитре – преобладали психологические драмы, приключенческие детективы и триллеры, сатирические («Великий диктатор» Ч.Чаплина, например) или лирические («Небесный тихоход») комедии. При этом довольно долго строгие цензурные запреты – как на Западе, так и в СССР – не позволяли создателям фильмов на нацистскую тему превращать такого рода медиатексты в коммерческий продукт, натуралистически акцентирующий внимание на сценах насилия и секса. Однако, начиная со второй половины 1960-х ситуация изменилась, особенно в западной Европе...

В наших предыдущих работах [Федоров, 2008; 2011; 2012 и др.] мы не раз обращались к технологии герменевтического анализа медиатекстов [Эко, 1998; 2005; Есо,

1976; Silverblatt, 2001, p.80-81]. На сей раз в качестве примера будут использоваться аудиовизуальные медиатексты мирового кинематографа, эксплуатирующего нацистскую тематику. Анализ данных медиатекстов, на наш взгляд, особенно важен для медиаобразовательных задач при обучении будущих историков, культурологов, искусствоведов, социологов, филологов, психологов, педагогов.

Технология герменевтического анализа аудиовизуальных медиатекстов мирового кинематографа, эксплуатирующих нацистскую тематику

Место действия, исторический, культурный, политический, идеологический контекст

А. Исторический контекст

а) место действия медиатекстов: как правило, время второй мировой войны (1939-1945), хотя возможен перенос действия в

иные исторические периоды (на-пример, 1933-1938), Германия, другие страны;

б) когда состоялась премьера этих медиатекстов? Анализируемые нами фильмы создавались в основном в 1970-е годы, в эти же годы они и были показаны на западных экранах. Данные медиатексты в разных странах выходили на кино/видеоэкраны в различных версиях – в зависимости от конъюнктуры рынка менялись длительность фильмов, их названия, языковые версии, возрастные рейтинги для аудитории и т.д.

с) как тогдашние события влияли на медиатексты? д) какие события происходили во время создания медиатекстов? Как медиатексты комментируют события? Как знание исторических событий помогает пониманию медиатекстов?

На возникновение фильмов, эксплуатирующих нацистскую тематику (Nazi exploitation или nazisplotation, sadiconazista) существенным образом повлияло не только ослабление цензуры и так называемая «сексуальная революция», достигшая пика в конце 1960-х – первой половине 1970-х. Весомым стимулом к созданию целой серии лент, так или иначе эксплуатирующих нацистскую тематику (Nazi exploitation или Nazisploitation) стала знаменитая психологическая драма гениального итальянского режиссера Лукино Висконти «Гибель богов» (1969), в которой, пожалуй, впервые в киноискусстве, обличению нацизма столь мощно аккомпанировали пропитанные насилием фрейдистские аккорды латентной

и открытой перверсии, бисексуальности, гомосексуализма, комплекса «палача и жертвы» и инцеста. Серьезное влияние на развитие такого рода трактовки нацистской тематики оказали также работы двух других известных итальянских мастеров – Лилианы Кавани («Ночной портье», 1974) и Пьера-Паоло Пазолини («Сало, или 100 дней Содома», 1975), в которых, в отличие от «Гибели Богов» тема насилия, перверсивного секса, садомазохизма фетишизма и вуайеризма уже доминировала.

В. Идеологический, политический контекст

Каким образом медиатексты отражают, укрепляют, внушают или формируют ту или иную идеологию?

Взамен прежнего, привычного для послевоенного кинематографа антинацистского/антифашистского посыла (положительные герои, носители гуманных идей борются с отрицательными персонажами – носителями ультра-националистических, расистских идей, жестокими и безжалостными антисемитами, захватчиками чужих территорий и пр.), в фильмах Nazisploitation 1970-х возникли иные стереотипы трактовки событий, густо замешенные на насилии и сексе.

Но здесь совершенно прав П.А.Сорокин, появление коммерчески спекулятивной кинопродукции нисколько не отрицает «существование действительно великих фильмов, является ли их основной темой секс или что-либо другое, в которых материал подается с облагораживающим изяществом подлинного искусства. Однако, к сожалению, великие фильмы -

редкие исключения из огромной массы вульгарных картин, которые ежедневно скармливаются публике» [Сорокин, 2006, с.39].

«Ночной портье» (в отличие от «Гибели богов»), не назовешь великим, однако его идеологический посыл, несомненно, оказал существенную оправдательную подпитку большинству фильмов *Nazisploitation*, вышедших на экраны после 1974 года. В целом эту концепцию очень точно подметил еще С.И.Юткевич: «любовь или, вернее, страсть плотская, всепоглощающая сильнее всех социальных, политических, моральных преград. Нацизм – это не чудовищное социальное бедствие, порождение самых худших расистских теорий, ... а лишь неизбывные влечения, дремлющие в глубинах человеческого подсознания. Концлагеря – это не ад, где уничтожают миллионы людей, а, скорее, чистилище, пробуждающее инстинкты наслаждения, обнажающие свойственные человеческой натуре темные бездны его существа» [Юткевич, 1978, с.121].

Не менее сильное влияние на дальнейшее развитие тематики оказало и то, что Л.Кавани чересчур пацифистки, всепрощенчески смотрела «на историю, не находя в отдельных человеческих индивидуальностях ни правых, ни виноватых. Каждый человек имеет свое алиби, оправдание и не несет ответственности за преступления тоталитарного режима» [Кудрявцев, 1991, с.221].

И надо сказать, что тогда, в 1970-х многие западные, в том числе итальянские критики и жур-

налисты не принимали «Ночного портье» именно из-за того, что Л.Кавани намеренно уклонилась от обвинения главного героя - бывшего эсэсовца, уничтожавшего заключенных в концлагерях. Зрителям, не забывшим ужасы второй мировой войны, казался кошунственным и чудовищным сам замысел режиссера - исследование драматического комплекса «палача и жертвы», живущего в «каждом из нас», окрашенное к тому же садомазохистской эротикой.

История любви, вспыхнувшей в концлагере между нацистом и заключенной-еврейкой, продолжалась на экране в венском отеле 1957 года, элегантный Дирк Богард был великолепен в черной эсэсовской форме, а Шарлота Рэмплинг - в черных кожаный перчатках выше локтя. Эстетов покоряла демоническая притягательность изобразительного ряда.

Осмелюсь прослыть немодным ретроградом, но «Ночной портье» кажется мне вторичным буквально с первых же кадров. Можно сколько угодно размышлять над тем, что «у Лилианы Кавани это Ромео и Джульетта XX века. Конечно, существовали, существуют и будут существовать обычные любовные истории, но кардинальной для нашего времени остается именно эта» [Лаврентьев, 1991, с.4], но всякий «неангажированный» зритель, хоть раз в жизни видевший «Гибель богов» (1969) Лукино Висконти, согласится, что практически весь визуальный ряд «списан» оттуда. Из гениального фильма Висконти пришли в «Ночной портье» Д.Богард и

Ш.Ремплинг, завораживающий блеск черных мундиров, мрачная болезненность эротических сцен, да и сама ситуация «палача и жертвы». Бесспорно, только патологически подозрительный зритель может обвинить Кавани в плагиате, однако бесчисленные восторженные отклики российской прессы, опубликованные в постсоветские времена, в которых «Ночной портье» объявлялся чуть ли не бессмертным шедевром, кажутся мне явным перебором...

В целом идеологический и политический контекст мировоззрения, изображенного в медиатекстах, эксплуатирующих нацистскую тематику, можно, наверное, представить следующим образом (таблица 1).

С. Культурный контекст

Каким образом медиатексты отражают, укрепляют, внушают, или формируют культурные: отношения, ценности, мифы.

Медиатексты *nazisploitation* построены как (в меньшей степени) на вульгаризированных отголосках древнегреческой и средневековой мифологии, так и (в большей степени) на сексуально-садистском мифе о Третьем Рейхе с доминантой перверсий и бесконтрольности [Fuchs, 2012; Stiglegger, 2001]. Нацизм в этих медиатекстах «не столько политическая доктрина, сколько разновидность шоу-бизнеса, грандиозное зрелище, представление, шоу. Нынешняя «привлекательность» нацизма не в содержании, а в форме: весь его внешний антураж, вся его красивая и соблазнительная, кабареточно-карнавальная, праздничная обер-

тка с легкостью превращается в сексуальный фетиш, разжигающий похоть миллионов, пробуждающий и высвобождающий самые темные инстинкты толпы» [Васильченко, 2008].

Вместе с тем в основе сюжетов медиатекстов *Nazisploitation* есть и подлинные факты чудовищных преступлений, совершенных нацистами [Васильченко, 2008; Koven, 2004; Krauthem, 2009; Spector, 2005 и прочие источники], другое дело, что показаны они не в целях их осуждения, а в целях перверсивного развлечения.

Д. Жанровые модификации: в основном – драма и мелодрама с рейтингом «для взрослой аудитории» (доза насилия и секса в медиатекстах *Nazisploitation* может колебаться в от «стандартов», принятых в софт-порно до абсолютно трэшевых трех иксов, изначально не попадающих на широкий экран, а рассчитанных на видео/DVD продажи).

Но если к созданию упомянутых фильмов Л.Висконти и Л.Кавани были привлечены знаменитые актеры – Дирк Богард (1921–1999), Ингрид Тулин (1926–2004), Хельмут Грим (1932–2004), Шарлота Рэмплинг и Хельмут Бергер, талантливые операторы - подлинные мастера изображения Паскуалино Де Сантис, Армандо Нануцци, Альфио Контини, то в остальных лентах (исключая разве что эпигонский «Салон Китти» Т.Брасса) участвовали неизвестные широкой публике ремесленники, с той или иной степенью успеха добивавшихся своей главной цели – эксплуатации нацистской тематики ради коммерческой прибыли, при мини-

Таблица 1. Идеология и политический контекст мировоззрения, изображенного в медиатекстах эксплуатирующих нацистскую тематику

Ключевые вопросы к медиатекстам, эксплуатирующим нацистскую тематику	Изображение мира обычных людей	Изображение нацистского мира
Какова идеология этого мира?	Как правило, не проявлена отчетливо. Обычные люди в фильмах Nazisploitation показаны жертвами нацизма, для которых важно просто выжить.	Агрессивная националистическая, империалистическая, расистская идеология
Какое мировоззрение представляет этот мир – оптимистическое или пессимистическое?	Большей частью пессимистическое, т.к. персонажи понимают, что шансов выжить у них мало. Даже вступая в сексуальные контакты с нацистами, «простые» персонажи понимают зыбкость, опасность и мимолетность такого «счастья».	Большей частью самоуверенно-оптимистическое, Пессимизм возможен только в негативном для персонажей-нацистов финале фильма (восстание заключенных, атака войск противника и пр.).
Какова иерархия ценностей согласно данному мировоззрению?	Главная ценность – физическое существование человека.	Империализм, нацизм – агрессия - жестокое отношение к жертвам, сексуальное доминирование, пренебрежительное отношение к подчиненным
Какие ценности могут быть найдены в данном медиатексте? Какие ценности преобладают в финале?	Физическое существование человека, его сексуальные влечения.	Империалистические, нацистские ценности, страх за свою жизнь (последнее преобладает, только в финалах некоторых фильмов Nazisploitation).
Что означает иметь успех в этом мире? Как человек преуспевает в этом мире? Какое поведение вознаграждается в этом в мире? Насколько оно стереотипно?	Это значит уметь либо приспособиться к нацистским порядкам и нравам (и даже получать от этого удовольствие), либо восстать против своих палачей. Впрочем, первый стереотип в фильмах Nazisploitation явно доминирует.	Это значит быть нацистом, безжалостным к своим жертвам. В этом персонажи стереотипны, однако могут обладать и индивидуальными чертами (ум, расчетливость, хитрость, глупость, трусость, ирония, сарказм).

муме затрат на производство и практически полное отсутствие художественных задач.

Базовые драматургические стереотипы медиатекстов

Nazisploitation проявляются в том, что нацисты:

- превращают концлагерь в синтез грязных борделей и камер для изощренных пыток, жестоких

медицинских экспериментов, убийств, геноцида по отношению к евреям; при этом нередко в главе этих лагерей поставлена развращенная садистка («Нацистский лагерь любви 27», «Экспериментальный лагерь СС», «Адский лагерь», «Женский лагерь 119», «Лагерь СС номер пять: женский ад», «Натали», «Илза – волчица СС» и др.);

- организуют бордели и оргии для персонала СС и гестапо, здесь нередко во многократно ухудшенном варианте повторяются мотивы «палача-жертвы» из «Ночного портье» («Салон Китти», «Депортированные женщины для СС: спецотдел»; «Кровавые ночи гестапо», «Последняя оргия Третьего Рейха» и др.).

При этом, к примеру, малобюджетный фильм в стиле *Nazisploitation* «Илза – волчица СС» (1974) оказался настолько финансово прибыльным, что вызвал не только целую волну подражаний, но и сиквелов. Одним из них стала «Илза: сибирская тигрица» (1977), где начальница концлагеря, что называется один в один (только с переменной национальности и формы – с немецкой на советскую) была перенесена на сибирские просторы, где по-прежнему занималась любимым делом – удовлетворяла свои ненасытные сексуальные желания с заключенными, мучила их, пыталась и убивала...

Приемы изображения действительности (иконография)- обстановка, предметы быта и т.д.

Скромные жилища и предметы быта «простых» персонажей (пока они на свободе, а не в концлагере); явно более богатый уровень жизни персонажей нацист-

ских, унифицированные фактуры служебных кабинетов с неизменной свастикой на знамени, военной формы; ужасающие условия содержания людей в концлагерях; зловещая стерильность медицинских кабинетов, где происходят кровавые садистские «научные» эксперименты над заключенными; «барочная» роскошь обстановки с преобладанием тревожного красного цвета в эпизодах нацистских оргий.

Типология персонажей (их ценности, идеи, этика, одежда, телосложение, лексика, мимика, жесты)

Возраст персонажа: 18-60 лет (мужчины), 18-30 лет (женщины).

Раса персонажа: белая (для женских персонажей-жертв иногда допустима иная раса). Внешний вид, одежда, телосложение персонажа:

а) нацистские персонажи, как правило, одеты в эсесовскую форму с соответствующими атрибутами (черный мундир, кожаный - опять-таки черный - плащ, фуражка, плетка и пр.), они обладают крепким телосложением, хотя могут иметь и заурядные физические данные; физиономически выглядят в большинстве случаев неприятно (хотя тут могут быть и исключения).

б) персонажи-жертвы одеты скромно (особенно – сельские жители), их телосложение варьируется в широком диапазоне и зависит от контекста конкретного фильма; внешность персонажей-женщин претендует на привлекательность;

Уровень образования: высшее (офицеры), среднее, хотя для сюжетов медиатекстов *Nazisploitation* это не имеет никакого значения.

Социальное положение, профессия: социальное положение нацистских персонажей примерно одинаково (хотя быт командного состава, разумеется, заметно комфортнее); социальное положение персонажей-жертв разительно отличается в зависимости от степени их приобщенности к «утехам» нацистов.

Семейное положение персонажа: не имеет ровно никакого значения, палачи и жертвы могут быть в равной степени и женатыми, и холостыми, это нисколько не влияет на их функции в сюжете. Черты характера: жестокость, подлость, сексуальная одержимость, целеустремленность, враждебность, хитрость, сила (нацистские персонажи); сексуальность, покорность, обреченность, режиссерская смелость (персонажи-жертвы). Нацистские персонажи показаны злыми, грубыми и жестокими фанатиками с примитивной лексикой, активной жестикуляцией и неприятными тембрами голосов. В целом характеры всех персонажей медиатекстов *Nazisplotation* прочерчены пунктирно, без углубления в психологию. Персонажи говорят (для «понятности» большинству зрителей), как правило, по-английски, несмотря на то, что большинство фильмов *Nazisplotation* снято в Италии. В редких случаях отдельные реплики произносятся по-немецки.

Ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.) персонажа: четко проявлены нацистские ценности в купе с ориентацией на сексуальные наслаждения и садизм. Ценности «простых»

персонажей сводятся к желанию выжить любой ценой. Религиозные ценности, как правило, выводятся за рамки медиатекстов. Поступки персонажа, его способы разрешения конфликтов: поступки персонажей продиктованы развитием упомянутых выше стереотипных фабул медиатекстов. В поступках нацистских персонажей доминирует жестокость и беспощадность, у их жертв отчетливо ощутимы либо обреченность и сломленность, либо мазохистское наслаждение статусом безотказного рабства. Впрочем, все это иногда не мешает «простым» персонажам искать радикальные способы решения конфликтов (побег из лагеря, восстание против нацистов и т.п.).

Существенное изменение в фабуле медиатекста и жизни персонажей, возникшая проблема, поиски решения проблемы

Персонажи-жертвы либо сначала живут мирной жизнью (на это им выделяется минимум экранного времени), либо сразу находятся в ситуации рабства и подчинения (концлагерь, бордель). Отрицательные персонажи на протяжении 90% действия наслаждаются садизмом и сексом. Возникшая проблема: в результате нацистского беспредела жизнь персонажей-жертв под угрозой. И есть только два способа ее решения – тотальное подчинение нацистам, или борьба с ними.

Выводы. Хотя эксплуатация нацистской тематики пережила кинематографический бум в далеких 1970-х, эта тема, так или иначе, обыгрывалась в кино и в последующие годы. Вспомним, например,

блестящую пародию на многие мотивы *Nazisploitation* в фильме Кветина Тарантино «Бесславные ублюдки» (2009), несколько менее удачное комедийное фэнтези о нацистах на Луне «Железное небо» (2012) и даже российскую трэшэвую комедию «Гитлер капут!» (2008). Не стоит забывать и о многочисленных фантастических фильмах ужасов (например, о нацистах-зомби) и компьютерных играх, содержащих элементы *nazisploitation*. Сюда же можно при желании добавить и целую серию фильмов о более-менее современных мотоциклетных бандах, использующих нацистскую символику...

Итак, мы попытались на примерах конкретных игровых фильмов мирового кинематографа, эксплуатирующих нацистскую тематику, сделать герменевтический анализ (*Hermeneutic Analysis*) – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. При этом, конечно же, имелось в виду, что герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста через сопоставление с исторической, культурной традицией и действительностью; проникновение в его логику; через сопоставление медийных образов в историко-культурном контексте при сочетании исторического, герменевтического анализа со структурным, сюжетным, этическим, идеологическим, иконографическим/визуальным, анализом медийных стереотипов и персонажей медиатекста.

Избранная фильмография (распределение по годам)

Гибель богов / *La caduta degli dei / The Damned / Gutterdämmerung*. Италия, 1969. Режиссер Luchino Visconti. Сценаристы: Nicola Badalucco, Enrico Medioli, Luchino Visconti. Операторы: Pasqualino De Santis, Armando Nannuzzi. Композитор Maurice Jarre. Актеры: Dirk Bogarde, Ingrid Thulin, Helmut Griem, Helmut Berger, Florinda Bolkan, Charlotte Rampling и др.

Лагерь любви № 7 / *Love Camp 7 / Camp 7: Lager femminile / Nazi Love Camp 7*. США, 1969. Режиссер Lee Frost. Сценаристы: Wes Bishop, Bob Cresse. Актеры: Maria Lease, Kathy Williams, Phil Poth, John Alderman и др.

Девушки в униформе / *Frauleins in Uniform / Eine Armee Gretchen / Fraulein Without a Uniform / She-Devils of the S.S.* Швейцария, 1973. Режиссер Erwin C. Dietrich. Сценаристы: Erwin C. Dietrich, Karl-Heinz Helms-Liesenhoff. Актеры: Carl Mohner, Birgit Bergen, Renate Kasche и др.

Илза – волчица СС / *Ilsa, She Wolf of the SS*. Канада-США, 1974. Режиссер by Don Edmonds. Сценаристы: Jonah Royston, John C.W. Saxton. Актеры: Dyanne Thorne, Gregory Knoph, Tony Mumolo, Maria Marx, Nicolle Riddell и др.

Ночной портье / *Il portiere di notte / The Night Porter*. Италия, 1974. Режиссер Liliana Cavani. Сценаристы: Barbara Alberti, Liliana Cavani, Italo Moscati, Amedeo Pagani. Оператор Alfio Contini. Композитор Daniele Paris. Актеры: Dirk Bogarde, Charlotte Rampling, Iza Miranda, Gabrielle Ferzetti и др.

Сало, или 120 дней Садома / *Salò o le 120 giornate di Sodoma / Salò, 120 Days of Sodom*. Италия, 1975. Режиссер Pier Paolo Pasolini. Сценаристы: Pier Paolo Pasolini, Sergio Citti. Оператор: Tonino Delli Colli. Композитор: Ennio Morricone. Актеры: Paolo Bonacelli, Giorgio Cataldi, Umberto Paolo Quintavalle и др.

Салон Китти / *Salon Kitty*. Италия, 1975. Режиссер Tinto Brass. Сценаристы: Tinto Brass, Antonio Colantuoni, Ennio

De Concini, Maria Pia Fusco, Peter Norden. Оператор Silvano Ippoliti. Композитор Fiorenzo Carpi. Актеры: Helmut Berger, Ingrid Thulin, John Steiner, Teresa Ann Savoy и др.

Депортированные женщины для СС: спецотдел / Deported Women of the SS: Special Section / Le deportate della sezione speciale SS / SS Special Section Women. Италия, 1976. Режиссер и сценарист Rino Di Silvestre. Актеры: Starring John Steiner, Lina Polito, Stefania D'Amario, Sara Sperati и др.

Нацистский лагерь любви 27 / Nazi Love Camp 27. Италия, 1976. Режиссер William Hawkins/Mario Caiano. Актеры: Sirpa Lane, Giancarlo Sisti и др.

Экспериментальный лагерь СС / SS Experiment Camp / S.S. Experiment / Captive Women II: Orgies of the Damned / SS Experiment Love Camp. Италия, 1976. Режиссер Sergio Garrone. Сценаристы: Sergio Garrone, Sergio Chiusi, Vinicio Marinucci. Актеры: Mircha Carven, Paola Corazzi, Attilio Dottasio, Giorgio Cerioni и др.

Адский лагерь / Hell Camp / S.S. Hell Camp / Holocauste Nazi / La bestia en calor / S.S. Experiment Camp 2. Италия, 1977. Режиссер Luigi Batzella. Сценаристы: Lorenzo Artale, Luigi Batzella. Актеры: Macha Magall, Gino Turini, Edilio Kim и др.

Женский лагерь 119 / SS Extermination Camp / KZ9 - Lager di Sterminio / Women's Camp 119. Италия, 1977. Режиссер Bruno Mattei. Актеры: Ivano Staccioli, Ria De Simone, Sonia Viviani, Marina Daunia и др.

Илза: сибирская тигрица / Ilsa: Tigress of Siberia / Ilsa, die Tigerin / Ilsa, la tigresse du goulag / The Tigress. Канада, 1977. Режиссер Jean Lafluer. Сценарист Marven McGara. Актеры: Dyanne Thorne, Michel-Rene Labelle, Gilbert Beaumont и др.

Кровавые ночи гестапо / Le lunghe notti della Gestapo. Италия, 1977. Режиссер Fabio De Agostini. Актеры: Ezio Miani, Fred Williams, Francesca Righini и др.

Лагерь СС номер пять: женский ад / SS Camp 5: Womens Hell / SS Lager 5 l'inferno delle donne. Италия, 1977. Режиссер Sergio Garrone. Сценаристы: Sergio Garrone, Vinicio Marinucci, Tecla Romanelli. Актеры: Amici Giorgio Cerioni Paola Corazzi и др.

Последняя оргия Третьего Рейха / The Last Orgy of the Third Reich / Gestapo's Last Orgy / Boureaux SS / Des filles pour le bourreau / L'Ultima orgia del III Reich / La Ultima Orgia de la Gestapo. Италия, 1977. Режиссер Cesare Canevari. Сценаристы: Cesare Canevari, Antonio Lucarella. Актеры: Adriano Micantoni, Daniela Poggi и др.

Фроляйн Китти / Fraulein Kitty / Elsa Fraulein SS / Captive Women 4. Италия, 1977. Режиссер Mark Stern. Сценаристы: Marius Lesoeur, Patrice Rhomm. Актеры: Malisa Longo, Olivier Mathot, Patrizia Gori, Claudine Beccarie и др.

Частные владения СС / Private House of the SS / SS Girls. Италия, 1977. Режиссер Bruno Mattei. Сценаристы: Giacinto Bonacquisti, Bruno Mattei. Актеры: Gabriele Carrara, Marina Daunia, Macha Magall и др.

Натали / Nathalie / Nathalie dans l'enfer nazi. Франция, 1978. Режиссер Alain Payet. Актеры: Patrizia Gori, Jack Taylor, Jacqueline Laurent и др.

Гитлер капут! Россия, 2008. Режиссер и сценарист Мариус Вайсберг. Актеры: П.Деревянко, А.Семенович, Ю.Гальцев, Ю.Стоянов, И.Олейников, Э.Блёдан, К.Собчак, А.Булдаков, Тимати, М.Галустян, А.Чехова и др.

Бесславные ублюдки / Inglorious Basterds, США, 2009. Режиссер и сценарист Quentin Tarantino. Оператор R. Richardson. Актеры: Brad Pitt, Diane Kruger, Christoph Waltz, и др. Железное небо / Iron Sky. Финляндия-Германия-Австралия, 2012. Режиссер Timo Vuorensola. Сценаристы: J. Sinisalo, J. Puskala. Актеры: J. Dietze, P. Sergeant, U. Kier и др.

Литература

Васильченко А. Сексуальный миф III Рейха. М.: Яуза-Пресс, 2008. 576 с.

Кудрявцев С.В. 500 фильмов. М.: ИКПА, 1991. 381 с.

Лаврентьев С.А. Европейская история // Экран и сцена. 1991. № 10. С.4.

Сорокин П.А. Американская сексуальная революция. М.: Проспект, 2006. 152 с.

Федоров А.В. Анализ аудиовизуальных медиатекстов. М., 2012. 182 с.

Федоров А.В. Анализ культурной мифологии медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании. 2008. № 4. С.60-80.

Федоров А.В. Структурный анализ медиатекста: стереотипы советского кинематографического образа войны и фильм В.Виноградова «Восточный коридор» (1966) // Вопросы культурологии. 2011. № 6. С.110-116.

Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: Петрополис, 1998. 432 с.

Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб.: Симпозиум, 2005. 502 с.

Юткевич С.И. Модели политического кино. М.: Искусство, 1978. 256 с.

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

Fuchs, M. (2012). *Of Blitzkriege and Hardcore BDSM: Revisiting Nazi Sexploitation Camps*. In: D.H. Magilow, E.Bridges, and K.T. Vander Lugt (Eds.), *Nazisploitation!* New York, pp. 279-294.

Koven, M. (2004) 'The Film you are about to see is Based on Documented Fact': *Italian Nazi Sexploitation Cinema*. In: *Alternative Europe: Eurotrash and Exploitation Cinema from 1945*. Wallflower Press, London, pp. 19-31.

Krautheim, G. (2009). *Desecration Repackaged: Holocaust Exploitation and the Marketing of Novelty*. Cinefile. 2009. Vol. 5. N 1, pp. 4-11.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Spector, R.M. (2005). *World Without Civilization: Mass Murder and the Holocaust, History and Analysis: Vol. I*. Lanham: UP of America.

Stiglegger, M. (2001). *Sadiconazista – Stereotypisierung des Holocaust im Exploitationkino // Cinograph-Jahrestagung „Cinematographie des Holocaust“*. Hamburg: Abi-Warburg-Haus.

References

Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.

Eco, U. (1998). *Lack of structure. Introduction to semiology*. St.Petersburg: Petropolis, 432 p.

Eco, U. (2005). *The role of the reader. Studies on the semiotics of the text*. St.Petersburg: Symposium, 502 p.

Fedorov, A. (2008). *Analysis of the cultural mythology of media texts in the classroom in the student audience. Innovations in Education*. 2008, N 4, pp.60-80.

Fedorov, A. (2011). *Structural analysis of media texts: stereotypes of Soviet cinematic image of war and V.Vinogradov's film "Eastern Corridor" (1966)*. *Problems of cultural studies*. 2011. № 6, p.110-116.

Fedorov, A. (2012). *Analysis of audiovisual media texts*. Moscow, 182 p.

Fuchs, M. (2012). *Of Blitzkriege and Hardcore BDSM: Revisiting Nazi Sexploitation Camps*. In: D.H. Magilow, E.Bridges, and K.T. Vander Lugt (Eds.), *Nazisploitation!* New York, pp. 279-294.

Jutkiewicz, S.I. (1978). *Model of political cinema*. Moscow: Art, 256 p.

Koven, M. (2004) 'The Film you are about to see is Based on Documented Fact': *Italian Nazi Sexploitation Cinema*. In: *Alternative Europe: Eurotrash and Exploitation Cinema from 1945*. Wallflower Press, London, pp. 19-31.

Krautheim, G. (2009). *Desecration Repackaged: Holocaust Exploitation and the Marketing of Novelty*. Cinefile. 2009. Vol. 5. N 1, pp. 4-11.

Kudryavtsev, S.V. (1991). *500 films*.

Moscow: IKPA, 381 p.

Lavrentiev, S.A. (1991). European History. Screen and Stage. 1991, N 10, p.4.

Nusinova N.I. (2003). When we go back to Russia... Russian cinema abroad. Moscow: NIIK Eisenstein Center, 464 p.

Silverblatt, A. (2001). Media Literacy. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

Sorokin, P.A. (2006). American sexual revolution. Moscow: Prospect, 2006. 152 p.

Spector, R.M. (2005). World Without Civilization: Mass Murder and the Holocaust, History and Analysis: Vol. I. Lanham: UP of America.

Stiglegger, M. (2001). Sadiconazista – Stereotypisierung des Holocaust im Exploitationkino // Cinograph-Jahrestagung „Cinematographie des Holocaust“. Hamburg: Abi-Warburg-Haus.

Vasilchenko, A.V. (2008). Sexual Myth III Reich. Moscow: Jauza-Press, 2008. 576 p.



МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Media Education in the World

РОССИЙСКОЕ И БРИТАНСКОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ: ОСНОВНЫЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ*

И.В.Чельшева

кандидат педагогических наук,

Таганрогский государственный педагогический институт имени

А.П.Чехова

Аннотация. Статья посвящена анализу основных положений российской и британского медиаобразования. Автором рассматриваются основные аспекты, обусловившие необходимость изучения опыта британской медиапедагогике для дальнейшего развития российского медиаобразования.

Ключевые слова. Медиаобразование, теории медиаобразования, медиаобразовательные модели России и Великобритании.

Russian and British media education: the basic strategy

Dr. Irina Chelysheva

Docent of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute

Abstract. This article analyzes the main features of Russian and British media education. The author discusses the main aspects that led to the need to study the experience of the British Media for the further development of Russian media education.

Keywords. Media education, theory of media education, media education models, Russia and Great Britain.

Последние годы значительно усилился интерес к изучению опыта ведущих стран - лидеров мирового медиаобразования. К их числу относятся Канада, США, Великобритания и др. К примеру, инте-

рес к изучению стратегий современного британского медиаобразования и его влияния на российскую медиапедагогике определяет- ся противоречием, сложившимся в связи с огромным теоретическим

* Статья написана при финансовой поддержке гранта РГНФ «Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогике», проект № 13-36-01001. Руководитель проекта – И.В.Чельшева.

и методическим опытом, накопленным британским медиаобразованием – признанным мировым лидером медиапедагогике, и недостаточно последовательным и концептуальным освещением данного опыта в отечественной медиапедагогике.

В связи с этим возникает вопрос о том, какие основные стратегии современного британского медиаобразования (касающиеся его социокультурных, методологических и теоретических основ, педагогических условий и механизмов, продуктивных моделей), оказывают наиболее существенное влияние на современное состояние российской медиапедагогике, а также имеют наиболее значимые перспективы для дальнейшего его развития. Этим обусловлена необходимость осуществления сравнительного анализа развития британских и российских медиаобразовательных концепций с точки зрения влияния основных стратегий медиаобразования Великобритании на отечественную медиапедагогике. Данный анализ должен включать вопросы содержания, организационных форм, выявления основных направлений британской медиапедагогике и перспектив для дальнейшего развития отечественной педагогической науки.

Кроме того, мы считаем, что выявление основных стратегий британского медиаобразования, которые могут оказать наиболее существенное влияние на развитие российской медиапедагогике, сможет способствовать раскрытию приоритетных теоретических и методических подходов и выявле-

нию особенностей, характерных для отечественного медиаобразования; основных процессов, связанных со спецификой дальнейшего развития российского медиаобразования.

Необходимость изучения основных стратегий британского медиаобразования также тесно связана с постоянно усиливающимся влиянием основных теоретических концепций медиаобразования Великобритании на отечественную медиапедагогике. Наконец, влияние зарубежного (в данном случае – британского) медиаобразования на отечественные теоретические и методические подходы, значительно актуализируется в свете реформирования и модернизации российского образования, интеграции зарубежных и отечественных теоретических подходов, прикладных форм и методов работы с произведениями современной медиакультуры.

Стратегия модернизации российского образования направлена на развитие ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационных сферах. Компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования, заключается не в определенной сумме приобретенных студентом знаний или количестве усвоенной информации, а в способности действовать в различных проблемных ситуациях, осуществляя поиск, отбор и анализ информации. В настоящее время будущим педагогам для успешного осуществления профессиональной деятельности необходимы не толь-

ко знания по теории и методике преподавания учебных предметов, педагогике и психологии, но и умения работать с медийной информацией. Иными словами, будущий педагог должен быть медиакомпетентным, то есть владеть умениями осмысления, критического анализа, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов (текстов, созданных средствами и на материале различных медиа), определения их потенциальных возможностей для образования, развития и воспитания подрастающего поколения.

Великобритания выступает одним из признанных лидеров мировой медиапедагогике. В связи с этим особого внимания отечественных исследователей заслуживают вопросы выявления оптимальных моделей, содержания и организационных форм британского медиаобразования, которые могут стать наиболее продуктивными в условиях российского медиаобразовательного процесса.

В настоящее время сравнительный анализ западных и отечественных медиаобразовательных моделей на разных этапах развития нашел свое отражение в ряде трудов отечественных и зарубежных авторов. Анализ эволюции и современного состояния зарубежных систем медиаобразования представлен в работах В.Л. Колесниченко (школьное медиаобразование в Канаде), А.А. Новиковой/Левицкой (медиаобразование в США), О.В. Печинкиной (школьное медиаобразование в североамериканских странах), А.В. Шарикова, А.В. Федорова (миро-

вой опыт медиаобразования), Е.И. Худолеевой (медиаобразование в ФРГ), Г.В. Михалевой (медиаобразование в Великобритании) и др. В зарубежной педагогике особенно глубоко вопросы теории и методики медиаобразования разработаны в трудах англоязычных авторов (С. Bazalgette, В. Duncan, R. Kubey, L. Masterman, К. Tyner, С. Worsnop и др.).

Однако в опубликованных ранее работах в России и за рубежом не представлено всестороннего анализа основных стратегий влияния современного британского медиаобразования на российскую медиапедагогике. За рамками проведенных исследований остались важные проблемы полномасштабной характеристики основных направлений и наиболее перспективных тенденций медиаобразования Великобритании для современной отечественной педагогике.

Как известно, медиаобразование в России не включено в школьную программу. Поэтому в российской педагогике медиаобразование осуществляется в формах спецкурсов, медиакружков, факультативов, медиастудий, интеграции в различные учебные предметы школьного курса. Огромные перспективы медиаобразование открывает и в системе дополнительного образования. Это обусловлено богатым потенциалом медиаобразовательных методик и технологий для развития ребенка, его интеллектуального и творческого роста, способностей, самостоятельного мышления.

В Великобритании ситуация несколько иная: «в 80-х – 90-х гг.

правительство Великобритании официально включило медиаобразование в Национальный учебный план Англии и Уэльса: наиболее эффективным путём медиаобразования был признан интеграционный подход, причём речь шла об обучении *собственно медиа*, а не на обучение *с помощью медиа*, как это было раньше. В 90-е гг. ситуация в области школьного медиаобразования складывалась неоднозначно: в 1992-1993 гг. британское правительство намеревалось удалить медиаобразование из учебного плана, но в 1995 года Британскому киноинституту удалось вернуть разделы, посвящённые изучению кино и ТВ в Национальный учебный план» [Михалева, 2009].

Включение инновационных технологий обучения, интерактивных приемов изучения информации становится велением времени в медиатизированном пространстве. Поэтому заслуживает интереса и сравнительный анализ методических подходов к медиаобразовательному процессу в России и Великобритании. Например, в методике как отечественного, так и британского медиаобразования находят широкое распространение различные интерактивные формы работы, такие как диалог, дискуссия. Совместные обсуждения, «баллинтовские группы» и т.д.

Диалогическое взаимодействие всех участников образовательного процесса - очень важный структурный компонент медиаобразовательного занятия. Который используется при обсуждении фильма, на занятиях медиатворчеством и т.п. Эффективность твор-

ческого взаимодействия в процессе изучения медиакультуры подчеркивает известный британский медиапедагог Л. Мастерман: «необходимо развивать новые пути диалога, когда и учитель, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Мастерман, 1993, с. 23].

Диалог предполагает активный обмен информацией - совместная творческая деятельность, обладающая огромным познавательным, воспитательным и развивающим потенциалом: «в проблематике образования диалог рассматривается как цель, результат и содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативная среда, обеспечивающая рефлексию и самореализацию личности» [Галицких, 2004, с. 18]. Таким образом, сотворчество, диалог, интеракция позволяют участникам образовательного процесса – и учащимся, и педагогу активно взаимодействовать друг с другом, обмениваться информацией при решении проблем в процессе дискусионных, игровых и тренинговых медиаобразовательных занятий [Мурюкина, Чельшева, 2007, с. 15].

Последние годы в мировой практике медиаобразования значительно усилился интерес к развитию критического мышления (критической автономии) подрастающего поколения. Важное значение развитию критического мышления придают британские медиапедагоги. Например, исследователь и медиапедагог Л. Мастерман, являющийся активным сторонником концепции развития

критического мышления, определил четыре основные области. Которые необходимо учитывать в процессе изучения медиаинформации: 1) на ком лежит ответственность за ее создание, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Мастерман, 1993, с. 23].

По мнению Л. Мастермана, медиаобразование – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования. Поэтому Л. Мастерман полагает, что значительно перспективнее и лучше изучать не отдельные шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека. Медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993, с. 23].

Л. Мастерман видит цель медиаобразования не только в развитии критического понимания медиатекстов, но и в развитии «критической автономии», которая понимается как «способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах» [Мастерман, 1993, с. 22].

Рост интереса к проблеме развития критического мышления как в российском образовании в целом, так и в медиапедагогике в частности, обусловлен одним из направлений реализации компетентностного подхода в образовании, а именно – становлением ключевых компетентностей надпредметного характера, к которым относятся педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки различной информации. В связи с этим современный человек должен быть готов к умению ориентироваться в информационном потоке, находить необходимую информацию, способен к полноценному восприятию, оценке медиатекстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа, то есть быть медиакомпетентным.

Основные положения теоретического подхода развития критического мышления легли в основу отечественных образовательно-информационных моделей медиаобразования, которые включают в себя изучение теории и истории медиа; воспитательно-эстетических моделей, рассматривающих моральные и философские проблемы медиатекста; моделей развивающего обучения, предполагающих развитие творчества, воображения, интерпретации и т.д. Наиболее перспективными для современного отечественного медиаобразования, на наш взгляд, являются модели А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, А.В. Шарикова и др. В данных мо-

делях нашли свое отражение и идеи развития самостоятельного, критического мышления аудитории на материале медиа.

В целом, изучение основных стратегий британского медиаобразования в контексте влияния на российскую медиапедагогика с точки зрения ведущих целей, задач, содержания, организационных форм, методов, средств, приемов и т.д., основных теоретических и методических особенностей, которые смогут стать наиболее перспективными для дальнейшего развития российской педагогической науки, и, в частности – решения наиболее важных проблем в отечественном медиаобразовании, среди которых А.В. Федоров выделил следующие трудности, связанные с «явным недостатком целенаправленно подготовленных медиапедагогов; с определенной инертностью руководства ряда педагогических вузов (и хотя новые Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования вузам предоставляют широкие возможности для самостоятельного введения новых дисциплин разнообразной тематики, ученые советы российских вузов пока крайне робко выделяют часы под медиаобразовательные дисциплины, столь необходимые будущим учителям); с традиционной подходами структур Министерства образования и науки России, концентрирующих свое внимание на поддержке учебных курсов по информатике, информационным, компьютерным технологиям в области обра-

зования при значительно меньшем внимании к актуальным проблемам медиаобразования /медиапедагогика /медиакомпетентности» [Федоров, 2013, с. 141].

Литература

Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие. М.: Академический проект, 2004. 240 с.

Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации/ Специалист, 1993. № 4. С. 22-23.

Михалева Г.В. Что такое медиаобразование «по-английски»? [Текст] / Г.В. Михалева // Мир образования – Образование в мире. 2009. № 4. С.78-83.

Мурюкина Е.В., Челышева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Учебное пособие для вузов /Отв. ред. А.В.Федоров. Таганрог: изд-во Кучма, 2007. 162 с.

Федоров А.В. Информационная и медиаграмотность для учителей // Медиаобразование. 2013. № 2. С. 138-143.

References

Fedorov, A. (2013)/ Information and media literacy for teachers / Media Education. 2013. № 2. Pp. 138-143.

Galicih E. (2004). Dialogue in education as a way of becoming tolerance: Training Manual. Moscow: Academic Project, 240 p.

Masterman L. (1993). Language Learning Media. Specialist. 1993. № 4. p. 22-23.

Mikhaleva G. (2009). What is media education "in English?" The world of education - education in the world. 2009. № 4, p.78-83.

Muryukina E., Chelysheva I. (2007). Develop the critical thinking of students of pedagogical high school within the specialization "Media Education". A manual for schools / Ed. A. Fedorov. Taganrog: Kuchma, 2007. 162 p.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ И МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ГРУЗИИ*

И.В. Чельшева,
**кандидат педагогических наук, доцент, Таганрогский
государственный педагогический институт имени А.П.Чехова**

***Ключевые слова:** медиаобразование, информационная грамотность, дистанционное обучение, медиацентры, медиакомпетентность.*

***Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы теории и практики развития информационной грамотности и медиакомпетентности в современной Грузии, вопросы внедрения медиаобразования в учебно-воспитательный процесс работы школ и вузов. Автором исследуются возможности и перспективы использования потенциала медиацентров в воспитании, образовании и развитии подрастающего поколения в грузинском образовании.*

The development of information literacy and media competence in modern Georgia

Dr. Irina Chelysheva,
Associate Professor,
Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute

***Keywords:** media education, media literacy, Georgia. distance learning, media centers, media competence.*

***Abstract:** This article deals with the theory and practice of information literacy and media competence in modern Georgia, introduction of media education in the educational process of schools and universities. The author explores the opportunities and prospects of building media centers in education, training and development of the younger generation in the Georgian education.*

В настоящее время преобразованием, связанные с проникновением медиаинформации в сферы современной жизни, характерны для всего мирового сообщества. В связи с этим наряду с традиционными целями образования на пер-

вый план выходят задачи освоения медиапространства: развитие медиакомпетентности подрастающего поколения, творческого воображения, самостоятельного критического мышления, совершенствование аналитических навыков

* Финансирование исследования выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012-2013).

оценки и анализа произведений медиакультуры и др. Не стала исключением здесь и Грузия.

Еще в 1989 году по инициативе режиссера Зураба Ошхнели, в Грузии было основано Молодежное телевидение, которое транслировало передачи на государственном канале в течение 13 лет. В 1990-х годах молодежное телевидение было переименовано в Медиаобразовательный центр Министерства образования и науки Грузии, где и велась работа по медиаобразованию, включая производство собственных фильмов, программ, готовились материалы для ТВ. Позже, по решению Минобразования Грузии, Центр был упразднен и переименован в Колледж медиа, рекламы и телевидения. При этом колледж не располагает ни финансовыми, ни техническими, ни интеллектуальными ресурсами для производства собственных образовательных видеопроductов» [Федоров, 2007]. Вместе с тем в Грузии существует телевизионный канал «ЛТД» («Creative»), который занимается производством образовательных фильмов для школьников и молодежи.

Одна из важных задач модернизационных процессов, происходящих в образовании современной Грузии, - развитие информационно-коммуникационных технологий, внедрение новых информационных технологий в школьное и вузовское образование, а также - развитие системы дистанционного образования.

В последние годы данным проблемам был посвящен целый ряд научных конференций и про-

ектов, в том числе – и международных. В частности, в 2003 году стартовал проект «За развитие общего информационного пространства в Закавказье», организованный Кавказским институтом мира, демократии и развития (Грузия), Исследовательским центром «регион», Ассоциацией Журналистов-расследователей (Армения), Комитетом защиты журналистов Азербайджана и фондом «Евразия».

С 2003 года в Тбилиси проводится ежегодная международная выставка ElcomCaucasus, где представлены последние разработки в области информационных технологий и телекоммуникаций [http://edu.of.ru/distantobr/default.asp?ob_no=2796].

Кроме того, в Грузии было создано Компьютерное общество, основная миссия которого – «способствовать развитию информационного общества, поддержка демократии и сотрудничества с партнерскими организациями, обществами и с частным сектором с целью внесения вклада в общественное развитие» [<http://www.computer.org.ge/Rus/index.htm>].

Деятельность Компьютерного общества направлена на решение целого ряда задач, среди которых: компьютеризация, информатизация, пропаганда национальных порталов Интернета; формирование и развитие сети Интернет, как качественно новой среды; внедрение и развитие компьютерной терминологии; разработка стандартов, связанных с информационными технологиями; интеграция с международными структурами

аналогичного профиля; внедрении компьютерных форм и методов обучения; активное внедрение дистанционных форм Интернет-обучения; разработка дистанционных программных проектов; профессиональная подготовка и повышению квалификации граждан [<http://www.computer.org.ge/Rus/index.htm>]. Как можно заметить, данные задачи находятся в русле основных тенденций развития информационно-грамотности многих Европейских стран.

В 2007 году профессором А.В. Федоровым был проведен опрос экспертов медиаобразования «Состояние медиаобразования в мире». В данном опросе принял участие З.Ошхнели - директор тбилисского Колледжа медиа, рекламы и телевизионных искусств [Федоров, 2007, с 44-82].

З.Ошхнели отметил ряд тенденций, препятствующих развитию грузинского медиаобразования: «в Грузии практически нет литературы по медиаобразованию. В нашей стране нет ни достижений, ни проблем в этой области ввиду отсутствия понятия как такового. Грузинский офис «Интерьюс» перевел и опубликовал некоторые книги и брошюры за последние 6 лет, но это ничто по сравнению с объемом научной литературы в данной области в других странах» [Цит. по: Федоров, 2007].

Последние годы с бурным развитием Интернет во всем мире все более актуализируется проблема консолидации опыта ведущих стран мира в области медиаобразования. По мнению З.Ошхнели, «зарубежный опыт может оказать позитив-

ное воздействие на новое правительство нашей страны. Но, к сожалению, российский опыт рискует оказаться неприемлемым в связи с нынешними российско-грузинскими политическими отношениями. Конечно, мы может заимствовать опыт из небольших, но развитых стран (например, Израиль, Дания, Швеция), или любой другой страны, где развито медиаобразование» [Цит по: Федоров, 2007].

Успешный опыт включения медиаобразования в школьную программу в настоящее время существует во многих странах мира: Канаде, США и др. Но, к сожалению, как в России (и во многих других странах СНГ), так и в Грузии, данная проблема не нашла пока своего решения. Как отметил З.Ошхнели, одна из задач грузинского медиаобразования - включение в школьную и вузовскую программы обязательных интегрированных или специализированных медиаобразовательных курсов.

В современной Грузии особое значение уделяется развитию информационной компетентности. «Создание конкурентоспособной среды обеспечивает относительно низкие цены на использование интернетом и начинает формировать рынок ИК-специалистов в стране. ... В Грузии все большее число учебных заведений оснащается вычислительной техникой» [http://edu.of.ru/distantobr/default.asp?ob_no=2796].

В декабре 2009 года в Тбилиси состоялся семинар «Профессионализм в медиа». Организатором семинара стало Посольство Франции в Грузии, а инициатива его проведе-

ния возникла благодаря сотрудничеству Высшей школы журналистики (Ecole Supérieure du Journalisme) (Франция) и Грузинского института общественного развития (GIPA). В процессе работы семинара было принято решение о создании профессионального учебного центра. Кроме журналистов, в работе семинара участвовали руководители научных школ журналистов Грузии, зарубежные гости.

В числе обсуждаемых вопросов на семинаре были основные проблемы в сфере образования грузинских журналистов, основной из которых была названа слабая материально-техническая учебная база. По мнению декана Кавказской школы журналистики и медиаменеджмента Грузинского института общественного развития Майя Микашавидзе, «большой проблемой остается создание учебников по журналистике на грузинском языке, - зарубежную учебную литературу у нас переводят редко. Образовательные программы, наиболее ориентированные на запросы журналистского сообщества, преподаются в основном в Тбилиси. А ведь у нас есть прекрасная и очень живая региональная пресса, куда получившие современное образование журналисты работать не идут. И это в то время, когда региональная пресса сталкивается с проблемами в плане переподготовки своих кадров» [<http://www.media.ge/ru/node/27109>].

Еще одна участница семинара, директор развития НПО «Интерньюс Грузия» Т.Какулиа, отметила недостаточно высокий уровень подготовки грузинских специалис-

тов в сфере медиатехнологий: «Судя по опросу участников тренингов, менеджеры медиаорганизаций, нередко, сами не владеют определенными профессиональными навыками, мало что знают. Кроме того, существует определенный пресс в смысле редакционной политики, что мешает журналистам в их работе» [<http://www.media.ge/ru/node/27109>]. По мнению Т.Какулиа, актуальными задачами для Грузии выступает совершенствование университетских программ по подготовке профессиональных журналистов и их соответствие современным требованиям.

С данным мнением был солидарен и руководитель направления журналистики Тбилисского государственного университета Д. Пайчадзе, который отметил, что многие грузинские вузы руководствуются устаревшими программами. По его мнению, корни проблемы грузинского медиаобразования следует искать и в школьном образовании: «умении грамотно излагать свои мысли. «Нам приходится решать в университете задачи, которые, при наличии хорошей образовательной системы, просто непредставимы в университетских стенах. А мы сегодня вынуждены учить студентов читать и писать. Необходимо усилить мотивацию и ответственность школьных учителей, повысить их квалификацию» [<http://www.media.ge/ru/node/27109>].

Грузия стала участником крупного международного проекта eTwinning, который является частью организованной ЕС программы «Комениус», направленной на информационную поддержку учи-

телей и учеников (к примеру, на портале eTwinning предлагаются семинары различной направленности для учителей школ). Среди основных задач eTwinning - реализация целей ЕС по повышению компьютерных компетенций, использованию новых информационных технологий и открытых образовательных ресурсов. Данная программа получает ежегодное финансирование в размере 10 миллионов евро. Согласно проведенным исследованиям, eTwinning является простым и экономически эффективным способом активного привлечения школ к международному сотрудничеству. «Участие в проекте eTwinning позволило учителям улучшить свои профессиональные навыки, взаимоотношения с учениками, а также помогло им расширить базу профессиональных контактов. Работая в команде, ученики чувствовали себя лучше и были сильнее мотивированы» http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-183_ru.htm.

Программа eTwinning существует в мировой практике с 2005 года и на сегодняшний день представляет собой крупную он-лайн среду в Европе. Система eTwinning предложена в качестве платформы для всех школ, желающих участвовать в международном сотрудничестве при поддержке ЕС. Так, к 2011 году ней участвовали почти 200 000 учителей и более 100 000 школ из 33 европейских стран (27 государств-членов ЕС, Исландия, Швейцария, Норвегия, - Турция, Хорватия, а также бывшая югославская республика Македония) и другие страны, которые за-

регистрировались для использования этой бесплатной и безопасной онлайн-среды, предназначенной для обучения учителей и реализации совместных образовательных проектов.

В 2013 году созданная Европейской комиссией сеть eTwinning, объединила 100 000 школ из 33 стран посредством сети Интернет. В деятельности данной сети все более активное участие принимают страны бывшего СНГ. Так, в 2013 году планируется включение с программой школ Армении, Азербайджана, Молдовы и Украины. - Бюджет программы eTwinning Plus составляет 834000 евро: приблизительно половина этой суммы будет инвестирована в разработку новой онлайн-платформы и координационную работу, а оставшаяся сумма будет направлена на софинансирование агентств по поддержке партнеров.

Запуск сети eTwinning Plus позволит этим странам присоединиться к обширному виртуальному учебному классу, в котором ученики и учителя могут узнать больше о своих коллегах и принять участие в интерактивных проектах, посвященных, например, изучению языков или математики. Это также даст молодежи возможность открыть для себя разные культуры и традиции. Портал eTwinning доступен на 25 языках. Комиссар по вопросам расширения и европейской политики добрососедства Ш.Фюле заявил: «Более активное участие ЕС в области среднего, высшего и профессионального образования поможет странам-партнерам и особенно молодому по-

колению подготовиться к решению экономических и социальных задач, с которыми сталкиваются наши соседи» [<http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>].

Для помощи в создании сети, в каждой из участвующих в программе стран были созданы агентства по поддержке партнеров. Основными задачами агентств выступает популяризация проекта eTwinning Plus на национальном уровне, обеспечение его соответствия потребностям школ, и организация обучения учителей. Агентства проведут отбор школ для участия в программе, основываясь на имеющемся в них компьютерном оборудовании и владении языками. Они также обеспечат участие в проекте как городских, так и сельских школ, а также детей из различных социально-экономических слоев.

Кроме того, Грузия планирует принять участие в реализации новой программы «Эразмус для всех», которую планируется организовать в 2014 г. под эгидой Европейской комиссии по вопросам образования, подготовки кадров, молодежи и спорта [http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/index_en.htm]. В данной программе предполагается значительно увеличить объем средств, выделяемых на развитие образования.

Развитие компьютерных технологий и распространение Интернет предоставляют возможности для организации единой образовательной сети дистанционного обучения (ДО), основанного на сочетании компьютерной сети и интерактивного телевидения. В настоящее время дистанционное обучение и

обучение с использованием новейших мультимедийных технологий представляет собой актуальное направление и в Грузии.

З.Ошхнели высказывает мнение о том, что «в Грузии возросла необходимость организации и развития медиаобразовательного центра. Грузинская система образования приближается к европейской. Мы присоединяемся к Болонскому и Копенгагенскому соглашению. Поэтому, если в Европе нужна система медиаобразования, она потребуется всем странам, которые собираются интегрировать свою систему образования в европейскую» [Цит. по: Федоров, 2007].

В 2012 году в Тбилиси был открыт IREX / G-MEDIA мультимедиа центр образования (МЕС), деятельность которого призвана обеспечить многоцелевую среду обучения - как для нынешних студентов, так и для и недавних выпускников грузинских вузов. Особую значимость подобные центры имеют для сферы профессионального медиаобразования, в частности – для подготовки будущих журналистов.

Мультимедийный центр предоставляет возможность студентам-журналистам попрактиковаться в журналистике на мультиплатформенной среде с первых дней учебы. В процессе функционирования медиацентра предполагается совместная работа студентов с профессиональными журналистами, участие в различных медийных проектах с использованием новейших мультимедиа-разработок. Кроме того, работа медиацентра направлена на активизацию интереса аудитории к профессии журналиста, престиж

которой существенно снизился последние годы, а также – на повышение уровня нынешних специалистов в сфере медиа.

Медиацентр обеспечен всей необходимой аппаратурой: его пространство является, по существу, большой мультиплатформой, где каждый квадратный метр обеспечивает высокое студийное качество для проведения интервью, редактирования медиаматериалов.

Среди основных организационных форм работы – дискуссии и обсуждения наиболее значимых событий, открытые лекции, конкурсы, учебные занятия и т.п., которые будут открыты для студентов всех грузинских школ журналистики. В более широком масштабе, МЕС будет служить центром для обсуждения, которые пересекаются по дисциплинам технологий, журналистики и управления в Грузии и во всем регионе Южного Кавказа.

В 2012 году в медиацентре был открыт и новый учебный центр журналистики для IREX в рамках программы SMART. Финансирование осуществлялось за счет гранта от USAID. G-Media программа была создана как четырехлетний проект для поддержки независимых усилий журналистики в грузинском обществе [<http://www.robbmontgomery.com/2012/08/smart-media-training-center-launched-in.html>].

Дж.Рафелберг - менеджер G-MEDIA, отметил, что программа центра направлена на укрепление и развитие журналистского образования и дальнейшее расширение доступа к средствам массовой информации с активным использова-

нием таких действенных на сегодняшний день инструментов, как социальные сети, с привлечением последних к активному участию в гражданской журналистике посредством Интернет, прессы и телевидения [http://edu.of.ru/distantobr/default.asp?ob_no=2796].

В 2012 году при Грузинском Православном университете был учрежден киноклуб, в работе которого участвуют преподаватели и студенты вуза. В рамках работы киноклуба проводятся просмотры и обсуждения фильмов. К примеру, в честь открытия киноклуба аудитории был представлен Л.Когуашвили «Уличные дни», завоевавший приз «Золотая лилия» на кинофестивале восточноевропейского кино в Висбадене. «Беспощадные реалии фильма: нищета, бесперспективность, депрессия, царящая среди значительной части населения сегодняшней Грузии, умершие в душах надежды - всё это создало драматический эмоциональный фон во время обсуждения. Его участники сошлись во мнениях, что специальный выбор этого фильма для дебютного показа киноклуба, учреждённого при Грузинском Православном университете Андрея Первозванного, следует признать удачным, поскольку не приукрашивание действительности, а именно обнажение язв и пороков сегодняшнего дня может оказать целительное воздействие на умы и сердца современников» [<http://www.apsny.ge/2012/soc/1353726719.php>].

В марте 2013 года в Академии искусств (Тбилиси) состоялись мастер-классы по анимации. Данное

мероприятие включало изучение 2D и 3D-анимации, которые провели И. Гимбос и М. Раджин. Мастер-классы включали два учебных дня, в них приняло участие 20 слушателей из Грузинского государственного университета театра и кино и Тбилисской академии художеств. Слушатели получили уникальную возможность познакомиться с разнообразными методами анимации, элементарными принципами ее создания, 3D-технологиями, моделированием и специальными эффектами [<http://www.mediaeducationcentre.eu/eng/?p=1452>].

Выводы. Значительные перспективы открываются перед грузинским медиаобразованием в связи с участием в различных международных образовательных проектах Европейского сообщества. В Грузии, как и в некоторых других странах Восточной Европы, одной из ведущих теоретических платформ медиаобразования выступает практический подход. Об этом может свидетельствовать активный интерес к практическому использованию медиатехнологий в учебно-воспитательный процесс школ и вузов, участие Грузии в крупномасштабных проектах по внедрению медиатех-

нологий в сфере образования, основная цель которого - освоение и использование различных медиа в различных сферах жизнедеятельности, в том числе – и в образовательном процессе. Значительное усиление интереса к практическому использованию медиаресурсов в последние десятилетия связано с развитием компьютерной техники и расширением возможностей глобальных сетей.

Однако, несмотря на эти и иные успешные начинания и акции, потенциал медиапедагогика для образования, развития и воспитания современного поколения, в Грузии в целом используется далеко не в полной мере. Именно с этим связана актуальность осуществления теоретических исследований по проблематике медиаобразования и развития медиакомпетентности, консолидации и обмена опытом российских и грузинских журналистов, медиапедагогов, учителей и преподавателей вузов.

Еще одной важной проблемой развития медиаобразования в Грузии остается разработка и внедрение различных интегрированных и специальных медиаобразовательных курсов в программы общеобразовательных школ.

Литература

Федоров А.В. Состояние медиаобразования в мире: мнения экспертов // *Медиаобразование*. 2007. № 1. С.44-82.
http://edu.of.ru/distantobr/default.asp?ob_no=2796
http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-183_ru.htm
http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-183_ru.htm
<http://www.apsny.ge/2012/soc/1353726719.php>
<http://www.computer.org.ge/Rus/index.htm>
<http://www.media.ge/ru/node/27109>
<http://www.mediaeducationcentre.eu/eng/?p=1452>
<http://www.robbmontgomery.com/2012/08/smart-media-training-center-launched-in.html>

References

Fedorov, A. State of media education in the world: expert opinions // *Media Education*. 2007. № 2, pp.44-82.
http://edu.of.ru/distantobr/default.asp?ob_no=2796
http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-183_ru.htm
http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-183_ru.htm
<http://www.apsny.ge/2012/soc/1353726719.php>
<http://www.computer.org.ge/Rus/index.htm>
<http://www.media.ge/ru/node/27109>
<http://www.mediaeducationcentre.eu/eng/?p=1452>
<http://www.robbmontgomery.com/2012/08/smart-media-training-center-launched-in.html>

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ БАЛТИИ*

Е.В.Мурюкина,
кандидат педагогических наук, доцент, Таганрогский
государственный педагогический институт имени А.П.Чехова,
mediashkola@rambler.ru

***Аннотация.** В статье рассмотрены аспекты развития медиаобразования в странах Балтии, описан опыт внедрения медиаобразования в учебные планы. Определены сложности и перспективы развития медиапедагогике в Латвии, Литве, Эстонии.*

***Ключевые слова:** медиаобразование, Латвия, Литва, Эстония, медиа, школьники и студенты.*

Media education in the countries of the Baltic States

Dr. Elena Myrukina,
Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru

***Abstract.** The article discusses aspects of the development of media education in the Baltic countries, the experience of introduction of media education in the curricula. Identified challenges and prospects for the development of media education in Latvia, Lithuania, Estonia.*

***Keywords:** media education, Latvia, Lithuania, Estonia, mass media, schoolchildren and students.*

В условиях активно развивающихся информационных технологий, научное сообщество в странах Балтии (Литве, Латвии, Эстонии) все чаще подходит к осознанию того, что необходимо не только уметь пользоваться различными медиа (технический аспект), но и научиться анализировать, критически осмысливать поступающую информацию. Такую цель обще-

ство выдвигает перед образовательными учреждениями, которые должны обеспечить приобретение новых знаний и умений и компетенций, связанных с масс-медиа. Медиапедагоги балтийских стран определили задачи в рамках медиаобразования, среди которых можно выделить:

- развитие позитивной установки и потребности у школьников и

* Финансирование исследования выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012-2013).

студентов к использованию медийных технологий,

- развить умения анализировать и отбирать необходимую для учеников информацию, начиная с раннего школьного возраста,

- развитие критического мышления для того, чтобы снизить манипулятивное воздействие и негативные последствия на несовершеннолетнюю аудиторию,

- повысить мотивацию учеников и студентов при общении с медиа, которая должна включать не только развлекательную функцию, но образовательную, рекреационную, гедонистическую и т.д.,

- создать условия для школьников и молодежи, при которых медиаобразование будет осуществляться как в образовательных учреждениях, так и за их пределами, включая самообразование в течение всей жизни.

Прибалтийские медиапедагоги стараются активно развивать медиаобразование в рамках таких направлений как медиаобразование профессионалов, интеграция медиаобразования в учебные предметы, внеурочные формы (кружки, клубы, факультативы и пр.), самообразование. При этом, они отдают заметное предпочтение медиаобразованию во внеучебное время, так как, по их мнению [Motekaityte, Juteikiene, Targamadze, 2008], обучение вне класса больше опирается на жизненный опыт ученика, а учитель может значительно сократить дистанцию между собой и учениками за счет создания неформальной обстановки.

Изучение медиаобразования в странах Балтии позволяет нам выделить важные даты в его развитии.

- Начало - середина 1990-х годов. После выхода из состава СССР, образование прибалтийских стран ориентировалось на европейскую модель, используя нормативно-правовую базу, стандарты, технологии и методики. Это позволило Эстонии, Латвии и Литве достаточно быстро сформировать единое образовательное пространство со странами-членами Евросоюза (после завершения интеграционных процессов в Европе, завершившихся появлением ЕС). Наряду с перестройкой системы образования, изменения произошли и в медиапедагогике. Ее цели, задачи, функции, концепция были «привязаны» к новой социально-политической, культурной ситуации в странах, разрабатывались и уточнялись стратегические шаги по развитию этого направления в соответствии с европейским опытом.

- Качественным шагом в развитии информационного общества стали усилия по компьютеризации и подключению к Интернету учреждений образования. Например, в 1997 году решением Эстонского правительства было принято решение о введении Интернета в школах. Последствием реализации данных решений стало укрепление технической базы школ и колледжей, создание основы, на которой многие ме-

диапеддагоги стали выстраивать свои программы. Они касались не только компьютерной грамотности, но и всех возможностей, которые позволяют использовать компьютеры и Интернет в медиапедагогической деятельности (создание сайтов, электронных версий газет, мультимедийных проектов и пр.). Этому способствовал опыт самой периодической прессы – с середины 1990-х годов многие газеты и журналы ввели электронные версии своих изданий. При этом резко повысилась активность читателей, так как они могут присылать свои новости, участвовать в обсуждении на форумах (внутри сайта газеты или журнала), тем самым влияя на содержание издания.

С начала XXI медиаобразование в странах Балтии начинает развиваться более быстрыми темпами. В 2002 году в Эстонии в национальные учебные планы школ было введено медиаобразование. На практике это не принесло желаемых результатов, так как, как считает К. Угур [Ugur, 2008] не было единого понимания среди учителей как терминологии медиаобразования, так и целей, задач, технологий. Главным же обстоятельством исследователь выделяет разобщенность учителей, многие из которых не уверены, что медиаграмотность детей важная часть жизненных навыков, необходимых в жизни в современном обществе.

В 2010 году восстановлена Ассоциация медиапедагогов, что подтверждает последовательность шагов государства и педагогов-энтузиастов по развитию медиаобразования в странах Балтии. Увеличивается количество диссертационных исследований, которые посвящены медиаобразовательным процессам в Прибалтийских государствах.

В сентябре 2011 в Эстонии введен новый национальный учебный план, в котором термин «Медиаграмотность» (проходящий красной линией через все темы) был заменен на термин «информационная окружающая среда». По мнению медиапедагогов, это изменение должно уменьшить количество терминологических и понятийных разночтений, когда учителя вкладывают разный смысл в одни и те же понятия.

Эстонский национальный учебный план стал включать такие учебные темы как «Безопасность», «Окружающая среда и устойчивое развитие», «Обучение с помощью средств массовой информации», «Информационно-коммуникационные технологии». Данный план предполагал интеграцию медиаобразования в дисциплины «Родной язык», общественные науки, иностранные языки и др. Главным образом акцент делался на создании медиатекстов согласно жанрам, видам, типологии и пр., и при использовании масс-медиа в качестве источника информации. Анализ опыта учителей при реализации этого

плана показал [Ugur, 2008], что многие задачи были нереалистичны, так как на их выполнение не было заложено необходимого ресурса времени, в том время как большинство учителей не являются медиакомпетентными.

Эстонскими медиапедагогами [Ugur, 2011, р.308-319] был проведен анализ внедрения в национальный учебный план медиаобразования, выявлены причины, не позволившие говорить о высокой эффективности проведенного эксперимента:

1. У большинства учителей нет потребности в развитии медиаграмотности школьников и студентов, и поэтому они рассматривают обучение с помощью масс-медиа как дополнительный груз. «Главным образом, у эстонских учителей есть профессиональное образование, которое не включало и не включает медиаобразование, и они принадлежат различным поколениям, их отношение к масс-медиа может быть очень двойственным... У учителей нет никакой теоретической подготовки для критического осмысления медиатекстов, они опираются только на свое понимание и восприятие медийной информации, не являясь профессионалами в этой области педагогики» [Ugur, 2011, с. 313];
2. Учебные планы в образовательных учреждениях перегружены, и ориентированы на фактические знания школьников, а не на развитие критического мышления в отношении любых видов информации,

включая медийную. К. Угур [Ugur, 2011] отмечает, что эстонский национальный учебный план 2002 года был создан специалистами, вне их тесного сотрудничества. В результате учебные планы различных предметов перегружены фактической информацией, но не предполагают наличие межпредметных связей. В этой ситуации школы были ориентированы на знания учеников, где масс-медиа использовались в качестве источника дополнительного обучающего материала. При этом они не анализировались критически, так как в стандартах качества знаний и умений не было критерия «анализ медиатекстов».

3. Еще одной причиной «избегания» критического анализа медиainформации исследователи [Koiv, 2011; Ugur, Pruulmann-Vengerfeldt, Lauk, Raudvassar & Metsoja, 2008] называют неумение самих учителей критически осмысливать медиатексты. «У учителей нет ни навыков критического чтения, ни теоретической подготовки, позволяющей развивать критическое, самостоятельное мышление своих учеников на материале масс-медиа. Учебники, прописи, образовательные фильмы созданы таким способом, что не могут развивать критический анализ учащихся: важные факты подчеркнуты, обозначены правильные ответы, упражнения разработаны для того, чтобы формировать определенные

навыки (например, грамматика или умножение). Критические или аналитические вопросы встречаются достаточно редко. Медиатексты используются для поддержания этой системы обучения, что не способствует развитию медиаграмотности учеников и студентов [Ugur, 2008, p. 314].

4. Медиаграмотность понимается узко, в основном как умение пользоваться медийной аппаратурой и способность пользоваться Интернетом. Разработка нового национального учебного плана внесла коррекцию, «раздвинув» рамки понимания медиаграмотности с включением тех знаний, умений и навыков, которыми должны обладать учащиеся.
5. Медиаобразование имеет очаговый характер, не предполагает сотрудничество учителей, преподающих различные учебные дисциплины. Знания учеников по предметам лежали в основе существовавшей системы образования, в то время как интересы самих школьников находились «за ее бортом». Работая над новым учебным планом, педагоги постарались поставить учащегося в центр школьной системы, а учителям необходимо объединить свои усилия и сотрудничать, чтобы создать лучшую среду обучения. Введение медиаобразования в учебный процесс, по мнению ученых, актуализирует множество аспектов жизни ученика - образование, развлечение, отно-

шения, хобби, причастность к политическим процессам и т.д. «Это делает медиаграмотность общей ценностью, которая должна быть развита в ярком сотрудничестве» [Ugur, 2008, p. 315].

6. Конфликты поколений (учителя различного возраста, учителя и ученики) в области использования масс-медиа. Согласно утверждениям медиапедагогов, молодежь быстрее адаптируется в медийной среде, чем пожилые люди. Мартин Линдстром [Lindstrom, 2004] указал, что молодое поколение интерпретирует медиатексты отлично от своих родителей.

Итак, проведение эксперимента по внедрению медиаобразования в национальный учебный план Эстонии позволило вывести страну на качественно новый уровень в понимании роли информации в жизни современного школьника. Почти десятилетняя реализация учебного плана выявили не только достоинства, но и недостатки представленных программ. Анализ, проделанный учеными, был направлен на коррекцию нового учебного плана (2011) в соответствии с полученными данными. Были учтены недостатки и разработаны новые стандарты качества образования; межпредметные и межотраслевые связи, которые способны вывести процесс обучения на новый уровень, в центре которого стоит ученик со своими интересами и потребностями, находящимися во многом в области масс-медиа.

Здесь необходимо использовать опыт, который существует в Латвии и Литве. Медиапедагоги считают, использование масс-медиа в образовательном процессе способно повысить эффективность учебы. Проведенное исследование (2008) показало, многие учителя интегрируют масс-медиа в учебные дисциплины. «Учителя используют радио, так как, по их мнению, оно полезно для анализа речи (как родного, так и иностранного), даже когда ученики и студенты просто слушают музыку. Пресса способна стать интересным инструментом (особенно в интернет-варианте), который помогает достаточно быстро найти новые сведения, факты, формирует у учеников способность обобщать и презентовать информацию. Мультфильмы, фотографии, мобильные телефоны, к сожалению, не пользуются такой популярностью у учителей [Motekaityte, 2008].

При изучении медиаобразования в странах Балтии важно изучить способы и методы, которые используют прибалтийские медиапедагоги в своей работе.

Кинематограф (документальный и игровой). Во время проведения уроков учителя часто показывают документальные фильмы, которые способны наглядно представить то или иное явление или феномен, а так же способствуют расширить знания студентов. Для удобства используются DVD, с помощью которых ученики смотрят фильмы, концерты, оперы и т.д. Обратной связью в такой интеграции кинематографа в учебный процесс становится «заинтересованность учени-

ков и студентов, возможность расширить свои знания, способность анализа фильмов, развитие критического, самостоятельного мышления» [Motekaityte, 2008, p.175].

Радио способствует тому, что ученики и студенты слушают музыку различных стилей, что позволяет им увеличить свои знания в области музыкального искусства. Исследователи констатируют, что учителя иностранного языка часто интегрируют радиийные передачи в преподавание своих дисциплин. Это позволяет ученикам развивать свои навыки, чтобы понимать разговорный язык. 7 из 10 опрошенных учителей» [Motekaityte, 2008] используют радио в школе во время уроков или для выполнения домашнего задания. По утверждению прибалтийских медиапедагогов, студенты и школьники дают положительные отзывы, говоря, что прослушивание радио улучшает их навыки в понимании иностранной речи. Учителя предлагают разные виды заданий, обсуждают радиопередачи, создают свои программы, анализируют и критически оценивают медиатексты.

Пресса (кибер СМИ и печатные источники). Ученикам и студентам предлагается найти интерпретации того или иного события в различных источниках прессы, обсудить их в соответствии с ими же выбранными темами для дискуссии. Во время занятий школьники и студенты проводят общий анализ газеты, на основании полученных данных создают макет своего периодического издания, а затем создают ее в электронной версии. Использование периодической

печати, по утверждению учителей, повышает общую культуру школьников, развивает умения искать альтернативные источники информации, подвергать их критическому осмыслению. Особенно ученикам нравятся задания по поиску различных медиатекстов (альтернативных на одну и ту же тему, с учетом жанровой, видовой и т.д. принадлежности) в периодических изданиях. 9 из 10 опрошенных преподавателей [Motekaityte, 2008] используют прессу как во время проведения уроков, так и в качестве выполнения домашнего задания.

Фотографии. Учителями часто используются фотографии в учебном процессе, например, они демонстрируют фотографии писателей, художников и их репродукции, музыкантов. Это один из распространенных и традиционных способов сделать уроки визуально насыщенными, тем самым, развивая у учеников и студентов воображение. Это помогает им выразить свои идеи, мысли более свободно. Часто на уроки школьники приносят личные фотографии по теме обсуждения (задается учителем или совместно с учениками), делятся своим опытом по исследуемой проблеме, учатся выражать свое мнение, создавать самостоятельное суждение.

Комиксы и мультфильмы учителя используют, преимущественно, в младших классах. Школьникам предлагается написать диалоги к комиксу, или написать историю, изложенную в картинках комикса или нескольких кадров мультфильма. Такие задания стимулируют учеников к совместной

деятельности, общению, учат языку масс-медиа.

Электронная книга. Используется достаточно редко, главную цель ее применения учителя определяют следующую - сделать урок более интересным и привлекательным. Но необходимо отметить, что ученики подвергают анализу медиатексты. Однако только 1 из 10 [Motekaityte, 2008] из опрошенных преподавателей используют электронные книги для учебных целей.

Интернет. Используется ежедневно для поиска информации, материала для уроков. Способствует улучшению знаний школьников и студентов, развивает их коммуникативные навыки.

Балтийские медиапедагоги на основе опроса учеников и студентов выделили основные функции масс-медиа. По мнению исследователей [Motekaityte, 2008], их стоит учитывать при разработке программ по использованию масс-медиа в образовательном процессе:

- Интернет: общаться с друзьями, обмениваться информацией, чтение прессы, играть в видеоигры. Его популярность среди молодежи связана с простотой в использовании, дешевизне, общением в сети, возможностью делиться своими знаниями и опытом с людьми в любой точке мира.

- Радио: прослушивание музыки, информация о звездах шоу-бизнеса, новейшие новости, радиошоу, сообщения о дорожной ситуации в городе. Многие школьники отметили, что прослушивание музыки поднимает им настроение.

- Пресса: чтобы прочитать интересную информацию, новости,

для выполнения домашних заданий, направленных на обсуждение какой-либо темы в школе.

Проведенное исследование выявило основные методы учителей при использовании масс-медиа в образовательном процессе. Например, для работы в Интернете или с периодической печатью используется в основном индивидуальные и групповые формы работы, применяются творческие, эвристические задания, направленные на развитие творческого, критического, самостоятельного мышления. Одной из важных задач внедрения медиаобразования в школы, по мнению медиапедагогов из Латвии и Литвы [Motekaityte, 2008], найти способы, работы с медиатекстами, при которых ученики не только ищут необходимую информацию, но и анализируют ее, критически осмысливают, что способствует развитию их медиаграмотности.

Изучая опыт Латвии и Литвы в использовании масс-медиа в образовательном процессе, мы считаем, что он, на первый взгляд, напоминает использование ТСО (технических средств обучения). Учителями ставятся обучающие задачи, которые решаются с помощью визуализации материала (например, просмотра документальных фильмов, фотографий знаменитых писателей, художников и пр.). Но более подробное и детальное изучение обучения в странах Балтии доказывает, что в образовательной системе присутствует именно медиаобразование. Аргументами здесь могут служить следующие факты:

- анализ целей и задач выявляет опору на медиаграмотность несовершеннолетней аудитории, формирование критического мышления с помощью и на материале масс-медиа;

- при использовании медиатекстов на уроках или занятиях со школьниками и студентами учителями ставятся не только учебные цели по изучаемой дисциплине, но и специфические, направленные на изучение теории и истории медиа, специфических функций и языка медиа и т.д.;

- при использовании медиатекстов (кинематографических, телевизионных, фотографий и пр.) учителями проводится его критический анализ и оценка в соответствии с особенностями данной медиакультуры, его характерными чертами.

Данные аргументы убеждают нас в том, что в образовательных учреждениях стран Балтии (в частности, Латвии и Литвы) реализуется медиаобразование, зачастую интегрированное в учебные предметы.

Обобщая изучение опыта медиаобразования в странах Балтии, можно сделать следующие выводы:

- Медиаграмотность – актуальная компетентность, которая должна находить отражение в современных учебных планах. Организация образовательного процесса с использованием масс-медиа (направленного на развитие у школьников и студентов медиаграмотности) должна «пониматься как постоянный процесс, а не как продукт. Цикл рефлексивного обучения может эффективно использоваться в качестве основания для системы медиаобразования» [Ugur,

2011, р.315]. Каждая из дисциплин должна учитывать как обучающие цели (согласно своему учебному плану), так и медиаобразовательные. То есть ученик в ходе освоения учебного предмета в школе будет не только получать и усваивать знания, но и развивать медиакомпетентность, критическое отношение к медиаинформации.

- Необходимо усилить исследования в области масс-медиа (содержательной стороны медиатекстов, особенностей взаимодействия общества и медиа), методов использования медиа в образовании. Именно они, по мнению медиапедагогов из Балтийских государств, должны лечь в основу внедрения медиапедагогики в образовательные системы этих стран. Результаты исследований должны быть доступны не только специалистам в области медиа, но и широкой общественности, педагогам, руководству учебных учреждений. Это поможет педагогам сформировать содержание и методы медиаобразования, интегрированного в учебные дисциплины. Необходимо стремиться к глубокой интеграции (в том числе и методологических основ) учебных предметов и масс-медиа, формировать постоянный диалог между ними. К. Угур [Ugur, 2011] указывает и на то, что диалог между социологами, масс-медиа, медиапедагогами также необходим, так как медиаобразование – это их общая деятельность.

- Нужно придать медиаобразованию особый статус, заручиться политической поддержкой, это положительно скажется и на прохождении необходимых доку-

ментов по правительственным инстанциям для продвижения медиапедагогики в учебную систему страны и на финансовую сторону этого процесса. Безусловно, Балтийские государства имеют большую фору перед другими странами бывшего Советского Союза, так как они являются членами ЕС, на территории этих государств распространяется Европейская образовательная политика, а медиаобразованию уделяется важное место в стратегических документах ЕС и ЮНЕСКО [ЮНЕСКО, 1982, 2008; Европейский парламент и Совет, 2010].

- Очевидна проблема, имеющая место во всех странах Балтии, а именно дефицит квалифицированных кадров – медиапедагогов. Необходимо выстроить четкую и достаточно конкретную структуру подготовки учителей, владеющих необходимыми знаниями о медиаобразовании, его формах, методах, содержании, условиях и специфических особенностях. Медиапедагоги Латвии, Литвы и Эстонии, ссылаясь на труды Д.Бэкингема, доказывают, что «случайного и хаотичного обучения медиапедагогов в высших учебных заведениях недостаточно, так как сегодняшний учитель должен быть медиакомпетентен сам и уметь развивать медиаграмотность у своих учеников» [Ugur, 2011, р. 317]. То есть параллельно процессу развития учебного плана школ должен начаться процесс формирования учебных планов системы высшего образования.

- При составлении учебных планов перед специалистами возникает и другая проблема – сколь-

ко отводить часов на медиаобразование, какие содержательные блоки туда поместить с «менее важной» информацией в области медиаобразования знакомить учеников и студентов во внеучебной деятельности (факультативы, кружки, медиаклубы), которые должны финансироваться из различных источников).

- В работах медиапедагогов находит отражение и еще одна важная проблема – оценки, критериев медиаграмотности учеников и студентов, включающие саморефлексию по поводу своей медийной компетентности.

Итак, в результате проведенного исследования мы можем утверждать, что странами Балтии была перестроена система образования (по европейскому образцу), решен ряд сложных проблем, но развитие критического отношения к масс-медиа, вопросы медиакомпетентности/медиаграмотности долгое время не были в центре внимания.

Сейчас процесс внедрения медиаобразования в образовательные системы этих государств можно оценить как стабильный. Он поддерживается как на уровне правительств Латвии, Литвы и Эстонии, так и опирается на документы ЕС и ЮНЕСКО. На основе изученного материала мы можем сформулировать цель медиаобразования в Балтийских странах как развитие творческого, самостоятельного мышления, потребностей аудитории, создания предпосылок для ее активизации в создании собственных медиатекстов. Среди первоочередных задач, которые

стоят перед медиапедагогами, выделяются: формирование системы высшего профессионального образования, выпускающих учителей, способных внедрять медиаобразование в учебных учреждениях (для устранения дефицита квалифицированных кадров); разработка учебных программ, активно продвигающих медиаобразование (интегрированное со школьными курсами, самостоятельные курсы, внеурочные формы занятий и т.д.).

Литература

References

Koiv, P. (2011). Riikliku õppekava lümbivate teemade rakendamise strateegiad koolis (Strategy implementation of cross-curricular topics in the schools). Tartu Ülikool, Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus. Tartu: Tartu Ülikool.

Lindstrom, M., & Seybold, Para. B. (2004). Brandchild: a Wonderful insight into the minds of today's global children and their relationship with the brand. Kogan Page Ltd.

Motekaityte V., Juteikiene V., Targamadze A. (2008). The use of Media in Education. Lithuanian Report. Kaunas: Kaunas University of Technology.

The European Parliament and the Council. (2010). Audiovisual Service Directive media. Official publication of the Council of Europe. URL_ID=27310 &URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

The European Parliament, Committee on culture and education. (2008). Literacy of the mass media in the digital world the resolution of the European Parliament of 16 December 2008. The restored 2010, June 30.

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:045:0009:01:EN:HTML>

Ugur K. Training with the media as a transversal study the topic in Estonian schools: reasons for the refusal. The problems of the postmodernism. Vol. I, N 3. 2011, p.308-319.

Ugur, K., Pruulmann-Vengerfeldt, P., Lauk, E., Raudvassar, L., & Metsoja, A. (2008). Kool suhtluskeskkonnana: Opetajate suhtlemistavad. (The school as the communication environment: communication habits Teachers) Tallinn: Tiigrihuppe sihtasutus.

UNESCO. (1982). Declaration Gr̃nwald on Training with the help of mass media. The restored 2010, 2-from the August <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php>

UNESCO. (2008). The global Problem of Literacy: the profile of youth and adult literacy in the middle of the United Nations Literacy Decade 2003-2012. (M. Richmond, C. Robinson, & M. Sachs-Israel, Eds) Paris: UNESCO.



Рекреация

Recreation

КАК Я СНИМАЛСЯ У НИКИТЫ МИХАЛКОВА, ВИКТОРА МЕРЕЖКО И АНДРЕЯ ПРОШКИНА

А.В. Барсуков,
Южный федеральный университет, студент

Аннотация: заметки о съемках студента университета в фильмах известных российских режиссеров.

Ключевые слова: съемки, режиссеры, фильм.

As I was shooting in the films of Nikita Mikhalkov, Victor Merezhko and Andrei Proshkin

Anton Barsukov
Southern Federal University, Student

Abstract: Notes about shooting a university student in the films famous Russian directors.

Keywords: film directors, film.

Как я дошел до жизни такой

Так получилось, что за последние три года я, студент провинциального города, не имеющий никакого отношения к актерской профессии, снялся в трех фильмах известных режиссеров – Никиты Михалкова («Утомленные солнцем-2»), Виктора Мережко («Хуторянин») и Андрея Прошкина («Чарли»), работа над рядом эпизодов и сцен которых проходила в Таганроге.

Оказалось, что мне интересны съемки: это отрыв от повседневности, возможность побывать в тех местах, куда никогда бы не попал.

А еще мне нравится смотреть на то, как ведут себя на съемочной площадке «люди из массовки». Ведь многие ждут от этих съемок чего-то необыкновенного, а потом разочаровываются. Меняется их привычный мир, и взрослому человеку порой трудно понять, зачем он встал в пять утра, нацепил старую шинель, измазал лицо сажей и пролежал целый час в грязи... А вот «массовочным» детям даже не приходится ничего объяснять: они верят в магию кино. Наверное, я тоже немного верю, поэтому мне проще лежать в грязи и думать, что

я делаю, что-то необычное и вношу «свой вклад в искусство»...

«Утомленные солнцем-2»

Я попал на кастинг случайно, мой папа узнал, что Н.Михалков снимает в Таганроге сцены для «Утомленных солнцем-2». Мы с ним поехали, чтобы записаться и увидели огромную очередь из желающих попасть на съемки. В основном это была молодежь, дети, а также несколько взрослых, включая моего отца. Предстояло снять сцену бомбардировки немецкими самолетами баржи, на которой пытались спастись советские беженцы, и ассистенты Н.Михалкова выразили сомнение в папиных физических возможностях (а он, как чувствовал, неделю перед этим походил в бассейн и набрал форму). Очередь перед нами продвигалась очень медленно, люди заходили, их записывали и примеряли одежду (рубашки и гимнастерки, платья). Перед нами осталось несколько человек, когда сказали, что больше никто не нужен, и чтоб не занимали очередь. Это было обидно, простоять полдня в ожидании - и так и не попасть! В толпе нарастало напряжение... Но вот очередь подошла к нам, нас все-таки записали на съемки (правда, папу пропустили со скрипом). А остальных, увы, отправили домой...

Через пару недель мы наконец-то приехали на место сбора съемочной группы. Тут и обнаружилось, что на съемки пришло гораздо меньше людей, чем записалось. У многих, прошедших кастинг, желание сниматься, по-видимому, за эти дни иссякло... Нас погрузили в автобус и отвезли в порт. Там нас ждала баржа, многие люди

здесь были уже не в первый раз и весело рассказывали о предыдущих съемках «актерам»-новичкам.

Нужно заметить, что мой папа - фанат кинематографа и давний поклонник Никиты Михалкова, и даже издалека статью чем-то похож на него. И когда он появился на площадке, один из ассистентов выразил сожаление, что Михалков сегодня не снимается, а то бы папу взяли дублёр. Тем дело и кончилось, но папа это запомнил и очень этим гордился...

Итак, шли приготовления к съемкам, люди бегали и суетились, вокруг нас было много машин со съемочным оборудованием. На площадку прилетел вертолет, на него установили камеру и собирались снимать именно с него. Мы все стали фотографироваться на его фоне. Вскоре в рупор стали кричать, что пора отправляться, мы поднялись по трапу на баржу, костюмеры и гримеры начали нас одевать и красить. Нужны были «раненые», ко мне подошла девушка и спросила, что перевязать, голову или руку, я выбрал руку. Мне достался спасательный жилет, его я поддел под гимнастерку (правда, потом жилетов на всех не хватило).

Первой от берега отплыла баржа со съемочной группой, за ней - пожарный катер и несколько маленьких катеров МЧС. Прозвучала команда по радиации, мы отплыли от берега и вскоре вышли в море. Чтобы доплыть до места съемок потребовалось минут сорок. Погода была хорошая, немного облачная, пробивалось солнышко. Судя по посадке корабля, глубина была больше трех метров. Помощник режиссера дала коман-

ду переодеться, в воду стали кидать инвентарь старые фляги, чемоданы, костыли, даже дверь деревянную, на нее потом забрался матрос. Прозвучала команду прыгать в воду, я подошел к борту и неохотно прыгнул. Режиссер сказал, чтобы в воде мы держались за реквизит, но многие предметы успели уплыть, и пришлось их догонять. Я один из первых очутился в воде, и так как у меня был жилет, я, спокойно держась на плаву, и помогал остальным подплыть к своим предметам: кто-то схватился за бочку, кто-то за костыли.

К этому моменту вертолет уже подлетел, через несколько минут от нас стала отплывать баржа, и мы остались одни. До берега было очень далеко, и если бы пришлось плыть «своим ходом», на это ушло бы полдня. Конечно, вдали стояли быстроходные катера МЧС, готовые подоспеть в любую минуту, но ощущение было, что мы действительно посредине моря и потерпели крушение...

Вертолет в это время завис над нами, и было непонятно, что делать дальше. Нас предупредили, что снимается самолетная атака, и что мы пытаемся спастись, а самолет нас расстреливает. Холод стал пробирать... Через десять минут кто-то из детей не выдержал и поднял руку, к нему быстро подъехал катер и его достали из воды.

Вскоре начали снимать, вертолет быстро стал приближаться к нам, имитируя атаку, ветер от его лопастей стал разбрызгивать воду, поднялись небольшие волны и брызги полетели в лицо, все старались держаться вместе, далеко

друг от друга не отплывать, но кого-то сносило течением, я старался болтать руками и ногами, дабы не замерзнуть. Рядом со мной плавала одна молодая пара, девушка сильно замерзла и держалась за флягу, ей было тяжело на ней висеть, и чтобы она отдохнула, я несколько раз придерживал ее. Так мы снимали дубль за дублем, губы уже у всех посинели, а вертолет все кружил и кружил...

По нынешним меркам для нас это было кино в формате примерно 10D. Наконец вертолет улетел, и к нам медленно стала подходить баржа. Все, конечно, облегченно вздохнули. Нужно заметить, что папа не ударил лицом в грязь перед молодежью, и на баржу поднялся последним. Там нас отпайвали горячим чаем с мятой. Какой-то солдат даже достал водку и стал всем предлагать. Мы отказались. На берегу нас ждала полевая кухня: на обед была гречка с мясом. Все так проголодались, что многие просили добавку, и ее охотно всем раздавали. Так что в итоге все остались довольны этим приключением...

Спустя некоторое время, папа весьма неудачно упал и ободрал в кровь колени. А через пару дней прилетел на отдых в Турцию, он с загадочным видом ходил по Кемеру в шортах с поцарапанными коленями, и, хлебнув ракии, рассказывал юным русским туристкам о тяжелой доле российского каскадера: типа они (кинозвезды) на проволоке кувыркаются, да в постелях на крупных планах... а вот мы – «каскадеры» за них в атаку ходим и в на море тонем ... тра-та-та... за сущие копейки... и т.д. ...

«Хуторянин»

С тех пор прошло чуть больше года... Я, как обычно, пошел в городской тренажерный зал, чтобы подкачаться. После тренировки пошел переодеваться, и тут ко мне подбежала невысокая женщина: «Вы-то мне и нужны!» Я удивился, но она стала рассказывать, что в Таганроге Виктор Мережко снимает остросюжетный сериал «Хуторянин», где главного злодея играет Олег Басилашвили, и что ему нужны охранники с фактурной внешностью. Ну, я, конечно, не стал отказываться: съемки у Н. Михалкова уже ушли в прошлое, и я уже успел соскучиться по съемочной площадке, а тут несколько съемочных дней, и все в разных местах.

Первый съемочный день начался очень рано, я встал в полпятого. Было еще темно, когда мы садились в маршрутку, но я обратил внимание на трех крепких ребят. Они стояли в сторонке и о чем-то разговаривали, я понял, что это и есть охранники, и мне придется с ними сниматься. Дорога до Ростова-на-Дону пролетела быстро, потом еще минут тридцать по проселочной дороге, через деревушку и камыши, и мы на месте в элитном комплексе «Hotel Old House». Комплекс расположился на берегу Дона, на пристани стояли белоснежные яхты с капитанскими рубками и переливались в лучах солнца. Постояльцев встречали красивые по-европейски ухоженные клумбы и дорожки, домики в старинном стиле, большая конюшня, мельница, пруд с гусями да утками, шикарный ресторан на сорок персон в стиле a la средневековый замок.

Съемочная группа уже суежилась, на всей территории растянули кабели, подключили софиты. Меня повели в вагончик с гримерами, как только стали гримировать, рядом со мной сел Сергей Н. Он был немного взволнован и начал рассказывать, что ему придется играть с самим Олегом Басилашвили, что он ни разу еще с ним не играл, и спрашивал у гримеров, какой он человек. Как только нас загримировали, подъехал режиссер, а вскоре на площадке появился и сам Олег Басилашвили. Я его сразу узнал.

Они стали о чем-то говорить, а ко мне подошел помощник режиссера и отвел на место, где я буду стоять. У меня была простая роль, я должен был охранять периметр, ходить туда-сюда и поглядывать в сторону «Басика» (так выдающегося актера было принято неформально называть в съемочной группе). Помреж объяснил, что снимается сцена сходки бандитов. Был накрыт стол, за ним сидела вся мафия, и тут приехал главный бандит.

Рядом со мной поставили еще одного охранника. Мы познакомились, оказалось, он случайно попал на съемки, работал он водителем микроавтобуса, подрабатывал на свадьбах и разных мероприятиях, его попросили повозить «киношников», он согласился, а когда для съемок нужны были охранники, его заметили и позвали сниматься. Досадный с ним произошел случай: в предпоследний день съемок, когда снимали сцену расстрела головорезов, мы должны были выскочить из джипа и расстрелять всех, потом надо было бежать обратно. Отстреляв обойму, он забыл, что надо бежать обратно и остался стоять. Вик-

тор Мережко, увидев этот испорченный дубль, обрушился на парня с проклятиями. Во-первых, запорол сцену, плюс к этому гильзы, которые летели из его автомата, попадали на джип и откололи лак с капота. После этого я его больше не видел. Видимо, его сильно заела совесть...

Я простоял несколько часов, мне не было слышно, о чем они говорили, но я хорошо видел игру актеров, выражения их лиц. Олег Басилашвили играл просто замечательно. Когда дела перерывы, он садился на соседнюю лавочку и кому-то из актеров рассказывал про яблочный сад, который у него на даче, что в этом году из-за холодов некоторые деревья засохли. Дубль за дублем, снимали сцену за столом, актеры иногда вставляли со своих стульев, поднимали бокалы и кричали ура. Потом был обед, все поели и разбрелись по отелю фотографироваться, но нас позвали обратно: нужно было на машинах отъехать на проселочную дорогу и там снимать проезд кортежа. Мы погрузились и потом несколько часов катались по дорогам, проносясь мимо камеры. В последних сценах снимали уже сцену проезда одной машины с О.Басилашвили, а мы просто стояли на обочине и смотрели. Домой я приехал поздно вечером, усталый, но довольный...

«Чарли»

... 1941 год. Нацисты занимают русский провинциальный город... Не знаю, как для кого, но для режиссера Андрея Прошкина идеальной площадкой для съемок фильма о немецкой оккупации под рабочим названием «Чарли» стал Таганрог.

Попасть на кастинг телесериала «Чарли» было непросто, я два раза звонил и оставлял свои данные, но никто не перезванивал. Наконец я плюнул и попросил папу позвонить и попросить: он человек уважаемый, член Союза кинематографистов России, и ему бы не отказали. Через пару дней раздался звонок, позвонила женщина и сказала, что нужен молодой мужчина для съемок, будут снимать общую сцену, где нужно много массовки.

В памяти еще были прошлые съемки у Н.Михалкова и В.Мережко, и я предвкушал очередное приключение. На этот раз вставать пришлось не так рано, в полвосьмого я был уже на месте. На кастинге народу было опять много, и очередь снова продвигалась медленно. Из гримерки выходили люди одетые в бушлаты, платки и кепки, детей одевали в школьную форму. Но вот, наконец, и на меня надели пальто, кепку, повязали голубой шарф. Выглядел я старомодно, но фильм-то про военные годы, и мое изображение в зеркале напомнило мне старые фотки, на которых был мой дедушка, сходство было очень большое.

Нас повезли в автобусе на старый вокзал, киношники снимали на площади возле паровоза. Паровоз — это памятник на привокзальной площади. По легенде в годы гражданской войны в здании вокзала засели юнкера, а большевики, начинив паровоз взрывчаткой, разогнали его и, протаранив здание вокзала, одержали победу. Раньше об этом факте рассказывала мемориальная доска. Сейчас эту историю вспоминают редко...

Удивительно, но в Таганроге много мест, которые почти не из-

менились с сороковых годов. Старый вокзал – не исключение, тем паче, что это красивое здание постройки начала прошлого века стоит в запустении уже несколько лет. К вокзальному балкону привязали пять веревок с петлями на концах. Они свисали вниз почти до самой земли, под ними стоял грузовик. Картина была ясная – подпольщиков будут вешать, подумал я. Нас расставили вокруг балкона, мы должны были играть толпу, пришедшую на площадь...

Я стоял в толпе, тут на балкон стали выходить немецкие офицеры и главный герой, которого играет Виталий Хаев.

- Вы актер? – услышал я сзади чей-то голос.

- Нет, – ответил я, обернувшись.

В глаза мне смотрел знакомый мужичок. Я его сразу вспомнил, это был боцман из «Утомленных солнцем-2» Тогда он всем рассказывал историю, о том, что Никита Михалков его снимал в четырех эпизодах, что у него была роль со словами, что обязательно попадет в кино.

- Этот Михалков снимает только себя и свою дочку!! Это же надо было так всё вырезать, что два раза только спину мою показали - и все!!! - негодовал он.

Потом он увидел режиссёра Андрея Прошкина, подбежал к нему, пожал руку и сказал, что очень нравится ему как режиссер. А.Прошкин улыбнулся в ответ и прошел дальше. Тут я подумал, наверно, если и Прошкин «боцмана» вырежет, тот этого уже не переживёт...

... Толпа волнуется и кричит, выводят пленных, ставят под веревками и накидывают петли, я 110

пытаюсь прорваться сквозь немецких солдат и выкрикиваю ругательства, с балкона раздается выстрел, толпа затихает, слышится речь на немецком. Чарли, герой Хаева, начинает переводить на русский. Речь у него сбивчивая надрывная, когда он закончил говорить, офицер отдал приказ рукой казнить несчастных, грузовик зарычал и стал трогаться...

- Стоп... снято, - сказал режиссер.

В толпе стояла бабушка, на глазах у нее были слезы, кто-то спросил, почему плачет, она рассказала, что в ее детстве точно также повесили ее отца, и она все это заново пережила. Кто бы мог подумать, что через семьдесят с лишним лет, человек увидит картинку из детства, но это будет уже история, рассказанная в кино...

Проведя весь день на улице, я стал замерзать (холодный выдался в Таганроге март 2013 года), солнце уже садилось, и киношники зажгли софиты, массовка была уже не нужна, и мы грелись в сторонке в весенних лучах. Последние дубли. Всем спасибо, все свободны...

Покормили поздно. Массовке не досталось ничего кроме чая и кофе, но к обещанному гонорару, добавили 50 рублей компенсации за обед.

Режиссёр Андрей Прошкин мне показался высокопрофессиональным, снимал по несколько дублей, внимательно относился к деталям, нюансам актерской игры и исторической достоверности. Было ощущение, что он точно знает, чего хочет. Мне кажется, что у него получается неплохое кино. Осталось дожидаться премьеры...



КНИЖНАЯ ПОЛКА

Books shelf

МЕДИА, МЕДИАКТИВНОСТЬ И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ *

А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной
работе Таганрогского государственного педагогического института
имени А.П.Чехова, президент Ассоциации медиапедагогике России,
mediashkola@rambler.ru

Аннотация. Дается анализ четырех монографий, посвященных массовым коммуникациям в контексте выделенной рецензентом тематики медиаобразования и медиаактивности.

Ключевые слова: медиаобразование, анализ, медиатекст, медиаактивность, учащиеся, медиакомпетентность.

Media, media activity and media education

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
vice-rector of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru

Abstract. The analysis of four monographs on mass communications in the context of the selected reviewer theme of media and mediaactivities.

Keywords: media education, media activities, analysis, media text, students, media competence.

Рецензия на монографии:

Дзялошинский И.М. *Коммуникативное воздействие: мишени, стратегии, технологии.* М.: НИУ-ВШЭ, 2012. 572 с.

Дзялошинский И.М. *Коммуникационные процессы в обществе: институты и субъекты.* М.: АПК и ППРО, 2012. 592 с.

* Финансирование исследования выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012-2013).

Дзялошинский И.М. *Медиапротранство России: пробуждение Соляриса*. М.: АПК и ППРО, 2012. 422 с.

Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. *Медиатекст: особенности создания и функционирования*. М.: НИУ-ВШЭ, 2011. 377 с.

В течение двух лет профессор Высшей школы экономики (Москва) И.М.Дзялошинский в рамках реализации своего проекта по Федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (2009-2013 годы) опубликовал четыре монографии, посвященные тематике (массовой) коммуникации общим объемом без малого в две тысячи страниц. Вызывает уважение не только завидная научная продуктивность, но и тщательность анализа огромного массива литературы по заявленной тематике. Внимательный взгляд исследователя, похоже, затронул не только значительный пласт классических трудов по коммуникационным, медийным теориям и процессам, но и солидный объем современных наработок: модели, институты, воздействия, субъекты коммуникации, медийное пространство, медиатексты, медиакритика, медиаобразование и т.д.

В целом предложенная автором трактовка массовой коммуникации вполне логична. В самом деле, «императивы современного коммуникационного общества это, прежде всего, императивы больших социальных множеств. Инициаторы коммуникации конкурируют между собой, борясь за внимание

и поддержку людей. Отсюда – широкое распространение различных технологий воздействия» [Дзялошинский, 2012b, с.573]. При этом, по мнению И.М.Дзялошинского, «проблема изучения симулятивных образов, их сущности, содержания, вопросов возникновения, конструирования и дальнейшего видоизменения в настоящее время приобретает особое значение в контексте влияния на массовое сознание. Однако исследование феномена влияния симуляционных образов массового сознания имеет существенные трудности, связанные с многоликостью этого явления, скрытостью его проявлений, полярностью оценок и трудно фиксируемой спецификой воздействия на социум» [Дзялошинский, 2012a, с.221].

И.М.Дзялошинский прав и в том, что сегодня (по сравнению с XX веком) радикальным образом изменилась ситуация в медийном пространстве: «если раньше традиционные СМИ, выделяя небольшое количество тем и концентрируя на них внимание аудитории, обеспечивали некое согласие массовой аудитории по поводу предпочтительных тем для диалога и возможных подходов к осмыслению этих тем, то с помощью новых медиа у пользователя есть возможность идентифицировать себя с более индивидуальными повестками» [Дзялошинский, 2012a, с.299].

С бурным развитием доступной компактной медийной техники медиатексты создаются и распространяются весьма широким кругом людей, совсем не обязательно работающих в профессиональной

медиафере: «ключевой особенностью создания современного контента является стирание граней между газетой, телевидением, радио и даже теми, кого называют блоггерами и индивидуальными масс-медиа: все они производят контент всех типов (тексты, аудио, видео), все действуют по всем каналам связи и используют все возможные средства доставки» [Дзялошинский, 2012с, с.405]. Вот почему «толкование масс-медиа лишь как окружения, а не как сферы реализации человеческой активности, уже не может удовлетворить ни исследователей, ни практиков» [Дзялошинский, 2012с, с.22].

Медиаактивность людей разных возрастов и социальных статусов (информационно активных граждан, по данным, приведенным в монографии, примерно 18%) [Дзялошинский, Пильгун, 2011, с.361], – одна из ключевых тем всех четырех рецензируемых монографий. В частности, вполне резонно выделяется «шесть основных видов медиаактивности: поиск, получение, потребление, передача, производство, распространение массовой информации» [Дзялошинский, Пильгун, 2011, с.357-358]. Хотя, возможно, здесь будет уместна поправка: такого рода активность/деятельность не обязательно должна быть ориентирована именно на *массовое* распространение. Целевой аудиторией медиаактивности может стать и ограниченная (теми или иными параметрами) группа людей. Кроме того, хотелось бы большего акцентирования на аспекте анализа медиатекстов при рассмотрении

такого термина как «потребление».

При этом авторы, по-видимому, согласны с тем, что одностороннее рассмотрение медиаактивности как набора умений пользоваться современной медийной техникой исключительно в практических целях [Разлогов, 2005, с.68-75] не выглядит перспективным, так как в современном медийном пространстве «активное или реактивное (пассивное) потребление информации является следствием взаимоотношений между индивидом и той действительностью, в которой он живет, ... любое взаимодействие, включая приобретение информации, рассматривается как особая форма активности человека, которая направлена на присвоение выработанных человеческих знаний, на ориентацию в окружающей среде, на определение способов изменения действительности и т.д.» [Дзялошинский, 2012а, с.542].

Вместе с тем, на мой взгляд, трудно согласиться с рассуждениями авторов относительно связи медиаактивности и медиаобразования. В частности, с тем, что «традиционный «педагогический» подход к медиаобразованию, ограничивающийся анализом связи «индивид-медиатекст», не может дать ответ на главные вопросы:

- В чем причины существования в современной России именно такой конфигурации информационного и медийного пространства?

- Почему медиа продуцируют именно такие, а не иные тексты?

- что делать индивиду, которому надо не только защищаться от «тлетворного» влияния СМИ, но и

искать необходимую для жизненного успеха информацию?» [Дзялошинский, Пильгун, 2011, с.364-365].

Здесь, на мой взгляд, изначально слишком много неясного и зыбкого.

Во-первых, почему именно эти, а не какие-то иные вопросы, авторы считают главными?

Во-вторых, почему авторы уверены (не приводя никаких тому убедительных доказательств), что «традиционный «педагогический» подход к медиаобразованию ограничивается анализом связки «индивид-медиатекст»? (вся история развития «педагогической» ветви медиаобразования [Федоров, Челышева, 2002; Федоров, 2003 Buckingham, 2003; Masterman, 1985; Silverblatt, 2001 и др.] доказывает, что это не так, поле медиапедагогики всегда было значительно шире).

В-третьих, почему конфигурация информационного и медийного пространства должна рассматриваться только в российском контексте, а не в мировом?

В-четвертых, почему авторы считают, что «традиционный «педагогический» подход», направлен, якобы, только на защиту от медийных воздействий и не затрагивает тему поиска необходимой для жизненного успеха информации? (на самом деле «защитный» подход – лишь одна из ветвей медиаобразования, давно уже отошедшая на задний план, закономерно уступив место социокультурным, культурологическим и иным подходам).

И в-пятых, если И.М.Дзялошинский и М.А.Пильгун убеждены, что

«традиционный «педагогический» подход к медиаобразованию» «не может дать ответ на главные вопросы», то где гарантия, что на эти же самые вопросы (действительно, трудные и сложные) верные и обоснованные ответы может дать только теория «медиаактивности»?

На мой взгляд, как на эти, так и на иные вопросы, связанные с тематикой медиаобразования и медиаактивности, возможны ответы разной степени доказательности и глубины, вне зависимости от того, отвечает ли на них педагог, социолог, или представители каких-то иных сообществ и групп.

Кроме того, по моему глубокому убеждению, медиаактивность (в трактовке, предложенной И.М.Дзялошинским) – важная составная часть более широкого понятия – «медиакомпетентность». Поэтому в этом контексте весьма странным выглядит утверждение, что «социальный смысл медиаобразования заключается не столько в повышении медиакомпетентности индивида, сколько в формировании установки на медиаактивность, ... дальнейшее развитие медиаобразования связано с освоением гражданского подхода, ориентированного не просто на повышение медиакомпетентности учащихся, а на повышение медиаактивности населения» [Дзялошинский, Пильгун, 2011, с.353, 365].

На самом деле стремление повысить уровень медиакомпетентности населения означает, в том числе, и стремление повысить уровень его медиаактивности (или медиадеятельности), так как «медиакомпетентность личности - это

совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/ деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2007, с.54]; т.е. медиакомпетентность, на мой взгляд, органично включает в себя медиаактивность/медиадеятельность – как важный показатель комплексного результата процесса медиаобразования.

Исходя из специфики журнала «Медиаобразование» в рецензии намеренно сделан акцент на профильной для нас тематике. Естественно, круг тем и полемики по всему пулу объемного текста рецензируемых монографий может быть намного шире. Но это уже, наверное, поле для рецензий в других научных изданиях.

Литература

Дзялошинский И.М. (а). *Коммуникативное воздействие: мишени, стратегии, технологии*. М.: НИУ-ВШЭ, 2012. 572 с.

Дзялошинский И.М. (б). *Коммуникационные процессы в обществе: институты и субъекты*. М.: АПК и ППРО, 2012 (б). 592 с.

Дзялошинский И.М. (с). *Медиапространство России: пробуждение Соляриса*. М.: АПК и ППРО, 2012. 422 с.

Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. *Медиатекст: особенности создания и функционирования*. М.: НИУ-ВШЭ, 2011. 377 с.

Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование // *Медиаобразование*. 2005. № 2. С. 68-75.

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

Федоров А.В. *Медиаобразование в зарубежных странах*. Таганрог: Кучма, 2003. 238 с.

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

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.

Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.

References

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.

Dzyaloshinsky, I.M. (2012) (a). *Communicative action: the target, strategy, and technology*. Moscow: Higher School of Economics, 572 p.

Dzyaloshinsky, I.M. (2012) (b). *Communication processes in society: the institutions and actors*. Moscow: APC and PPRO, 592 p.

Dzyaloshinsky, I.M. (2012). (c). *Russian media space: the awakening of Solaris*. Moscow: APC and PPRO, 422 p.

Dzyaloshinskiy, I.M., Pilgun, M.A. (2011). *Media text: features the establishment and operation*. Moscow: Higher School of Economics, 2011. 377 p.

Fedorov, A.V. (2003). *Media education in foreign countries*. Taganrog: Kuchma, 238 p.

Fedorov, A. (2007). *The development*

of media competence and critical thinking of students of pedagogical high school. Moscow: Publishing House of the ICOS UNESCO "Information for All", 616 p.

Fedorov, A.V., Chelysheva, I.V. (2002). Media Education in Russia: A Brief History of development. Taganrog: Cognition, 266 p.

Masterman, L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 341 p.

Razlogov, K.E. (20015). What is Media Education. Media Education. 2005. N 2 p. 68-75.

Silverblatt, A. (2001). Media Literacy. Westport, Connecticut - London: Praeger, 449 p.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ МЕДИАПЕДАГОГОВ-ПРАКТИКОВ

А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной
работе Таганрогского государственного педагогического института
имени А.П.Чехова, президент Ассоциации медиапедагогике России,
mediashkola@rambler.ru

***Аннотация:** в статье рецензируется учебное пособие по кино/медиаобразованию воспитанников интернатов (Солдатов В.В., Баранов О.А. Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. 216 с.).*

***Ключевые слова:** кинообразование, медиаобразование, нравственно-эстетическое развитие, интернат, школьники, учащиеся, кино, кинематограф.*

The manual for media educators and practitioners

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
vice-rector of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru

***Abstract.** The article is peer-reviewed study guide for film / media education boarding (V. Soldatov, O.Baranov. Moral and aesthetic development of the pupils of boarding schools through film. Tver: Tver State University Press, 2013. 216 p.).*

***Keywords:** film education, media education, moral and aesthetic development, a boarding school children, students, film, cinema.*

В последние годы в российском медиаобразовании появляется все больше публикаций из раздела «Поговорим об актуальности», авторы которых настойчиво стучат в открытую дверь, пытаюсь в миллионный раз доказывать необходимость ме-

диаобразования для подрастающего поколения и прочих групп населения. И, вы, довольно часто это пишется людьми, которые даже не удосуживаются узнать, что же сделано в данной области в прошлом и что происходит в настоящем...

Новое учебное пособие, написанное В.В.Солдатовым и О.А.Барановым, из другого ряда. Его авторы – реальные практики кино/медиаобразования. А за спиной заслуженного учителя России, профессора Олега Александровича Баранова – одного из основоположников кино/медиаобразования в России – уже более полувека плодотворной практической работы – в интернатах, в школах, в университете...

Вот почему самое ценное в учебном пособии - именно опора на конкретную методическую работу в области кино/медиаобразования. При этом речь идет не о технократическом подходе к процессу (дескать, научим школьников щелкать кнопками компьютера и видекамеры, вот вам и медиапедагогика), а о нравственно-эстетическом развитии учащихся, стратегии и тактике воспитания с учетом возрастных особенностей аудитории, специфики контингента детей интернатных учреждений.

Разумеется, с точки зрения иных «современных» сторонников медиаобразования, подходы В.В.Солдатова и О.А.Баранова могут показаться старомодными. В мире обучения компьютерной и информационной грамотности как-то не принято размышлять о влиянии массового низкокачественного кинематографа и других массовых экранных искусств на развитие личности ребёнка, о фильме как средстве воспитания и т.п.

Однако авторы, не боясь упреков сторонников «релятивизма и постмодернизма», подробно рас-

сказывают о технологии функционирования любительской видеостудии, ориентации учащихся в разнообразном мире экранных искусств, о том, как организовать киноклуб, игровые формы медиаобразования, проект «Книга. Кино. Театр», выставку киноплакатов, анализ/дискуссию/конференцию школьников, связанные с телевидением, кинематографом, литературой. В учебном пособии также приводятся подробные разработки занятий со школьниками по фильмам «Колыбельная для брата», «Наследники», «Оливер Твист», «Радости и печали маленького лорда», «Чучело» и др. И все это в опоре на живой, практический опыт самих авторов.

Мне показались весьма интересными и показательными вопросы семиклассников интернатного учреждения, заданные ими на фестивале и конференции «Детское кино – детям!», ежегодно организуемыми членом Ассоциации кинообразования и медиапедагогика России, директором государственного оздоровительного образовательного учреждения санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении «Медновская санаторная школа-интернат» (с. Медное, Тверская область), В.В.Солдатовым:

- Почему в современных фильмах о детских домах и интернатах показывают чёрную сторону, что часто не соответствует действительности? (дедовщина, грязь, разруха) ?

- Почему в американских фильмах показывают убийства, раны, кровь крупным планом? Почему

российские режиссёры стали делать то же самое?

- Почему в современных фильмах очень часто стали употребляться нецензурные слова?

- Почему в последнее время в кино стали больше показывать жизнь богатых, а не бедных или средних людей?

- Зачем в современных детективах очень подробно показывают, как преступник совершает преступление или убирает после него свои следы?

- Почему в современных фильмах показывают очень много пьяных людей?

- Почему в современных фильмах часто показывают тюрьмы, тюремную жизнь, быт заключённых, часто со сценами жестокости? [Солдатов, Баранов, 2013, с.211-213].

Конечно, на все эти вопросы можно легко и цинично ответить одной фразой: «Кино, особенно, российское, не рубль, чтобы всем нравится». Но ведь, по сути, семиклассники задают вопросы, требующие серьёзного и обстоятельного разговора...

И в этом плане трудно не согласиться с авторами, резонно отмечающих, что «сегодня СМИ, в особенности телевидение и массовый кинематограф, отражая окружающую действительность, часто акцентируют своё внимание на следующих негативных явлениях:

- насилие в обществе и его распространённость как способ решения всех проблем, возникающих перед человеком;
- материальное благополучие как основная жизненная ценность;

- невозможность достижения материального благополучия законным путём, так как подавляющее большинство кино- и телегероев стали материально обеспеченными только потому, что в той или иной степени нарушали закон;
- нравственная, в том числе сексуальная распущенность (любовь равняется сексу); супружеская неверность;
- неуважительное, хамское (вплоть до издевательского) отношение к старшим, к родителям, традиционной культуре; к учителю (школе) и к учению;
- скрытая или явная пропаганда и реклама табака, алкоголя, наркотиков;
- неуважительное отношение (вплоть до попрания) норм и лингвистических реалий русского языка;
- юморизация или романтизация (вплоть до «смакования») смерти, убийства, самоубийства («эстетика морга»);
- примитивизация влечений, интересов кино- и телегероев; аудиовизуальная фиксация на садомазохистских сценах, психических и сексуальных отклонениях (клептомания, монстрофилия), человеческих пороках, грубой физиологии (отрыжка, порча воздуха) ?» [Солдатов, Баранов, 2013, с.46-47].

Правы авторы, и в том, что целенаправленная работа по киноориентации школьников может начаться с первых же месяцев школьной жизни. Основную задачу предварительного знакомства с киноискусством в 1—4 классах можно определить как выработку

и укрепление дисциплинированно-го коллективного воспитания, коллективного внимания к экрану, демонстрации (на различных примерах и в разной последовательности) возможностей кинематографа, его всеохватности – для этой возрастной группы главным образом тематической [Солдатов, Баранов, 2013, с.57].

Далее авторы убедительно показывают, как можно строить кино/медиаобразование с более старшим возрастом учащихся и делают этим весьма убедительно и профессионально.

Словом, российские медиапедагоги получили в руки важное и

полезное учебное пособие, основные практические подходы которого вполне могут быть применены не только в интернатах, но и в других учебных и внешкольных учреждениях.

Литература

Солдатов В.В., Баранов О.А. Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. 216 с.

References

Soldatov, V., Baranov, O. Moral and aesthetic development of the pupils of boarding schools through film. Tver: Tver State University Press, 2013. 216 p.

ВЫШЛИ ИЗ ПЕЧАТИ НОВЫЕ КНИГИ И ПО ТЕМАТИКЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

В издательстве ЮНЕСКО вышла новая статья профессора Н.Гендиной об информационной грамотности и медиаобразовании в России и СНГ (2013):

Gendina, N. (2013). Media and Information Literacy in Russia and the countries of the Commonwealth of Independent States (CIS). A survey undertaken on behalf of UNESCO's Communication and Information Sector. In: Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy in Knowledge Societies. Paris: UNESCO, 2013, pp.102-128.

Полный текст данной статьи доступен в свободном доступе на сайтах:

http://eduof.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=126915
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS_10_Event/WSIS_-_Series_of_

[research_papers_-_Conceptual_Relationship_between_Information_Literacy_and_Media_Literacy.pdf](http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/flagship-project-activities/wsis-10-review-event-25-27-february-2013/open-consultation-recommendations/#sthash.3NxOHMW1.dpuf)
<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/flagship-project-activities/wsis-10-review-event-25-27-february-2013/open-consultation-recommendations/#sthash.3NxOHMW1.dpuf>

Вышла из печати новая монография профессора Н.Б.Кирилловой:

Кириллова Н.Б. Медиалогия как синтез наук. М.: Академический проект, 2012. 368 с.

Опубликованы новые монографии по тематике медиаобразования и медиакультуры:

Федоров А.В. Трансформации образа России на западном экране: от эпохи идеологической конфронтации

(1946-1991) до современного этапа (1992-2010). М.: Изд-во МОО «Информация для всех», 2013. 230 с. (2-е издание, расширенное и дополненное)

Carlsson, U, Hope, S. (eds) (2013) Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue. MILID Yearbook 2013. Goteborg: CulverNordicom, 416 p.

Полный текст этих книг размещен в библиотечных ресурсах Ассоциации кинообразования и ме-

диапедагогики России:

Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России: Russian Association for Film and Media Education <http://eduof.ru/mediaeducation>

Открытая электронная полнотекстовая библиотека "Медиаобразование" Open Media Education Library <http://eduof.ru/medialibrary>

На портале Информационная грамотность и медиаобразование Information Literacy and Media Education: <http://www.mediagram.ru>

**Правила представления статей авторами в журнал
«Медиаобразование»**

1. Принимаются к публикации статьи по следующей тематике: история, теория и практика медиаобразования / медиапедагогика, кинообразования; медиаграмотность / медиакомпетентность, медиавосприятие, социология медиаобразования и медиакультуры, рецензии на новые книги по указанной тематике.

2. Все статьи предоставляются по э-почте (tina5@rambler.ru) в формате Word, Times New Roman, 14, через 1 интервал, не более 10-12 стр.

3. Каждая статья сопровождается аннотацией на русском и английском языке (включая перевод названия статьи на английский язык).

4. Каждая статья сопровождается указанием ученой степени, звания, должности, учреждения, города автора статьи – на русском и английском языках.

5. Каждая статья сопровождается ключевыми словами на русском и английском языке (до 10 слов).

6. Подстраничные сноски не допускаются.

7. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [Иванов, 2011, с.256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием фамилии цитируемого автора.

8. Список литературы дается в алфавитном порядке (без нумерации) на ДВУХ языках (сначала - на русском, потом - в переводе на английский). Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются (за исключением коротких заметок о прошедших конференциях и иных актуальных событиях для раздела «Новости»).

9. Статьи по информатике и техническим средствам обучения (включая историю развития информатики и ТСО) к публикации НЕ принимаются.

10. Публикации в журнале «Медиаобразование» бесплатны для авторов, однако, редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

11. Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте tina5@rambler.ru

Media Education (Russian Journal): Publication Ethics and Publication Malpractice

The "Media Education" journal is committed to upholding the highest standards of publication ethics and takes all possible measures against any publication malpractices. All authors submitting their works to the "Media Education" journal for publication as original articles attest that the submitted works represent their authors' contributions and have not been copied or plagiarized in whole or in part from other works. The authors acknowledge that they have disclosed all and any actual or potential conflicts of interest with their work or partial benefits associated with it. In the same manner the "Media Education" journal is committed to objective and fair double-blind peer-review of the submitted for publication works and to preventing any actual or potential conflict of interests between the editorial and review personnel and the reviewed material.

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