

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 4 2005

Российский журнал истории, теории и
практики медиапедагогике

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

№ 4 2005

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики

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

Учредители:

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

Редакционная коллегия:

А.В.Федоров
главный редактор

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

Адрес редакции:

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

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

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте.

© журнал «Медиаобразование»

Информационная поддержка:

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Страницы истории

Чельшева И.В.
Медиаобразовательное движение в России эпохи «перестройки» (1986-1991).....с.4.

Основные даты развития медиаобразования в России.....с.18.

Практика медиапедагогики

Мурюкина Е.В.
Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы с.23

Поличко Г.А.
Изучение монтажа на медиаобразовательных занятиях.....с.40.

Медиапедагогика за рубежом

Федоров А.В.
Медиаобразование в Восточной Европе...с.49.

Рекреация

Марченков А.А.
Община братьев Люмьер.....с.56..

Учебные программы

Программа учебного курса «История медиаобразования».....с.71.

Программа учебного курса «Теории медиа и медиаобразования».....с.78.

Книжная полка

Чельшева И.В.
Медиаобразование для журналистов.....с.88.

Бабкина Н.А.
Проблемы медийной экологии и образования...с.89.

Библиография

Краткий список книг, брошюр и статей по проблемам медиаобразования, опубликованных западными авторами.....с.91.

Медиаобразовательное движение в России эпохи «перестройки» (1986-1991)*

И.В. Чельшева

кандидат педагогических наук, доцент

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

Медиаобразование на материале кинематографа

Во второй половине 80-х годов XX века интенсивное развитие видео начало менять облик медиаобразовательного движения в аудиовизуальной сфере. Демократические перемены в стране дали возможность доступа к лучшим произведениям мирового киноискусства, но в то же время в страну хлынул поток низкопробных кино/видеофильмов, шедших, как правило, в так называемых видеосалонах. Возрастные ограничения в этих, в большинстве своем частных залах, были весьма условными. Основной репертуар салонов составляли боевики, триллеры, фильмы ужасов, эротические мелодрамы и т.п. Пиратские видеокопии в большом количестве изготавливались на бытовой аппаратуре, которой становилось все больше. Видеокассеты продавались в магазинах, на рынках, при этом в ту пору не нужно было беспокоиться об их лицензировании. Ширилась сеть видеопроката, чуть ли ни в каждом дворе открывалась так называемые «студии кабельного телевидения». Принцип работы последних был довольно прост: обслуживали такую «студию» один-два видеоманитофона, программы демонстрировались в основном в вечерние часы и состояли в основном из получасовой программы мультфильмов, музыкальных клипов, и одного-двух художественных фильмов, преимущественно развлекательных жанров.

Популярность таких «студий» и видеозалов была очень велика. На наш взгляд, это было обусловлено рядом причин:
-зрители долгое время (с 30-х по первую половину 80-х годов XX века) были вынуждены смотреть фильмы, планируемые/закупаемые

«сверху» по идеологическому принципу (основные критерии отбора - идейное содержание, соцреализм);
-репертуар многих кинотеатров, особенно в отдаленных районах, долгие годы обновлялся очень слабо;
-телезрители могли смотреть только один-два канала (за исключением центральных городов, где количество каналов достигало пяти);
-видеоаппаратура еще не была доступна семьям со средним и низким достатком, а цена на просмотр таких программ в «салонах» и «по кабелю» была сравнительно невысокой;
-большинство зрителей привлекали рекреативные, а не художественные качества фильмов и т.д.

Понятно, что видеосалоны недолго могли сохранить свою популярность, и с появлением к середине 90-х годов домашней видеоаппаратуры практически в каждой российской семье, они стали так же быстро и повсеместно закрываться, как прежде открывались.

Вместе с тем, видеозалы имели довольно неплохие потенциальные возможности, которые, к сожалению, так и остались нереализованными. Сравнительно небольшое помещение (рассчитанное, как правило, на 20-30 мест) при хорошей организации системы медиаобразования вполне можно было бы использовать в работе видеоклубов. Но финансовые проблемы медиаобразования, занижение, а то и игнорирование его роли многими педагогами, и другие причины не позволили использовать этот потенциал. В результате возникли идеальные условия для поверхностного восприятия художественных произведений, для увлечения массовой аудиторией (прежде всего – школьной и студенческой) лишь теми медиатекстами, которые в меньшей степени требовали от зрителя искусствоведческих знаний и аналитических умений.

В условиях стихийного и интенсивного роста влияния средств массовой коммуникации, школа должна была, конечно, оперативно отреагировать на сложившуюся ситуацию. Для этого было необходимо в полной мере использовать телевидение, кинематограф, радио, прессу, которые могли стать не только объектом, но и эффективным средством формирования художественных интересов школьников. И именно в период перестройки российские государственные структуры сделали

важный шаг навстречу «второстепенным» проблемам медиаобразования.

Новый виток активизации медиаобразовательного движения начался в 1987 году, когда в столичном кинотеатре «Горизонт» в рамках Московского кинофестиваля прошел фестиваль кино клубов, пятьсот участников которого имели возможность выступить в роли членов жюри, оценивающих фильмы наравне с профессионалами. Но самым значительным событием данного периода, бесспорно, стало возобновление деятельности Общества Друзей Кино (ОДК) в 1988 году. ОДК включало в себя Ассоциацию деятелей кинообразования (бывший Совет по кинообразованию в школах и некинематографических вузах), федерации кино клубов и кинолюбителей и вплоть до 1992 года имело весомую государственную финансовую поддержку.

После долгого сопротивления властей, прозорливо видевших в кино клубном (как и в медиаобразовательном) движении источник несанкционированного развития критического, оппозиционного мышления, Российская Федерация кино клубов официально начала свою работу. В это «перестроечное» время многим казалось, что для кино клубов (и медиаобразования) наступили золотые дни. Создание Федерации виделось долгожданным избавлением от цензурных запретов и диктата ширпотреба, возможностью обмена лучшими отечественными и зарубежными фильмами. В.А.Монастырский назвал возникновение Федерации кино клубов «триумфом кино клубного движения», открывающим «небывалые возможности и перспективы», а именно: создать «альтернативный кинопрокат, стать влиятельным участником современного кинопроцесса в качестве авангарда кинозрителей, войти в мировое сообщество кино клубов» и т.д. [Монастырский, 1999, с.105]. Федерация кино клубов стала формировать свою кино/видеоколлекцию, «клубники» приглашались на разного рода семинары, конференции и фестивали, активно проходили встречи с мастерами экрана. Казалось бы, смотри и радуйся... Наконец-то сошлись «три кита» успешного функционирования кино клубного движения – «энтузиазм любителей кино, хорошие фильмы, организации, способные оказывать постоянную помощь» [Пензин, 1987, с.127-130].

Но тотальное повышение цен диктовало свои законы. И уже в 90-е годы XX века даже солидные прежде российские кино клубы не всегда могли позволить себе роскошь выписать из столицы фильмокопии. Чего уж говорить о маленьких клубах в небольших провинциальных городах...

В годы «перестройки» продолжали работать школьные кинотеатры, использовавшие уже ставшими традиционными формы: лектории с показом фильмов, праздники кино и кинофестивали, встречи с мастерами кинематографа и т.д. Ю.М.Рабинович видел сложившуюся модель школьного кинотеатра следующей:

- посетителями кинотеатра являются учащиеся всех возрастов;
- отбор фильмов для демонстрации различным возрастным группам осуществляется администрацией школы совместно с учителями, работая в контакте с кинопрокатом. Основные критерии отбора фильма - высокий художественный уровень;
- работа кинотеатра тесно связана с учебно-воспитательным процессом;
- при кинотеатре функционируют клубы;
- цикл занятий утверждается перед началом учебного года;
- координация рабочих планов кинотеатра с другими видами искусства;
- на базе кинотеатра создается дискуссионный клуб старшеклассников;
- старшеклассники участвуют в подготовке вступительных бесед перед фильмами, бесед с младшими классами [Рабинович, 1986, с.118].

Продолжало крепнуть и движение кино/видеолюбителей. При домах культуры, различных внешкольных учреждениях активно работали кинолюбительские объединения, например, киностудия московского Дворца пионеров, ставшая к началу 90-х Московской международной киношколой. Здесь школьники имели возможность получить аттестат о среднем образовании и одновременно заниматься в творческих мастерских. В конце 80-х годов возникли региональные союзы непрофессиональных кинематографистов, например, Петербургский союз (с 1988 года). Его участники проводили встречи, творческие вечера, конкурсы, фестивали любительских кино/видеофильмов.

В системе кинообразования школьников появились интересные новшества. Например, в 1988 году оздоровительный центр «Океан» провел эксперимент ЛИК («Лагерь интенсивного кинообразования»), использующий в своей работе игровую методику (программа ЛИКа была разработана Р.Я.Гузманом, организатором ее проведения стала Т.Л.Колганова). В рамках данного эксперимента было проведено 24 киноигры, в которых приняли участие все дети, отдохавшие в этот период в оздоровительном центре (около 1200 человек). «Детская энергия и фантазия получили выход и реализовались не только в снятых по своим сценариям и своими руками видеофильмах и компьютерной мультипликации, но и в самоосознании своей кинопропагандистской миссии в дальнейшем». И.В.Вайсфельд считал также, что «подобные модели кинообразования на высшем уровне призваны сыграть выдающуюся роль в современных условиях перестройки народного образования» [Вайсфельд, 1988, с.18-19].

Наиболее перспективные медиаобразовательные подходы в ту пору понимались как:

- диалог в качестве основной формы общения учителя и аудитории (принцип «педагогики сотрудничества»);
- применение многовариантных методик и решений, строящихся на единой основе (интеграция работы кинофакультатива и «клуба общего типа», совместные занятия студентов и школьников);
- активное привлечение мультипликации к занятиям в дошкольных и школьных учебных заведениях;
- использование кинематографа в школьных кинотеатрах (плюс обсуждение на классных часах);
- включение киноискусства в курсы литературы [Вайсфельд, 1988, с.9-11].

В целом, ко второй половине 80-х годов сложилось несколько «клубных» вариантов медиаобразования на материале киноискусства, среди которых, по мнению С.Н.Пензина, наиболее распространенными являлись:

- 1) собрания любителей кинематографа по интересам (только просмотр, либо просмотр и обсуждение фильмов по определенной тематике): своего рода промежуточная фаза между примитивной, формализованной моделью киноклуба и настоящей. Цель - организация восприятия. Зрители связаны между собой лишь

«отношением пространственного контакта» и в системе массовой коммуникации находились на уровне «коакции». Организатором такого типа объединений являлась система кинофикации;

2) школьные и вузовские факультативы (изучение теории и истории кино). В благоприятных условиях вузовский клуб-факультатив эволюционирует в настоящий Клуб друзей кино, школьный - так и останется разновидностью обычного кружка. Цель - художественное образование. Члены факультативов находились в отношениях «предметного контакта, опосредованного содержанием фильма», в переходной стадии от коактивной к интерактивной группе. Организаторами факультативов были органы народного образования;

3) объединение зрителей для пропаганды киноискусства, включающее «все разновидности клубов друзей кино, являясь качественно новой их моделью. Это истинный киноклуб в полном смысле слова», целью которого являлась организация художественного творчества. Члены данной группы вступали в активное взаимодействие, находясь на интерактивной стадии. Организацию модели осуществлял «ряд общественных и государственных учреждений» [Пензин, 1987, с.127-130].

Данные типы кино/видео клубов не всегда существовали в чистом виде, и зачастую имели синтетический, очаговый характер. Кинообразование учащейся молодежи (в том числе и так называемое свободное кинообразование: киноклубы, киноуниверситеты и т.д.) во второй половине 80-х, по мнению С.Н.Пензина, давало ощутимые результаты при минимальных возможностях. Но в это же время вышеупомянутые «минимальные возможности» отечественного кинообразования постепенно привели к кризису, разразившемуся к началу 90-х. И.В.Вайсфельд с сожалением констатировал, что «очаговая форма, опора на энтузиазм учителей и киноведов уже себя исчерпали. Исчерпали! ... Реальный выход только один: основываясь на островках достигнутого, развертывать кинообразование в масштабе страны в общей системе просвещения с активным участием Ассоциации деятелей кинообразования. Экранные искусства (кино, ТВ, видео) наряду с литературой, изобразительным искусством, музыкой и театром должны, в отличие от прежних школьных установок, стать для школы важнейшим средством формирования такой духовной атмосферы, в которой расцветает личность»

[Вайсфельд, 1988, с.7-8]. Подтверждение этой мысли находим и у И.А.Полуэхтовой: «Знание истории кино, мировой киноклассики важны для современного образованного молодого человека не менее, чем знание из области литературы или изобразительного искусства» [Полуэхтова, 1998, с.79].

С 1984 года факультативный курс «Основы киноискусства» был внесен в официальный сборник программ для педагогических вузов. Предполагалось, что курс будет способствовать применению изучаемого материала на уроках, во внеклассной и внешкольной работе, при проведении факультативных занятий. Этот факультатив опирался на программу школьного курса «Основы киноискусства» (1974). Методика проведения занятий была построена следующим образом: просмотр фильмов или их фрагментов; рецензирование фильмов (3-4 рецензии в течение проведения курса); сравнительный анализ литературного сценария и монтажной записи кинофильма; разработка и проведение урока, беседы и т.п. В программу также входил ряд семинарских занятий, включавших выступления студентов на лекториях, работа в киноклубе или кинокружке. Изученный материал использовался в подготовке курсовых и научных проектов.

К сожалению, до конца 80-х, да и позже для данной программы во многих вузах реально не было выделено ни одного часа в учебных планах. Подготовку педагогов к ведению курса «Основы киноискусства» осуществляли в основном институты усовершенствования учителей, да и то лишь в крупных городах (Москва, Курган, Петербург), относительно немногие университеты и педагогические институты (Москва, Воронеж, Курган, Ростов, Самара, Таганрог, Тверь и др.). Занятия по кино/медиаобразованию в обычных вузах и школах России по-прежнему не были обязательными и осуществлялись либо в виде курса по выбору, либо интегрировалось в учебные предметы гуманитарного цикла.

С учетом сложившейся социокультурной ситуации Ю.Н.Усов разработал в 1989 году критерии оптимальной модели отечественного кинообразования:

«1) развитие систематизированных знаний о кино в контексте смежных искусств, навыков анализа пространственно-временной формы повествования, активизирующих воздействие и восприятие идейно-художественного содержания фильма;

- 2)учет диалектического единства образования, развития и воспитания средствами экранных искусств;
- 3)расширение на материале экранных искусств сферы общения школьников, формирования их мировоззрения на основе развития эстетического сознания, духовного мира, социальной и психологической структуры;
- 4)ориентация на развитие всесторонности, гармоничности, целостности личности школьника в процессе приобщения к экранным искусствам» [Усов, 1989, с.22-23].

Эти позиции Ю.Н.Усов обосновал в своей докторской диссертации, блестяще защищенной в 1989 году. Бесспорно, это было самое значительное российское исследование в области медиаобразования 80-х.

Среди других диссертаций эпохи «перестройки» стоит отметить работы «Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников» Н.В.Гутовой [1987], «Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема» Г.М.Евтушенко [1991], «Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников» Г.А.Поличко [1987], «Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников» А.В.Шарикова [1989].

Во второй половине 80-х продолжался и выпуск медиаобразовательной литературы. В 1986 году, например, были опубликованы методические рекомендации, посвященные проблеме анализа фильмов на классных часах. Они явились обобщением опыта работы московских учителей, которые участвовали в «тушинском эксперименте» по аудиовизуальному медиаобразованию. На основе анализа фильмов ставилась задача «вести учащихся к постижению таких категорий... как художественный образ, художественная реальность и условность, художественная идея» [Жаринов, Смелкова, 1986]. Темы занятий в данном пособии были посвящены основным видам воспитания: нравственному, патриотическому и т.д. Работа на каждом из занятий проводилась по традиционной схеме: вступительное слово, просмотр и обсуждение на классных часах. Данные рекомендации были, по нашему мнению, довольно хорошо подготовлены с методической точки зрения, так как в них определялись цели занятий, предлагался примерный ход дискуссии, содержались

вопросы к фильму и т.п. Используя данную основу, педагог мог творчески разработать свои циклы занятий для обсуждения других кинокартин.

В 1987 году была опубликована ключевая для всей истории российского медиаобразования монография С.Н.Пензина «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы» [Пензин, 1987], в которой теоретический и практический опыт отечественных кинопедагогов был тщательно обобщен и проанализирован. В 1989 году вышли еще две заметные книги известных российских медиапедагогов – «Подросток и экран» И.С.Левшиной и “Pegagogickum otazkam vychovy filmovum umehim oborove informachi strcaisko” О.А.Баранова. Последняя работа вышла в издательстве Пражского университета и являлась обобщением теоретических и методических концепций автора, опубликованных прежде в книгах «Основы киноискусства в школе» [Баранов, 1976], «Экран становится другом» [Баранов, 1979] и «Кино во внеклассной работе школы» [Баранов, 1980]. В том же году московское издательство «Просвещение» опубликовало солидное учебное пособие для педагогических вузов «Основы киноискусства» [Нечай, 1989].

Первой российской книгой, в которой термин «медиаобразование» был вынесен в заглавие, стала небольшая по объему, но чрезвычайно важная для дальнейшего развития теории и практики медиапедагогики работа А.В.Шарикова «Медиаобразование: мировой и отечественный опыт» [Шариков, 1990].

Медиаобразование на материале телевидения, радиовещания, прессы и компьютерных систем

Во второй половине 80-х телевидение оказывало «мощное информационное воздействие на молодое поколение. Это воздействие способствовало качественному изменению базовых представлений молодежи о многих ценностях социализма, демократии и миров культуры» [Суртаев, 2000, с.89]. Здесь существенную роль сыграло и появление новых телевизионных каналов. Например, в 1989 году москвичи принимали 5 телеканалов, которые транслировали 200 регулярных программ. Кстати, треть семей по стране имели в среднем 2-3 телевизора [Шариков, 1989, с.13]. При этом следует учесть, что дети смотрели телевизор в среднем по три часа в день, что примерно на 50%

больше, чем они уделяли любому другому виду деятельности в свободное от школы время [Спичкин, 1999, с.9].

Телепередачи для детей и юношества подразделялись на основные жанровые тематические группы, в основе которых лежали: цирковой аттракцион, мультипликация, игровые или театрализованные постановки, спортивные соревнования [Шариков, 1989, с.27-30]. Согласно опросу, проведенному среди московских школьников в конце 80-х, к популярным детским телепередачам (всего было названо 35 детских передач) российские школьники отнесли «Будильник», «До 16 и старше» – их выбрали 25% школьников. К популярным детским передачам были отнесены «АБВГ Дейка», «Веселые старты», «Веселые нотки» – их предпочли от 5% до 25% опрошенных. Зато полностью проигнорированы (популярность – 0%) были программы «В концертном зале – школьники», «Пионерия» и некоторые другие. Популярность учебных телепрограмм у школьников составляла 0,56%. А.В.Шариков, проводивший данный опрос в рамках своего диссертационного исследования, среди основных причин столь низкой популярности ряда детских телепрограмм выделил следующие: несоответствие программ требованиям адресатов, непонимание работниками детских студий центрального телевидения возрастной динамики, значимости «функций телевидения для школьников», функциональную неадекватность учебных программ [Шариков, 1989, с.33]. На наш взгляд, сюда еще можно добавить тот фактор, что в конце 80-х, в связи с начавшейся «перестройкой», вкусы и притязания детей и юношества стали быстро меняться, что не могло не сказаться на выборе телерепертуара.

Телевидение выступало в двух ипостасях: как техническое средство, и в то же время как фактор духовной культуры. Отсюда и «двойственность функционирования телевидения: с одной стороны, оно выступает как универсальный транслятор духовной культуры, а с другой стороны, оно создает собственные духовные ценности. Причем в процессе развития телевидения все больший вес приобретает именно вторая сторона» [Шариков, 1989, с.87].

Телевидение, рассматриваемое одновременно как средство массовой коммуникации и искусство, выполняло, по мнению А.В.Шарикова, шесть функций на общесоциальном уровне: интегративную, коммуникативную, регулятивную,

пропагандистскую, трансляционную, прогностическую, а также формирующую общественное мнение. На индивидуальном уровне телевидение выполняло образовательную, воспитательную, просветительскую функции; способствовало распространению культуры, художественному эстетическому воспитанию, передаче духовных ценностей, норм поведения и стандартов общения [Шариков, 1989, с.99].

Если телевидение в тоталитарную эпоху имело поучающий, назидательный характер, как, впрочем, и все тогдашние средства массовой коммуникации, то в конце 80-х «парадигма воздействия» начала трансформироваться в «парадигму взаимодействия», что, безусловно, являлось ключевым моментом для медиаобразования, да и для всей системы образования в целом. Действительно, в рамках монологической парадигмы в системе «телевидение – индивид», первое не выполняло в полной мере ни воспитательную, ни образовательную функции, но вместе с тем активно способствовало социализации, обладая высоким мотивационным потенциалом. Справедливо, на наш взгляд, высказывание А.В.Шарикова о том, что «воспитывающее и обучающее воздействие телевидения возможно только при сочетании массово-коммуникационных процессов с межличностными», при которых в диалогической парадигме «каждый человек ставится в позицию коммутатора», то есть индивида, обладающего достаточным уровнем аудиовизуальной культуры [Шариков, 1989, с.160].

Аналогичные «диалогические» тенденции были во второй половине 80-х характерны и для развития медиаобразования на материале прессы. Детская печать отделялась от взрослых изданий, появились самостоятельные детские редакции в Томске, Новосибирске, Костроме и других городах. Например, в 1989 году в Пятигорске вышел первый номер газеты «Веселый ветер». За полгода своего существования газета из рукописной «малотиражки» превратилась в популярное среди школьников издание с тысячным тиражом. Газета привлекала к работе всех, кто изъявлял желание стать ее собственным корреспондентом, регулярно публиковала номер «телефона доверия». Первые номера газеты были ориентированы на чисто пионерские проблемы. После распада пионерской организации газета рассказывала о школьной жизни, музыке, поднимала проблемы забастовок в школе и т.д.

В начале 90-х годов активная работа развернулась на Урале. При дискуссионном центре Екатеринбурга была организована газета «Красные дьяволята». Юные корреспонденты готовили материалы не только для местной и центральной прессы, но и для радио. «Красные дьяволята» несколько раз являлись инициаторами организации радиомостов. В 1990 году вышла просуществовавшая более пяти лет газета «Честное слово», которая была способна «не только выражать мнение ребят, но и защищать их интересы и права, стать надежным другом» [Школьник, 1999, с.34]. Редакция издания организовала юнкорские посты в райцентрах, откуда корреспонденты приезжали для участия в слетах и стажировках. Возникали газеты, редакционная коллегия которых состояла из одних школьников, например, созданная в 1989 году уральская газета «Окно».

С целью развития детской прессы в стране в 1991 году была разработана программа «Свой голос» (существовавшая около 10 лет). После распада СССР, программа реализовывалась в России и в странах СНГ. Ее участники занимались разработкой теоретических и методических основ включения детской прессы и аудиовизуальных средств в систему массовой коммуникации; созданием практических условий для объединения усилий детей и всех заинтересованных сил общества в области прессы.

Юные тележурналисты серьезно конкурировали с «юнкорами» традиционной прессы многотиражек и стенгазет (объединенных с 1990 года в Ассоциацию клубов начинающих журналистов). Впрочем, и традиционное медиаобразование школьников и молодежи на материале прессы не сдавало свои позиции. Детско-юношеское агентство ЮНПРЕСС (С.Н.Щеглова, С.Б.Цымбаленко и др.) развернуло здесь весьма активную деятельность, включающую проведение международных фестивалей детской прессы и конференций, публикацию учебно-методической литературы. Начиная с середины 90-х годов в сферу интересов этой организации органично вошел и Интернет.

К сожалению, экономические трудности не минули и юнкорское движение. Подорожание полиграфических услуг и самой бумаги значительно повлияло на издательства, в которых печатались детские и юношеские многотиражки. В связи с трудными условиями многие юнкорские газеты и журналы прекратили свое существование. Поэтому взгляд энтузиастов

юнкоровского движения обратился к школе, где существовали хотя бы минимальные условия для такого рода деятельности, благодаря компьютеризации среднего образования.

Опыт, накопленный за многие годы существования самодеятельной прессы был обобщен на прошедшем в октябре 1992 года московском российско-французский семинаре «Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика».

В отличие от тоталитарного общества, в котором доминировали идеология и пропаганда, демократическое развитие страны открыло для детской прессы «сферу реальной социальной деятельности, которая позволяла реализовать творческий потенциал детей, формировать у них социальный опыт. В то же время влияние детской прессы на социальное воспитание школьников было адекватно ценностям общества и соответствовало уровню демократических отношений в обществе» [Школьник, 1999, с.34].

Проблемы медиаобразования на материале прессы и радиовещания во второй половине 80-х исследовались в диссертациях И.А.Руденко [1986] и М.И.Холмова [1985]. Оба исследователя проделали кропотливую работу, анализируя становление, развитие и проблемы функционирования в социуме радиовещания и журналистики для детей и молодежи. В 1985-1986 году столичные издательства «Просвещение» и «Педагогика» опубликовали книги В.В.Егорова [1986], Э.М.Ефимова [1986] и В.П.Муштаева [1985], посвященные проблемам учебного телевидения и его роли в жизни школьников. В 1989 году в Москве вышла масштабная коллективная работа исследователей из НИИ художественного воспитания «Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа», обобщившая многолетние исследования в этой области.

В конце 80-х - начале 90-х годов XX века российские учебные заведения довольно активно оснащались компьютерной техникой. В программу общеобразовательных школ был введен предмет «Информатика». Интерес к новым технологиям у школьников был очень велик. Несмотря на финансовые затруднения, многие школы и вузы в крупных городах, а затем и в провинции, получили возможность открыть компьютерные классы. В основном эти классы комплектовались отечественной компьютерной техникой, отличавшейся, мягко говоря, не слишком высоким качеством.

Обучающих программ для школьников на русском языке было крайне мало. Компьютерная техника была еще недоступна большинству российских семей, поэтому такой популярностью стали пользоваться так называемые компьютерные приставки, которые были заветной мечтой любого ребенка. В этот период появилось некое подобие первых компьютерных залов, вместо компьютеров там стояли игровые автоматы (появившиеся еще в 70-х), или обычные телевизоры, к которым были подсоединены приставки. Игровой репертуар был весьма ограничен: электронные версии спортивных игр, стрельбы, автогонок...

Проблема компьютеризации и ее потенциальных возможностей для образования и воспитания обсуждалась педагогами, врачами, психологами. Особый интерес эта тема вызывала у отечественных медиапедагогов. И.В.Вайсфельд писал в 1988 году, что школа вступает в период компьютеризации, которая «проводится на разных уровнях: для всех, а также с особым акцентом для тех, кто проявляет способности и склонности к технике, техническому и научному мышлению. ... Компьютеризация и гуманитаризация – не антиподы, а союзники. Думаю, что в период развития первой - со второй мы связываем особые надежды» [Вайсфельд, 1988, с.8-9]. В годы «перестройки» еще не было медиаобразования компьютерными средствами в чистом виде, но период второй половины 80-х - начала 90-х сыграл немаловажную роль в становлении этого процесса.

Примечания

- Baranov O. Pedagogickym otazkam vychovy filmovym umehim oborove informachi strcaisko. Praha: Pedagogicki fakulty University Karlovy, 1989.
- Баранов О.А. Кино во внеклассной работе в школе. - М.: Изд-во ВБПК, 1980. - 48 с.
- Баранов О.А. Основи кіномистецтва в школі. – Київ: Міністерство освіти УРСР, 1976. – С.1-68.
- Баранов О.А. Экран становится другом. - М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
- Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. - М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. – 21 с.
- Гутова Н.В. Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1987.
- Евтушенко Г.М. Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема: Дис. ... канд. искусств. – М., 1991.
- Егоров В.В. Телевидение и школа: проблемы учебного телевидения. - М.: Педагогика, 1986. - 152 с.
- Ефимов Э.М. Школьникам о телевидении. - М.: Просвещение, 1986. - 160 с.
- Жаринов Е.В., Смелкова З.С. Киноискусство в идейно-нравственном воспитании учащихся 4-6 классов: Методические рекомендации по анализу фильма для классного руководителя. Ч.1,2. - М.: НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1986. - 73 с.

- Левшина И.С. Подросток и экран. - М.: Педагогика, 1989. - 176 с.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. - Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 1999. - 147 с.
- Муштаев В.П. Уроки искусства: Очерки об учебном телевидении. - М.: Педагогика, 1985. - 104 с.
- Нечай О.Ф. Основы киноискусства. - М.: Просвещение, 1989. - 288 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та., 1987. - 176 с.
- Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1987.
- Полуэхтова И.А. Телевидение в развитии художественной культуры школьников//Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. - М., 1998. - С.65-85.
- Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. - 32 с.
- Руденко И.А. Радиовещание для детей и юношества (становление, развитие, проблемы функционирования): Дис. ... канд. филол. наук. - М., 1986.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. - Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. - 114 с.
- Суртаев В.Я. Социокультурное творчество молодежи: методология, теория, практика. - Санкт-Петербург, 2000. - 208 с.
- Телевидение и школа: опыт социокультурного и психолого-педагогического анализа/Отв. ред. В.С.Собкин. - М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1989. - 176 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. - М., 1989. - 32 с.
- Холмов М.И. Становление сов. журналистики для детей: Дис. ... д-ра филол. наук. - Л., 1985.
- Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1989. - 216 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. - М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. - 66 с.
- Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 1999. - 143 с.

Страницы истории

Основные даты развития медиаобразования в России

- 1896** - первые кинематографические сеансы для школ в Петербурге, Москве и в некоторых других российских городах.
- 1908** - публикация первых статей, посвященных образовательной и воспитательной роли кинематографа.
- 1919** - открытие первой в мире киношколы (Москва).
- 1921** - создание Института детского чтения, занимавшегося изучением проблем детских периодических печатных изданий.
- 1922** - первое совместное заседание работников государственной кинематографии и образования, утвердившее план работы по введению в учебные заведения кино как учебного пособия (Петроград).
- 1922** - выход первого детского журнала.
- 1924** - начало регулярного выпуска кинолент и радиопрограмм для детей.
- 1925** - создание Общества друзей советской кинематографии (ОДСК).
- 1925** - выпуск первых специальных детских радиожурналов.

- 1925-1927** – публикация первых в России книг, посвященных образованию школьников на материале кино и прессы.
- 1927**(24 января) - Всероссийское совещание по вопросам детского и школьного кино.
- 1927** - открытие первого детского кинотеатра (Москва).
- 1927** - организация первых краткосрочных курсов кинопедагогов (Москва).
- 1927** – заключение соглашения между кинофотосекцией ОДСК и Совкино об использовании в киножурналах любительской кинохроники.
- 1927**(17 ноября) - Постановление «О разработке мероприятий по детско-школьному кино».
- 1928** (10 января) - первая Всероссийская конференция ОДСК.
- 1928** - постановление о запрещении посещения детьми моложе 16 лет кинотеатров (исключение - специальные детские сеансы).
- 1928** – открытие в газете «Кино» специальной рубрики под названием «Страница кинофотолюбителя» для регулярного освещения развития юнкорского движения.
- 1928** - совещание по вопросам детского кино, принявшее резолюцию под названием «Учебно-образовательная лента для детей».
- 1929** – Переименование ОДСК в Общество друзей советской кинематографии и фотографии (ОДСКФ).
- 1929** - выход в радиоэфир специальных передач для младших школьников и подростков.
- 1929** - начало активного привлечения детей к работе на радио.
- 1929** - постановление Всесоюзного радиокomiteта «О детском вещании».
- 1930** – закрытие Института детского чтения.
- 1933-1934** – публикация первых книг, посвященных теме образования школьников на материале фотографии и радиовещания.
- 1934** - ликвидация ОДСКФ.
- 1945** – конференция по научно-педагогической кинематографии (Ленинград).
- 1951** – защита первой в России кандидатской диссертации, посвященной педагогическим аспектам учебного кино (Москва).
- 1955** – защита первой в России кандидатской диссертации, посвященной образованию школьников на материале прессы (Москва).
- 1957** – первый Московский фестиваль любительских фильмов.
- 1958** – возобновление работы юнкорских постов в разных районах страны.
- 1959** – первый Всесоюзный смотр-конкурс любительских кинолент (Москва).
- 1961** – создание отдела по работе с кинолюбителями при гостелерадио.
- 1962** – преобразование театрального института в Ленинграде в ЛГИТМИК (институт театра, музыки и кино).
- 1962-1963** – публикация первых в России книг по теме образования школьников на материале телевидения.
- 1963** – защита первой в России докторской диссертации, посвященной практическим аспектам медиаобразования в вузе и школе на материале учебного кинематографа и экранных технических средств обучения (Москва).
- 1963** – защита первой в России кандидатской диссертации, посвященной образованию школьников на материале телевидения (Москва).
- 1963** - Пленум Оргкомитета Союза работников кинематографии на тему «Кино и школа».
- 1966** – защита первой в России кандидатской диссертации, посвященной эстетически ориентированному кинообразованию школьников (Москва).
- 1967** - создание общественного Совета по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов в Москве.
- 1968** – защита первой в России кандидатской диссертации, посвященной проблеме кино клубов (Москва).
- 1968** - Всесоюзная конференция по проблеме «Кино и зритель» (Москва).
- 1969** – защита первой в России кандидатской диссертации, посвященной проблеме воспитания школьников на материале радиовещания.
- 1970** – введение спецкурса по киноискусству в Воронежском педагогическом институте.
- 1971** - всесоюзное рабочее совещание по обобщению опыта преподавания кино в школе и вузе при Союзе кинематографистов совместно с НИИ общих проблем воспитания Академии педагогических наук (Москва).

- 1971** – защита первой в России кандидатской диссертации, посвященной кинообразованию студентов (интегрированному в курс обучения иностранного языка).
- 1973** - Постановление ВЦСПС «О мерах по дальнейшему развитию киносамодеятельности среди рабочих и служащих».
- 1973** – защита первой в России докторской диссертации, посвященной проблемам развития кинематографа для детей и молодежи (Москва).
- 1974** – выход в свет первой официально утвержденной Министерством просвещения программы факультативного курса «Основы киноискусства» (для 9-10 классов средней школы).
- 1974** – создание секции массовой коммуникации Педагогического общества РСФСР.
- 1975** - международная консультативная встреча «Вопросы преподавания киноискусства в средней школе и некинематографических вузах» (Москва).
- 1975** – всероссийская конференция «Место и функции массовой коммуникации в процессе педагогического воздействия» (Москва).
- 1976** – возобновление слетов юнкоров.
- 1977** – первый Всесоюзный фестиваль детских любительских фильмов.
- 1978** – всесоюзная конференция по кинообразованию (Курган).
- 1978-1983** – выездные заседания Совета по кинообразованию.
- 1981** – защита первой в России кандидатской диссертации, затрагивающей проблематику образовательных возможностей средств массовой информации в целом (Москва).
- 1981** - защита первой в России кандидатской диссертации на тему кинообразования студентов педагогических вузов (Москва).
- 1981** – публикация двухтомника «Встречи с X музой» (М.: Просвещение) - учебного пособия по кинообразованию для учащихся старших классов средней школы.
- 1982** – защита первой в России докторской диссертации, посвященной дидактическим основам учебного телевидения в вузе (Москва).
- 1984** – публикация программы факультативного курса «Основы киноискусства» для педагогических институтов, утвержденной Министерством просвещения (Москва).
- 1985** - постановление Совета Министров «О мерах по развитию в 1986-1990 годах и на период до 2000 года любительской фотографии и кинематографии».
- 1985** – защита первой в России кандидатской диссертации, посвященной теме образования школьников средствами видео (Москва).
- 1985** – защита первой в России докторской диссертации по теме становления и развития журналистики для детей (Ленинград).
- 1986** – защита первой в России кандидатской диссертации на тему кинообразования школьников на зарубежном материале (Москва).
- 1986** – защита первой в России кандидатской диссертации, посвященной всестороннему анализу становления и развития радиовещания для детей и юношества (Москва).
- 1986** – публикация первой в России монографии, посвященной истории развития кинолюбительства (Москва).
- 1987** – Всесоюзный фестиваль кино клубов (в рамках Московского кинофестиваля).
- 1987** – публикация первой в России монографии, посвященной методологическим и методическим проблемам эстетически ориентированного кинообразования (Воронеж).
- 1988** – создание всесоюзного Общества Друзей Кино (ОДК), а в его составе - Ассоциации деятелей кинообразования, Федераций кино клубов и кинолюбителей.
- 1988** – работа ЛИКа (Лагеря Интенсивного Кинообразования) в детском оздоровительном центре «Океан».
- 1989** - публикация первой в России монографии, посвященной истории становления и современным тенденциям развития учебного кино (Воронеж).
- 1989** - защита первой в России докторской диссертации, посвященной эстетически ориентированному кинообразованию школьников (Москва).
- 1990** – создание в Академии педагогических наук научно-исследовательской группы «Школьная медиатека».
- 1990** – публикация первой в России книги, напрямую посвященной целям, задачам и методике медиаобразования (Москва).
- 1991** (ноябрь) – создание Федерации кино клубов России.
- 1991** – открытие первого специализированного кинолицея (Москва).

- 1991** – старт всероссийских ежегодных курсов юных редакторов самодеятельной прессы (Всероссийский детский центр «Орленок»).
- 1991** – выход в эфир детской программы юнкоров («Свой голос»).
- 1991** - выход первых телепередач, подготовленных школьниками («Школьные новости», «Сорока»).
- 1992** – старт регулярной телепрограммы для детей, подготовленной юными тележурналистами («Там-там – новости»).
- 1992** (январь) – международная конференция по кино/медиаобразованию в Валуево (Подмосковье).
- 1992** (август) – организационный сбор Лиги Малой Прессы (Владивосток).
- 1992** - российский-французский семинар «Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика» (Москва).
- 1992-1994** – работа высших педагогических курсов, организованных Ассоциацией деятелей кинообразования (Москва).
- 1993** – защита первой в России докторской диссертации, посвященной эстетически ориентированному медиаобразованию студентов педагогических вузов на материале экранных искусств (Москва).
- 1993** – публикация программы и методических рекомендаций экспериментального курса «Основы экранной культуры» для старших классов общеобразовательных школ (под ред. Ю.Н.Усова).
- 1993** – международный фестиваль детской прессы (Звенигород).
- 1995** – защита первой в России диссертации, посвященной медиаобразованию на материале компьютерных технологий и мультимедиа.
- 1995** – российско-британский семинар по медиаобразованию (Москва).
- 1995-1997** – публикация первых российских книг и учебных пособий, посвященных тематике медиаобразования средствами компьютерных технологий и Интернета.
- 1996** – фестиваль детской прессы (Всероссийский детский центр «Орленок»).
- 1996** – разработка курса для учителей «Компьютерные коммуникации в системе школьного образования» лабораторией дистанционного обучения Института общего среднего образования Российской Академии образования.
- 1996** – семинар для российских педагогов «Медиаобразование и проблемы учебного телевидения» (Москва).
- 1997** – фестиваль юных тележурналистов (Всероссийский детский центр «Орленок»).
- 1997** – первая попытка создания стандарта интегрированного образования для средних школ России (Л.С.Зазнобина и сотрудники лаборатории технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования).
- 1998** – фестиваль тележурналистов и юнкоров (Всероссийский детский центр «Орленок»).
- 1998-2004** – медиаобразовательные фестивали для школьников (в Угличе, Малоярославце, Апатитах), организованные Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики России.
- 1998** – Союз объединений кинолюбителей преобразован в Общество российских кинолюбителей.
- 1999** – защита первой в России кандидатской диссертации на тему медиаобразовательных и воспитательных возможностей детской самодеятельной прессы (Кострома).
- 2000** – защита первой в России кандидатской диссертации, посвященной зарубежному медиаобразованию (Таганрог).
- 2000** – защита первой в России кандидатской диссертации, посвященной медиаобразованию дошкольников (Барнаул).
- 2000** – создание первых в России интернетных сайтов, посвященных проблемам медиаобразования (www.mediaeducation.ru www.medialiteracy.boom.ru www.mediaeducation.boom.ru).
- 2000** (апрель) – создание Федерации Интернет-образования России (Москва, www.fio.ru).
- 2001** – защита первой в России кандидатской диссертации, посвященной проблемам медиаобразования, интегрированного в базовое (в курс «Мировая художественная культура») (Москва).
- 2001** – постановление Пленума Союза кинематографистов России «О кинообразовании в школах и некинематографических вузах», в котором говорится о назревшей необходимости открытия новой специальности «медиаобразование» для педагогических институтов и университетов.
- 2001** – публикация первой в России специализированной монографии по проблемам медиаобразования (Ростов-на-Дону).

- 2001** (сентябрь) – всероссийская конференция по проблемам информационных технологий в образовании и медиаобразования (Таганрог)
- 2001-2005** – поддержка Российским гуманитарным научным фондом, программой «Университеты России» Министерства образования России, грантовой Программой Президента РФ «Ведущие научные школы России», Программой МИОН (Межрегиональные исследования в общественных науках) коллективных научных исследований в области медиаобразования.
- 2002** – публикация первой в мире монографии, посвященной истории развития медиаобразования в России (Таганрог).
- 2002** – создание первого в России интернетного сайта, посвященному синтезу медиакритики и медиаобразования (<http://mediareview.by.ru>).
- 2002** (июнь) – официальная регистрация Министерством образования России специализации «Медиаобразование» (03.13.30.) для педагогических вузов.
- 2002** (сентябрь) – начало занятий первой учебной группы в педагогическом вузе России по новой специализации «Медиаобразование» (Таганрогский государственный педагогический институт).
- 2002** – защита первой в России кандидатской диссертации по истории развития медиаобразования в России (Воронеж).
- 2003** – первая в России публикация блока медиаобразовательных программ для педагогических вузов (для учебного курса специализации «Медиаобразование»).
- 2003** – конференция по медиаобразованию в Московском государственном университете.
- 2003-2004** – защита кандидатских диссертаций на тему медиаобразования студентов педагогических вузов и университетов и их подготовки к медиаобразованию школьников (Оренбург, Курган).
- 2003-2005** – публикация ряда монографий и учебных пособий по проблемам медиаобразования/медиаграмотности школьников и студентов в России и за рубежом (Воронеж, Москва, Омск, Тверь, Таганрог).
- 2004** – создание Южно-Уральского Центра медиаобразования при Южно-Уральском университете (Челябинск).
- 2004** (январь) – создание интернет-сайта Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России на федеральном портале Министерства образования и науки Российской Федерации (<http://edu.of.ru/mediaeducation>).
- 2004** (март) – проведение первой Всероссийской конференции по медиаобразованию Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России на федеральном портале Министерства образования и науки Российской Федерации (<http://edu.of.ru/mediaeducation>).
- 2004** – проведение всероссийских семинаров и круглых столов по медиаобразовательной тематике в Перми (май) и Челябинске (октябрь).
- 2004** – защита докторской диссертации, посвященной интеграции медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы (Москва).
- 2004** – МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» и Бюро ЮНЕСКО в Москве заявляют о поддержке медиаобразовательных инициатив в России.
- 2005** (февраль) – выход в свет первого номера российского журнала «Медиаобразование».

Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы

Е.В.Мурюкина

Использование тренинга эмоционального раскрытия (15-17-минут) на занятиях по медиаобразованию, по нашему мнению, дает положительный эффект, который можно обнаружить в итоге работы, направленной на развитие творческой личности школьников. Такого рода тренинги помогли нам:

- наладить благоприятный психологический климат в аудитории;
- вывести отношения между старшеклассниками и преподавателем на качественно новый уровень, где не прослеживается четкая субординация, отчего обе стороны чувствовали себя в одинаковой степени свободно и в хорошем смысле раскрепощено;
- выйти на позицию позитивного восприятия как собственно себя, своего «эго», так и окружающих людей;
- постараться уйти от установки «избегание неудач» в сторону установки непосредственно на успех в отношении себя и своих ценностей и смыслов жизни через медиаобразовательные занятия на материале кинопрессы (в частности, посредством творчества в медиакультурной среде);
- наконец, просто создать хорошее настроение в коллективе, что, безусловно, отражалось на результате всего медиаобразовательного занятия.

Наша медиаобразовательная модель обрела методологическую основу в диалоговой концепции культур М.М.Бахтина – В.С.Библера. Именно диалогическая форма жизнедеятельности является ведущей, причем как при общении, непосредственно, с культурой, так и с окружающими, с самим собой. Ведь культура, по мнению В.С.Библера, - «двуликий Янус». При этом равноценное значение уделяется как познанию других культур, форм бытия, так и сосредоточении на своей личности с ее внутренними мирами. Причем, оптимальная диалогичность достигается при равнозначности для индивида данных двух миров. В свою очередь, тренинг эмоционального раскрытия позволяет приблизиться ее пользователям, в нашем случае – старшеклассникам, к указанной выше форме равновесия и перенести полученные позитивные чувства, эмоциональный настрой на большую часть занятия, посвященного медиаобразованию на материале кинопрессы. Также в своей работе мы опираемся на теорию и практику личностно-ориентированного

образования и полагаем, что занятия с использованием методики эмоционального раскрытия являются воспитательным элементом.

Анализируя роль воспитания в образовательном процессе, Е.В.Бондаревская подчеркивает, что оно «... помогает личности прожить свою историю, наполнить ее событиями, переживаниями, делами, творчеством ... Но жизненный путь личности - это не только события жизни, но и отношение к ним личности. В отношениях человек всегда имеет возможность проявить индивидуальность, свою личность. Воспитательный процесс – это и есть процесс становления осознанного отношения личности ко всему, что с ней происходит. Индивидуально-личностная рефлексия – неперемное свойство воспитательного процесса, которое проявляется в том, что человек время от времени ставит перед собою вопросы: Чем я был? Что я сделал? Чем я стал?» [Бондаревская, 2000, с.189]. Индивидуально-личностная рефлексия, как элемент воспитательного процесса находит свое отражение на медиаобразовательных занятиях со старшеклассниками. Поэтому можно говорить о том, что проведение 15-минутных тренингов является важной частью занятий, так как способствует самоопределению личности относительно коллектива, осознанию своей «самости». Также можно говорить о том, что данная часть медиаобразовательных занятий отвечает принципам личностно-ориентированного образования: «природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода, жизнотворчества и сотрудничества» [Бондаревская, 2000, с.190-191].

Таким образом, использование коротких тренингов эмоционального раскрытия позволили нам в дополнение к вышеперечисленным пунктам, проецировать настрой на диалогичность общения на медиаобразовательных занятиях. Кроме того, данные 15-минутки отражают и теоретическую основу нашего исследования, в качестве которой использовалось личностно-ориентированное образование. Мы опираемся на принципы данного образования (культуросообразность, природосообразность, индивидуально-личностный подход, жизнотворчество, сотрудничество). И очевидно, тренинг не противоречит им, в частности, с его помощью на медиаобразовательных занятиях был отражен принцип культуросообразности (воспитание культурных смыслов жизни, приобщение к ценностям общенациональной культуры и т.д.). При условии, что под культурой понимается не только материальный мир произведений искусства, а все «человеческое бытие» (М.М.Бахтин).

Итак, опираясь на диалогическую концепцию культуры, культурологическое личностно-ориентированное образование, мы пришли к выводу о целесообразности и полезности использования элементов тренинга эмоционального раскрытия на медиаобразовательных занятиях со старшеклассниками на материале кинопрессы.

Методика проведения несколько проста, настолько и доступна: ребята садятся в круг, и преподаватель – вместе с ними. Выбор данной геометрической фигуры не является случайным – она создает благоприятную обстановку, а отсутствие в ней углов подсознательно положительно влияет на участников. Кроме того, между каждым, из находящихся в круге, легко устанавливается визуальный контакт, что очень важно для создания и поддержания атмосферы доверия и искренности внутри круга. После того как круг образован, ведущий предлагает просто улыбнуться соседу, используя цепную реакцию. Можно, конечно, сделать это одновременно, но мы выбрали «цепочный» вариант, потому что при нем участник не только концентрируется на себе и своем соседе, но и видит с какими чувствами, эмоциями это делают его «коллеги», то есть КПД выше, чем при выполнении этого задания по первому варианту. Затем, мы спросили: «Какие улыбки вы увидели, и какие чувства, эмоции они выражали?» и получили ответы такие как: веселые, смешные, красивые, искренние и т.п.

Данное задание помогло нам «разрядить» обстановку, ведь все новое вызывает некоторое замешательство, скованность. Также это помогло нам «включить» старшеклассников в диалог. Перечисленные ими эмоции имели положительную окраску - это привело нас к выводу, что обстановка в круге несет позитивный заряд для каждого из участников. Также отметим, что данная первая часть тренинга стала постоянной, задания изменялись лишь во второй и третьей частях.

Практические занятия, включающие эти тренинги, - неотъемлемая часть медиаобразовательного курса и отвечают ведущим принципам личностно-ориентированного образования. Так, ведущий специалист в данной области Е.В.Бондаревская [Бондаревская, 2000, с.69] пишет, что в воспитании, ориентированном на человека, разговор идет об «освобождении», то есть о восхождении к свободе. **Но** «освобождая» ребенка для полной самореализации, необходимо обеспечить «связь свободы и добра». Именно к выполнению данной установки мы стремились при проведении тренингов с использованием «Я-концепции».

Анализ первого занятия - сочинения. Нами были предложены на выбор три темы сочинения:

- 1) Мои фавориты медиакультуры;
- 2) Медиа в жизни моих сверстников. Наши предпочтения;
- 3) Медиа и человечество: их влияние друг на друга.

В итоге анализа сочинений нами было выявлено, что большинство юношей и девушек (20 человек) выбрали две последние темы. Мы объясняем это определенным уровнем медиаобразованности (это выявило еще первоначальное анкетирование), а также психологическими особенностями старшеклассников (развитие аналитического мышления, способность к обобщениям, мыслить об абстрактных вещах и т.д.).

Первая тема: «Мои фавориты медиакультуры». Этот выбор, сделанный 8 старшеклассниками, затрагивает личностные характеристики учащихся, их собственные предпочтения, интересы, увлечения в области медиа. Юноши и девушки полностью справились с заданием, не только обозначив своих фаворитов в медиасфере, но и обосновав свой выбор, аргументировав его. Предпочтения старшеклассников разнообразны, но в лидерах, конечно, телевидение, кинематограф, радио и как не странно – фотография. Но если с первые три фаворита предсказуемы, то четвертый стал для нас неожиданностью. Его успех – в ориентации на личность пользователя. Если для ТВ, кино, радио мы являемся объектами, то фотоаппарат дает возможность самому стать творцом, сконцентрировать внимание на себе и значимых для себя людях.

Главные преимущества фото:

- доступность в денежном эквиваленте (цена на широко распространенные фотоаппараты – «мыльницы» дает возможность купить их практически каждому);
- простота в использовании (технические характеристики фотоаппаратов позволяют пользоваться ими даже детям);
- «быстродостижимый» результат;
- превращение обладателя фототехники в субъекта творческой деятельности.

В свое время Ю.Н.Усов отмечал особенности портативных видеокамер: «легкость съемки и воспроизведения ее результатов позволяют говорить о возможном применении видеокамеры как средства визуальной письменности: без слов, зрительными образами человек может не только зафиксировать динамику реальной действительности, но и передать свое отношение к ней» [Усов, 1993, с.19]. Мы считаем, будет правомерно отнести его слова и к фотоаппарату, так как это «родственник» видеокамеры.

Конечно, речь не идет о высокохудожественных, профессиональных снимках, да и целью такой старшеклассники не задаются. Хотя из сочинения, например, Виктора Ш. мы поняли, что юноша проявляет серьезный интерес к фото/видеотехнике. Вот отрывок из его работы: «Любовь к фотографии привил мне папа, он занимался в фотокружке. Именно с его помощью я отказался от мыльниц и перешел на старенький «Зенит», уйдя от примитивных фоток к более художественным, выразительным, глубоким. Вычурность и позерство бытовых снимков моей семьи сменилось на жизненность, натуральность. Новые фотки я вкладывал в альбом со старыми, тогда при просмотре все явственнее был виден контраст, а также мои ошибки и победы. Но для меня это оказалось только началом пути. На 15 лет по моей просьбе мне подарили видеокамеру, да не простую, а цифровую!!! Я быстро ее освоил, и теперь папа ходил у меня в учениках. Сейчас я создаю видеолетопись нашей

семьи. А возможности монтажа, кадрирования и т.д. делают меня почти профи. Сейчас фото/видеоарт настолько увлек меня, что другие медиа отошли даже не на второй план, а еще дальше. Также я являюсь хронографом нашего класса и делаю своим одноклассникам подарок на выпускной в виде фильма. Думаю, им понравится».

Еще один отрывок из сочинения Саши Г., который отражает как предпочтения учеников старших классов в сфере медиа, так и причины такой популярности: «Среди явных фаворитов в области медиа для меня стоит ТВ. И вот почему: оно в своем роде универсально, вы можете найти на различных каналах практически любую информацию (и прогноз погоды, и последние новости, а также сплетни – есть и такие программы, посмотреть кино или ТВ сериал – последние сейчас в большой моде у нашего населения). ТВ поможет вам поднять настроение, потанцевать, поразмышлять о каких-либо вещах (ток-шоу). Также ТВ становится все более интерактивным: появляется много передач, где вы можете проголосовать за что-либо или, подняв телефонную трубку поделиться со всей страной своей новостью и т.д. ТВ сходно с Интернетом, но последний намного слабее, потому что:

- имеет (пока) малый ареал распространения;
- поиск какой-либо информации представляет собой большую трудность, чем на ТВ (просто программка или произвольное переключение каналов. Интернет же подразумевает обладание минимумом знаний: 1) как пользоваться компьютером, 2) как пользоваться Интернетом;
- Интернет стоит денег, а ТВ требует единичного «денежного вливания» - при покупке телевизора.

Но все же касаясь роли ТВ, я хочу сказать, что рад, что слова Родиона-Рудольфа из фильма «Москва слезам не верит» о том, что через 20-30 лет ТВ заменит все: и театры, и кино и т.д., не сбылись. Я думаю этого не случилось благодаря простым людям – телезрителям, которые осознали роль ТВ в своей жизни и выделили ему определенное место, а не променяли все многообразие и полноту жизни на один лишь «голубой экран».

На наш взгляд, необходимо отметить, что учеников, выбравших первую тему сочинения, отличает «повышенная» увлеченность каким-либо из видов медиакультуры (см. примеры сочинений). Поэтому нельзя говорить о данной группе как об отстающей в плане медиаобразования, хотя возможно, некоторые аспекты (умение абстрагироваться, размышлять об отвлеченных понятиях) у них развиты немного меньше, чем у двух других.

Таким образом, анализ сочинений старшеклассников, выбравших первую тему, показал, что они обладают достаточно развитым самоанализом, могут мотивировать и аргументировать свой ответ. Также

благодаря данной группе мы смогли конкретнее определить предпочтения учеников старших классов в области медиа.

Вторая тема: «Медиа в жизни моих сверстников: наши предпочтения». Необходимо отметить, что группа учеников, выбравших эту тему, обладает способностью анализировать не только собственные «пристрастия» в сфере медиа, но также обобщить их, используя заданный нами в теме сочинения возрастной критерий. Умение выдать обобщенные данные, обосновав их, исходя не только из личного опыта, но из опыта сверстников (друзья, одноклассники и др.) отличает ответы этих старшекласников.

Выбранные медиалидеры мало чем отличаются от фаворитов старшекласников, работавших над первой темой сочинения. То есть работы учащихся, писавших о предпочтениях сверстников в области медиа, имеют реальную основу, что косвенно подтверждают тексты старшекласников из первой группы. Например, сочинение Ольги Ц. (первая тема) о роли кинематографа в ее жизни находит отражение и у Андрея А. (вторая тема). Примеры:

Ольга Ц.: «Кино люблю за возможность попереживать. Но такую возможность дают преимущественно советские и российские фильмы (в большинстве - первые). В зарубежных все предельно ясно, и конец можно предугадать чуть ли не после прочтения названия. Есть, безусловно, достойные образцы, но их почему-то нам не показывают, а если и делают это, то очень редко или в неудобное время (обычно далеко за полночь)».

Андрей А.: «очень простые сюжеты зарубежных фильмов являются их минусом. Также у героев этих лент наблюдается дефицит морали. Такое впечатление, что для них убийство человека – норма жизни. Как ни странно, но я и мои друзья, одноклассники находим ответы на вопросы взаимоотношения людей, мужчины и женщины из старых отечественных фильмов. Может быть потому, что мы не дети 80-х - середины 90-х, «ключющие» на все заграничное без разбора. Мы вкусили все плоды, в том числе и запретные. Ведь, например, порнуху купить или взять на прокат может даже первоклашка. Но смотреть один и тот же порнофильм несколько раз будет только нездоровый человек, а, например, «Девчата» я могу смотреть неоднократно, но не подряд, конечно, и мои друзья меня психом не назовут, потому что сами такие же...

Заметьте еще: из наших фильмов много фраз «перекочевало» в реальность и живут в ней десятилетиями, а зарубежные какие-то безликие. Фразы сплошь шаблонные, как бы ситуативные (для каждой ситуации - стандарт)... Возможно, мое сочинение и выраженные в нем мысли это новая форма патриотизма, но, поверьте, то о чем я пишу – не только мое мнение, но и большинства моих сверстников... Может быть, началом новой эры в осознании себя в изменившемся мире, а также новой эры в кинематографе стали фильмы Бодровых ...».

Третья тема: «Медиа и человечество: их влияние друг на друга». Умение полностью абстрагироваться при ответе на вопрос, размышлять об отвлеченных вещах, материях, как бы безличностно относясь к теме разговора, отличает группу учеников, выбравших третий вариант для своего сочинения. Необходимо сразу ответить, что данная тема письменной работы специфична и довольно прочно зависит от возраста учеников, взятого нами за базовый для эксперимента. Так как на этой ступени развития личности становится возможной данная «отстраненность» от собственного «эго» в пользу размышлений об «абстрактных материях». Данная группа представила довольно интересные работы как по форме, так и по содержанию. Например, Гриша К. оформил свое сочинение в виде разговора «по душам» медиакультуры (на примере кинематографа) и человека. Но помимо привлекательной формы, мы нашли в данной работе не менее интересное содержание.

Приведу практически полный текст сочинения Иры Т., как представителя старшекласников, выбравших третью тему сочинения. «Обсуждение данной темы, в принципе, относится к риторическим вопросам типа: «Что первичнее: яйцо или курица?» но с другой стороны – что не скажешь, все окажешься отчасти прав, ведь истину сложно найти даже посередине.

Мне кажется, что влияние медиа на человечество в общем сильнее, потому что оно сделано «профессиональнее». Но с другой стороны, медиа на 100% - порождение человека, создание полностью искусственное, поэтому в природе само появиться никак не могло... Итак, оказывается, что человечество делится на потребителей любой информации, получаемой по каналам медиа и криэйтеров, то есть создателей этих самых медиаканалов.

А можно эту схему расширить и построить по-другому. Ведь творцы СМИ также зависимы от ... заказчиков. Например, предвыборная кампания или изготовление рекламы. Имеется заказчик, творец, средство (масс-медиа), потребитель. Прямо как в детективной истории. Только одно исключение: потребителю дается право выбора: верю – не верю. После такого сравнения напрашивается вопрос: «А кто же детективы?» По-моему это люди, которые могут оценить информацию и имеют собственное мнение, то есть «разгадать» информацию, ее смыслы, в том числе и скрытые. Чтобы распутывать преступления, необходима смекалка, интуиция и др., а также специальные знания. То же самое в общении с медиа, если вы не хотите быть всеядным потребителем, которого каждый старается «развести» (обмануть)...

Итак, для реализации права выбора вам необходимы знания, критерии оценки информации, а, главное, умение всем этим пользоваться. Например, у нас в школе многие учителя используют средства медиа на уроках, да только преподносят они нам эту информацию как некую

истину. Они прочитали, увидели по ТВ, видео, Интернету, а мы должны только слушать, да еще, по возможности, запоминать почти дословно. Я не помню, чтобы кто-то из учителей анализировал с нами информацию. И теперь, наверно, понимаю почему: многие из них не умеют правильно с ней обращаться. А нам проще, потому что у нас еще не сформировались стереотипы, и в своем возрасте мы ко всему и всем относимся критически... Я считаю, что (касательно влияния медиа на человека) это конкретное дело каждого. Если я хочу быть «всеядной», то я буду «поглощать» всю приходящую ко мне информацию, какой бы искаженной и неправдоподобной она не была. А если человек не хочет быть подопытным, он найдет в себе силы, пути для изменения ситуации «в свою пользу». Лучшей дорогой, как мне кажется, является дорога знаний ...».

Необходимо отметить, что нами наблюдалась «низкая задействованность» популярной в других случаях медиакультуры как компьютер, Интернет. Среди 28 сочинений только 2 были посвящены данной сфере медиа. Мы объясняем это местом жительства большинства старшеклассников (нераспространенность компьютеров в сельской области, недостаточное материальное обеспечение людей и др.).

Выводы. На наш взгляд, выбор темы сочинения помогает раскрыть уровень медиаобразованности личности старшеклассника. Раскрытие первой темы предполагает преимущественно опору на собственные чувства, эмоции, мысли и т.д. ученика. Выбор второй темы предполагает анализ предпочтений возрастной категории – раннего юношества, при этом абстрактно-логическое, критическое мышление продельывает более сложную работу. Третья тема смогла привлечь только самых «продвинутых» в области медиа учащихся, способных не только использовать свои знания, но и творчески подойти к их осмыслению. Написание сочинения также помогает выявить данный уровень для каждого старшеклассника, что отвечает принципу личностно-ориентированного подхода в образовании.

Анализ сочинений (независимо от выбранной темы) подтверждает высокий уровень развития контактного показателя медиаграмотности, так как очевидно систематическое обращение к медиакультуре, умение ориентироваться в жанрах, темах и пр.; высокий уровень развития мотивационного показателя, определяющийся разносторонними мотивами контакта с медиа (нравственные, эстетические, эмоциональные, компенсаторные и т.д.). Но в процессе изучения письменных работ по первой теме, отмечается недостаточное знание терминологии и теории медиа. Учащиеся оперируют широко распространенными в обществе понятиями, но не используют термины, относящиеся, непосредственно, к медиакультуре. Поэтому оценка информации у них происходит сообразно своему уровню понимания (понятийный, оценочный, креативный

показатели). Примеры сочинений подтверждают, что анализ опирается на чувства, потребности старшеклассников. К сожалению, слабый уровень развития понятийного показателя не позволяет учащимся отойти от стереотипного мышления. Мы можем констатировать, что личностное отношение к медиакультуре в данной группе раскрыто хорошо, в то время как понимание самого феномена медиа представлено слабо. Очевидной становится причина - отсутствие теоретической базы, которую они смогли бы применить при написании сочинений.

Вторая тема сочинения предполагает не только анализ, но и обобщение. Здесь важно как определить свои предпочтения, так и вывести общие закономерности, на основе которых постараться выявить «ведущие» каналы медиа, приоритетные для возраста раннего юношества. Уровень развития понятийного показателя, на наш взгляд, имеет следующую особенность: несмотря на недостаток теоретической базы в области медиакультуры, данную группу старшеклассников отличает более «умелое» применение общих школьных знаний (возможно, у них хорошая успеваемость), проецируемых на медиaprостранство. Старшеклассники данной группы интересуются (по каналам медиа: ТВ, пресса и т.д.) технологиями создания медиатекстов, вопросами достоверности информации, различными трактовками одного и того же события в СМИ и пр. Таким образом, можно констатировать, что недостаток знаний теоретического плана старшеклассники пытаются компенсировать путем самообразования.

Очевидная взаимосвязь понятийного и оценочного показателей предполагает, что оперирование отдельными терминами медиа позволяет учащимся, проанализировав их, обобщить и вывести какое-либо суждение. Подтверждение этому мы находим в сочинениях по второй и третьей теме.

Старшеклассники, выбравшие третью тему сочинения, постарались объяснить способы взаимодействия медиа и людей, вывести закономерности и взаимосвязи, определить пути взаимовлияния. Безусловно, данная тема - самая сложная из представленных и требует творческого подхода (то есть активизации креативного показателя медиаграмотности).

Написание сочинений по выбору из трех тем дает нам представление о понимании аудиторией шести ключевых понятий медиаобразования. Анализ письменных работ показал, что ученики старших классов имеют фрагментарное представление об агентстве, аудитории, языке, технологии, репрезентации и категории медиа, но с неравной степенью «непознанности». Так, агентства, аудитория и категории понимаются учениками на более глубоком уровне, чем остальные. Это связано с «доступностью» информации о первых трех понятиях (часто сами медиа «раскрывают» сущность данных понятий), а также возможности применять общеобразовательные знания в их отношении. В тоже время,

например, технология медиа проявляет специфический характер и при расшифровке своей сути требует специализированных медийных знаний.

По нашему мнению, написание сочинений на указанные выше темы способствует:

- акцентированию внимания учащихся на медиакультуре. Как показало первоначальное анкетирование, учащиеся, повсеместно пользуясь информацией, получаемой по медиаканалам, часто не осознают данного факта. Написание сочинения помогает старшеклассникам более объективно определить место медиакультуры в своей жизни, выяснить, какой характер носят данные взаимоотношения, обозначить для себя цели общения с медиа и т.д., что в комплексе с другими медиаобразовательными занятиями приведет к качественным изменениям в мотивационной сфере (в сторону перехода к потребностям, стоящим на более высокой ступени развития по А.Маслоу [Маслоу, 1999, с.77-96]. Осознание роли медиа, его целей по отношению к «потребителю» помогает юношам и девушкам критически подходить к медиаинформации, задуматься о смысле, заложенном в ней;

- раскрытию креативных способностей старшеклассников в области медиакультуры. Занятие способствует отходу от «потребительских» отношений несовершеннолетней аудитории и медиакультуры в сторону творческих, предполагающих «ответную» реакцию, включающую эстетические, моральные установки на медиаинформацию. Включение данных качеств (эстетических, нравственных и пр.) ведет к их развитию как вообще, так и относительно медиа (эстетическое восприятие, вкус и т.д.). Таким образом, можно говорить о достижении цели эстетической теории медиаобразования.

Проведение данного занятия отвечает условиям, необходимым для реализации модели медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы:

- а) создание благоприятного микроклимата, основанного на принципах взаимного уважения, гуманизации: данное занятие (как и остальные) включало 15-минутный тренинг на основе «Я» концепции, цели которого совпадают с формулировкой данного условия. Созданная в начале работы позитивная обстановка поддерживалась нами (преподавателем и учениками) в течение всего занятия;

- б) развитие и учет общих компетенций обучающихся и готовности личности к медиаобразовательной деятельности. Соблюдение этого условия заключается в использовании первоначальных данных (анкетирование, рецензирование, беседы, написание сочинений и т.д.) об уровне развития данной аудитории в области медиакультуры, базированию на возрастных особенностях учащихся старших классов, выборе методики, стимулирующей креативную деятельность личности на базе медиа и др.;

в) интеграция сред (информационной, социализирующей, релаксационной, развивающей) также нашла свое отражение в результате проведения данного занятия. Информационное поле – предоставление старшеклассникам теоретических знаний, а также подбор практических занятий, способствующих получению информации путем выполнения поставленных целей; релаксационное поле – сама атмосфера летнего отдыха способствовала активизации данного условия, что в совокупности с другими средами дало положительный результат; социализирующая среда – использование групповых, коллективных, индивидуальных форм деятельности, тренинги на базе «Я» концепции, учет индивидуальных особенностей личности; развивающее поле – данные занятия способствуют развитию медиакультуры личности старшеклассника. Таким образом, интеграция указанных сред позволила сделать проведение данного занятия наиболее эффективным.

Анализ практического занятия создания киножурнала. К сожалению, по различным причинам (отсутствие компьютера, телевизора и видеомэгнитофона для просмотра фильмов и др.) запланированное занятие по созданию киножурнала не представлялось возможным провести в летнем оздоровительном центре в первоначальном варианте. В тематическом плане для него отводился факультативный урок в школе, где есть все вышеперечисленные технические средства. Создание же журнала в «самописном» варианте, то есть без верстки на компьютере имело бы форму в лучшем случае стенгазеты, что не отвечало бы задачам, которые мы ставили, разрабатывая данное занятие. Поэтому, данное задание было предложено нами старшеклассникам в измененной форме. Итак, в новой трактовке ученики должны были из предложенных им киножурналов, газет создать свою версию - в такой форме и с таким содержанием, какое они хотели бы видеть. Задание предусматривало выбор названия, обозначение постоянных рубрик. Само содержание, то есть статьи, репортажи, интервью, новости и др. ученики должны были взять из предложенной нами прессы (к сожалению, нехватка времени и достаточного количества журналов и газет о кино, заставило нас прибегнуть к домашнему заданию). Старшеклассники обменивались розданной им кинопрессой друг с другом по мере ее изучения. Далее, статьи, отобранные для киножурнала, вырезались, наклеивались на листы бумаги (формата А4), которые позже скрепили между собой, создав новое издание.

Для рубрики «Рецензия на фильм» был взят фильм «Брат». Хотя год его выпуска 1997, но по результатам проведенного миниопроса, это кинопроизведение набрало достаточное количество голосов. Старшеклассники прочитали рецензии на этот фильм, опубликованные в различных киноизданиях. Изучив разные, в том числе, полярные мнения, они решили составить свою рецензию. Нами было предложено

использовать 6 ключевых понятий медиаобразования при написании данной рецензии. Из монографии А.В. Федорова [Федоров, 2001, с. 220] мы взяли таблицу с пояснительными вопросами и распечатали ее для удобства учеников. Таким образом, мы получили коллективную рецензию к кинофильму «Брат», где старшеклассники использовали как имеющиеся в их арсенале знания в области медиа, так и приобретенные знания, умения, навыки на медиаобразовательных занятиях с использованием кинопрессы.

На создание киножурнала у нас ушло два занятия плюс домашнее задание. Анализируя данное занятие, необходимо отметить, что нами планировалось коллективное обсуждение названия журнала, его постоянных рубрик. Но уже в процессе работы мы столкнулись с трудностью: суперактивность старшеклассников «породила» долгие дискуссии, что могло вывести планирование данного задания за все мыслимые временные рамки. Поэтому нам пришлось немного изменить план действий прямо во время «баталий». Мы «разбили» участников на группы (по 4-5 человек) и дали каждой из них индивидуальное задание из тех, выполнение которых планировалось в режиме коллективного обсуждения.

Созданные мини группы отвечали за: название киножурнала; постоянные рубрики; редакторский состав, координировавший работу над журналом в целом; художники, дизайнеры; промоутеры. Данные группы в том же составе работали над оформлением, содержанием рубрик.

В результате, на свет появился киножурнал «Планета «Кинематограф». Очень интересны, на наш взгляд, художественные находки при оформлении издания. Так, титульный лист представлял собой наполненное миллионами звезд небо: ученики добились этого следующим образом: лист был выкрашен в темно-синий цвет; далее на него наклеивались популярные среди девушек стразы; после этого он был обработан пудрой для тела с блестками. И в середине этой страницы, привлекая внимание особо крупными размерами, виднелась (но не полностью) еще одно ночное светило. Сама звезда крепилась на следующем листе, выглядывая на титульный лишь в месте отверстия, пробитого дыроколом. Отсутствие каких-либо надписей и манящая, не полностью открытая для просмотра звезда провоцировали читателя, пусть даже и случайного, взять в руки журнал и перевернуть как минимум одну страницу, для того, чтобы приоткрыть тайну увиденной Вселенной. Итак, перелистывая титульный лист, вы видите планету, размеры которой сопоставимы с земными (при съемке из космоса), серебристого цвета (вырезанную из сигаретной фольги, предварительно смятой – это создает видимость рельефа). Наверху название киножурнала, а внизу – «географическая карта» - он же рубрикатор. Здесь вы встретите:

- звездные острова (интервью со звездами);

- океан новостей и подрубрики 1) новости территориальных вод (российские) и 2) «принесенное течением» (мировые новости);
- кинематографические горы (новинки киноиндустрии);
- форватер и айсберги кинематографа (рецензии, критические статьи и т.д.);
- туристические заметки (страница обратной связи с читателями: письма, рецензии, сценарии, детские комиксы и мн. др.);
- Арктика с Антарктикой (описываются важные вехи кинематографа, старые фильмы, угасшие звезды киноэкрана и т.д.);
- во саду ли, в огороде... (кроссворды, творческие задания);
- джунгли: путь к себе (программа телепередач).

Важным достижением и положительным моментом мы считаем то, что интервью, рецензии и др. брались старшеклассниками не из широко распространенных киножурналов, а из малотиражных, но более «серьезных» изданий, таких как «Культура», «СК-Новости», «Искусство кино», рассчитанных на более подготовленного, развитого, интеллектуально продвинутого читателя. Данные издания, как верно подметили ученики, не рассчитаны на коммерческий успех, а ставят своими целями развитие медиакультуры своих подписчиков. Но с другой стороны, для придания журналу более презентабельного вида, взятые из серьезных источников статьи «обросли» цветными фото, благодаря журналам «Кино/ТВ-парк», «7 дней», «Премьер» и т.д. Правда, количество их заметно сократилось на страницах «Планеты «КФ». Ученики объяснили, что большое количество фотографий будет мешать внимательно воспринимать текст в пользу обычного рассматривания «ярких картинок». Необходимо отметить это как важный факт понимания психологии аудитории.

Таким образом, изданный старшеклассниками киножурнал стал, по мнению самих создателей, тем источником кинопрессы, который им хотелось бы видеть и читать.

Следовательно, можно сказать, что занятие по созданию киножурнала прошло в целом со знаком плюс. Оно помогло старшеклассникам овладеть креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм. На разных этапах работы над киножурналом, мы использовали элементы:

- литературно-имитационных творческих заданий (например, создание рецензии к кинофильму «Брат»);
- театрально-ситуативных заданий (процесс подготовки и «верстки» киножурнала);
- изобразительно-имитационных заданий (создание и оформление названия журнала о кино, добавление в интервью, взятых из серьезных

медиаисточников) ярких, красочных фотографий для придания «товарного» вида создаваемому киножурналу.

Выводы. Моменты, на которых хотелось бы остановиться при анализе данного занятия идентичны разбору написания сочинений. Разница наблюдается только в первом пункте, где рассматриваются результаты итогового исследования в соответствии с показателями развития медиакультуры аудитории.

Занятие по созданию киножурнала как нельзя лучше иллюстрирует качественные изменения, наблюдаемые у данной аудитории относительно медиакультуры. Каждый из показателей развития аудитории в области медиакультуры нашел свое отражение в ходе выполнения данного задания:

- контактный – умение определить старшеклассниками периодичность киноиздания, его тематическую принадлежность и т.д.;

- мотивационный – прежде всего, выразился в определении типа создаваемой кинопрессы, в содержательном компоненте медиатекстов, помещенных в журнал;

- понятийный – проявил себя в полной мере в виде теоретических знаний, нашедших отражение в ходе создания киножурнала, а также в практических умениях, полученных в результате предыдущей деятельности;

- оценочный – понимание и оценка авторской позиции в выбранных для журнала медиатекстах, оптимальное соотношение эмоциональных и понятийных суждений при работе над изданием и т.д.;

- креативный – проявился как относительно высокоразвитый (оценка для группы в целом). Как основное задание – создание киножурнала, так и множество мелкой, но важной работы, потребовало от старшеклассников активного включения творческого мышления в деятельностный процесс.

Отметим, что при выполнении данного задания соблюдалась «возрастающая» расстановка показателей развития аудитории в области медиакультуры: контактный, мотивационный, понятийный, оценочный, креативный. От других занятий, которые также включали ознакомление с 6 ключевыми понятиями медиаобразования, создание киножурнала отличает «завершенность». То есть в отличие, например, от разработки концепции какой-либо передачи или написания сценарных схем, здесь наблюдается выполнение полного цикла работ (от определения названия до верстки). При этом ролевое распределение обязанностей «приближает» задание к реальной жизни.

Данное занятие, на наш взгляд, является важным завершающим звеном в цепи медиаобразовательных занятий на материале кинопрессы. Именно здесь соединяются все теоретические и практические знания как имеющиеся, так и приобретенные в результате деятельности на медийном материале. Работа по созданию киножурнала отражает знания,

относящиеся к ключевым понятиям медиаобразования, а активизация творческого мышления помогает преобразовать их в практическую работу.

Важным моментом выполнения данного занятия представляется тот факт, что оно позволяет старшеклассникам оценивать медиатексты как с точки зрения аудитории, так и агентства. Соотнесение задач издателей и тех, кому данный журнал адресован, - необходимое условие выпуска кинопрессы. Данное занятие подразумевает детальное ознакомление и работу с технологиями медиа. Таким образом, знания (теоретического и практического плана), полученные старшеклассниками в процессе предыдущей деятельности, находят свое применение при создании журнала. Понятия «категория» и «репрезентация» также находят отражение при выборе тематических предпочтений, жанров, концептуальной основы и пр., репрезентация – оформление обложки, выбор шрифта и т.д. К сожалению, по причинам, упоминавшимся выше, старшеклассниками было использовано малое количество собственных статей. Но с другой стороны, это дало нам возможность проследить видимые изменения в предпочтениях старшеклассников (от развлекательно-информационной прессы («7 Дней», «Антенна» и т.д.) к информационно-аналитическим, теоретическим изданиям «Искусство кино», «СК-Новости», «Киносценарии» и т.д.).

Наличие полезной информации (теоретические знания и практическая деятельность) относительно шести ключевых понятий медиаобразования позволяет говорить об очевидном изменении темпа развития несовершеннолетней аудитории в области медиакультуры, что подтверждают результаты итогового исследования.

Проведение данного занятия отвечало целям выбранной нами в качестве концептуальной основы синтеза эстетической, культурологической теорий медиаобразования и теории развития критического мышления:

- «помочь учащимся понять основные законы и язык художественного спектра информации, развить эстетическое воспитание и вкус, способности к квалифицированному анализу медиатекстов» [Федоров, 2001, с.29]. Создание собственного киножурнала основано на законах, по которым развивается вся медиакультура. Творческая деятельность базируется на активной работе всех показателей развития медиаграмотности/медиакультуры аудитории. Таким образом, неоспоримым условием выполнения данного задания являются как мыслительные процессы (понятийный, оценочный показатели), так и развитость мотивационного показателя. При создании киножурнала было достигнуто одновременное развитие всех показателей медиаграмотности аудитории, что, на наш взгляд, отвечает целям культурологической и эстетической теорий медиаобразования;

- «защитить учащихся от манипулятивного влияния медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества» [Федоров, 2001, с.25]. Создание собственных медиатекстов помогает понять медийную технологию и репрезентацию, пополняя знания учащихся в данной области. Владение информацией, терминологией медиа старшеклассниками ведет к уменьшению манипулятивного влияния на них СМИ, так как идет понимание процесса «изнутри», то есть в непривычной для учеников роли участников «агентства медиа». Итак, данное задание помогает им определиться (критически осмысливая информацию) в своих предпочтениях среди киноизданий в соответствии с потребностями (о качественных изменениях которых упоминались выше). Таким образом, можно говорить, что создание киножурнала способствует развитию критического мышления.

Неожиданные моменты: плюсы и минусы проведенных занятий.

Попытка избежать каких-либо ограничений в процессе медиаобразовательных занятий столкнула нас с проблемой нехватки времени. Этому способствовала очень высокая активность старшеклассников, каждый из которых проявлял инициативу и, непременно, хотел быть услышанным. Ограничивать их презентации творческих заданий мы не то что не могли, а просто не имели права. Ведь именно это было нашей целью: помощь в развитии активной позиции, а также стремление к творчеству в области медиа.

Но эта проблема оказалась решенной самими старшеклассниками. В принципе, наши занятия (в отличие от традиционного урока) не предусматривали строгого временного режима, но определенные лимиты времени мы, конечно, закладывали (в пределах 1,5 часов).

Поэтому, по истечению данного промежутка времени, мы сообщали участникам, что данное занятие подошло к концу и имеется два варианта дальнейших действий: 1) закончить занятие, а все незавершенное доделать при следующей встрече; 2) продолжить занятие. Отметим, что оба анализируемых занятия прошли по второму варианту, и нам не удалось соблюсти предполагавшиеся сначала временные рамки. Это, по-нашему мнению, является недостатком, но есть и «смягчающие обстоятельства»:

- данные занятия в своей основе имеют внеурочную форму. Они организованы по типу кружковой работы, где время не является главным показателем для завершения работы. В качестве такого критерия мы использовали интерес учащихся к теме занятия, их активность;
- продолжение работы сверх нормы было санкционировано самими участниками.

Также необходимо отметить, что из-за ограниченного количества времени, нам пришлось исключить из теоретической части медиаобразовательных занятий темы, связанные с историей медиакультуры. Данное «упущение» не позволит учащимся полноценно

анализировать и прогнозировать тенденции и пути развития медиа. Поэтому, медиаобразовательные занятия, имеющие большее количество времени должны, по нашему мнению, обязательно включать исторический аспект развития медиа.

Примечания

Бондаревская Е.В. Теория и практика лично-ориентированного образования. – Ростов: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2000. – 352 с.

Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.

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

Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. – М.: Новая школа, 1993. – 91 с.

Изучение монтажа на медиаобразовательных занятиях*Г.А.Поличко**кандидат педагогических наук, профессор*

О монтаже написано большое количество и специальной, и учебной литературы. Когда после занятий, посвященных изобразительному компоненту экранного образа, мы приступаем к изучению понятия «Монтаж», главным в наших исходных посылках выступает понимание того, что это не просто техническая сборка фильма в единую композицию, и не только способ экранного отражения действительности. Монтаж – это универсальный принцип художественного мышления вообще, и даже еще глубже – человеческого сознания в целом. «Монтажная форма как структура есть реконструкция законов мышленного хода» [Эйзенштейн, 1964, с.79] – гениально заметил когда-то Эйзенштейн. Действительно, главным в монтаже является сопоставление, складывание двух отдельных единиц информации – в нашем случае кадров, - из чего в сознании зрителя возникает третий, виртуальный, смысл, не зафиксированный визуально в сопоставляемых единицах.

В сегодняшнем понимании категория монтажа охватывает все области культуры, поскольку любая совокупность духовных, либо материальных ценностей так или иначе связана с идеей отбора, размещения, комбинирования элементов. Всюду, где речь идет о принципиальной дискретности частей внутри целого, возникает понятие монтажности.

Этот универсализм основывается на особенностях человеческого сознания, отражающего и преобразующего действительность. «Всякое целенаправленное складывание, сопоставление кусков, кадров, слов, букв, фраз, образов – как прямое, так и воображаемое – есть акт смыслообразования в процессе передачи информации и акт извлечения содержания в процессе получения информации» [Соколов, 1997, с.26].

При этом декодирование монтажных сцеплений, считывание зрительским восприятием экранной информации имеет несколько уровней, возрастающих от простого к сложному. Но это совершается в сознании зрителя, как говорят философы, в снятом виде, то есть независимо от его личных хотений и усилий, что еще раз подтверждает органичность монтажа, его адекватность нервным связям, тому «мышленному ходу», о котором говорилось в процитированном выше высказывании Эйзенштейна.

Вот как описывает уровни восприятия монтажных ходов современный исследователь:

«**Первый** – физиологический, на котором происходит обнаружение изменений в интенсивности свечения, яркости и цветности точек

воспринимаемого объекта сетчаткой глаза путем сличения, **СОПОСТАВЛЕНИЯ**, спаривания предыдущего и последующего сигналов.

Второй – психофизиологический, на котором происходит сличение, сопоставление воспринимаемых образов с образами, хранящимися в памяти, т.е. узнавание объектов.

Третий – общепсихологический, на котором **СОПОСТАВЛЯЮТСЯ** воспринятые и узнанные объекты с целью осознания хода развития событий.

Слово «**СОПОСТАВЛЕНИЕ**» - удивительно емкое и точное слово для передачи смысла действий, которые осуществляются органами чувств и отделами мозга на трех названных уровнях получения и обработки информации человеком. Но одновременно это слово исключительно точно передает и смысл монтажа» (каллиграфия автора – Г.П.) [Соколов, 1997, с.32].

Итак, расшифровываем магнитофонную запись этого цикла бесед с нашими слушателями.

ПЕДАГОГ: Очень часто при разборе фильмов мы с вами употребляли, стихийно или сознательно, выражения «монтаж», «монтажный стык», «монтажная фраза». Что же это такое – МОНТАЖ, как вы понимаете его смысл?

СТУДЕНТЫ:

-во-первых, это склейка отдельных кадров в целостный эпизод.

-Но ведь и целый фильм тоже склеивается, но только уже из отдельных сцен, отдельных эпизодов.

-Да, точно так же, как эпизод складывается из кадров, собирается из отдельных эпизодов фильм в целом.

-Нет. Сейчас, по-моему, мы упускаем что-то главное в монтаже. Говорим о склейке, сборке кадров там, эпизодов, целого фильма, но вот что-то такое глобальное уходит; я не знаю, что, но какая-то художественная сторона, выразительная уходит из разговора.

-Да подожди ты, мы, может быть, и не добрались еще до художественных сторон, дай подумать-то, ну?..

-А чего тут думать, давайте лучше вспоминать конкретные факты и конкретные фильмы.

-Правильно. Вот мы недавно снова вспоминали, когда о планах и ракурсах шел разговор, финальные кадры из фильма «Хороший, плохой, злой». Там еще планы все время меняются, и очень быстро, создавая «саспенс», так вот это и есть монтаж. То есть, монтаж - это набор определенных чередующихся кадров.

ПЕДАГОГ:

Ну что ж, я думаю, мы сейчас и подобрались к главному в монтаже. Конечно, в техническом смысле - и тут вы совершенно правы, - монтаж есть не что иное как «сборка»; кстати, именно так оно и переводится с французского. Но, с другой стороны, это еще не весь смысл понятия. Имеется здесь и художественная, выразительная сторона, о чем совершенно справедливо упоминалось. Но взглянуть на нее я вам предлагаю с совершенно иной позиции.

Послушайте, пожалуйста, вот эти стихотворные строчки, они вам, без сомнения, знакомы – это Александр Блок, «Незнакомка»:

***И каждый вечер, в час назначенный,
(Иль это только снится мне?),
Девичий стан, шелками схваченный,
В туманном движется окне.
И медленно пройдя меж пьяными,
Всегда без спутников, одна,***

*Дыша духами и туманами,
Она садится у окна.
И веют древними поверьями
Ее упругие шелка,
И шляпа с траурными перьями,
И в кольцах узкая рука.*

То, что это высочайшая в мире поэзия, вы, надеюсь, не сомневаетесь? А теперь ответьте: за счет чего возникает эта художественность и высота поэтичности? Быть может, Блок использует какие-то особые, «поэтические» слова?

СТУДЕНТЫ:

-Да нет, вроде бы слова обычные, но вот расставлены-то они именно поэтично.

-Подобраны эти слова, хотя они и самые обыкновенные, именно с тем умыслом, чтобы хорошо подходили друг к другу и именно в том порядке, с такой рифмой, чтобы возникала поэзия.

-Не только с определенной рифмой, но и в конкретном темпе.

-Я не думаю, чтобы поэт сидел и думал, как бы ему так слова подобрать и срифмовать, чтобы была поэзия, а не проза. Как же быть тогда с талантом и вдохновением?

-Ну правильно, талант и вдохновение ему и даны на то, чтобы интуитивно так именно расставлять слова, а не математически вычислять, как их ставить, чтобы получились гениальные стихи.

ПЕДАГОГ:

Конечно, поэт пишет по вдохновению, но талант его в том и заключается, чтобы интуитивно выбрать нужные слова и расставить их в нужном порядке, я бы даже сказал, не расставить, а сопоставить. Вот это и есть монтаж в поэзии: когда слова взяты самые обычные, из общеупотребительного словаря, которыми мы говорим каждый день, в быту и на работе, но сопоставлены они именно в таком порядке, когда из самого этого сопоставления высекается искра высочайшей, гениальной поэзии.

А теперь взглянем вот на этот портрет великой русской актрисы Ермоловой, принадлежащий кисти известного художника В.С. Серова. Совершенно удивительный анализ этого портрета сделал Сергей Эйзенштейн. Главное, что поразило его при встрече с этой работой, - «мощь внутреннего вдохновенного подъема в изображенной фигуре» [Эйзенштейн, 1964, с.389].

Повторим путь эйзенштейновского анализа портрета. Основная сила воздействия, по его словам, заключается в том, что на холсте зафиксированы четыре последовательных положения наблюдающего глаза, которые чрезвычайно напоминают положения камеры при съемке: план (масштаб изображения в кадре) и ракурс (наклон оптической оси при съемке).

Художник, считает Эйзенштейн, избрал очень интересную композицию, согласно которой рама

зеркала, линия плинтуса и ломаная линия карниза, отраженного в зеркале, как бы режут фигуру актрисы на несколько частей и являются своеобразными границами отдельных кадров

Кадр № 1. «Общий план». Вся фигура кажется снятой с верхней точки (верхний ракурс), так как на картине пол изображен не узкой полосой, а большой плоскостью.

Кадр № 2. «Средний план» (фигура по колени). Применительно к операторской терминологии – это средний ракурс, нейтральный.

Кадр № 3. «Поясной средний план». С точки зрения ракурса – это кадр, взятый немного снизу. Такое впечатление создается за счет потолка, отражающегося под определенным углом в зеркале.

Кадр № 4. «Крупный план» (только лицо). Лицо целиком проецируется на горизонтальную плоскость потолка. Такое изображение возможно только при остром нижнем ракурсе.

Если мы теперь склеим подряд эти кадры от 1-го до 4-го, то окажется, что глаз зрителя описывает дугу, как пишет Эйзенштейн, «от точки зрения «свысока» к точке зрения снизу, как бы к точке... у ног великой актрисы!» [Эйзенштейн, 1964, с.390].

Так проявляет себя монтажный принцип в изобразительном искусстве. Причем это осуществляется не только на уровне композиционного построения, но даже при выборе цветового решения, потому что подбор красок и смешивание их в нужной пропорции – это уже монтаж.

Анализируя воплощение монтажного принципа в других видах искусства, мы должны иметь в виду, что словесно он формулируется в различных терминах, имеющих в категориальном аппарате той или иной области искусствознания. То же самое можно сказать и о музыке, например. В распоряжении музыканта всего семь нот, но выбор их и размещение в одной только ему слышимой последовательности, а также складывание звуков по определенным законам в созвучия и аккорды – это в чистом виде монтаж. Однако в музыковедении имеются свои названия для такого рода сопоставлений. Хотя, когда за описание музыкальных впечатлений берутся, например, мастера литературного творчества, – специальная терминология естественным образом меркнет и оказывается бессильной. Вот как передает свое видение того, что мы называем монтажным принципом, замечательный русский писатель В.Ф.Одоевский:

«... Я заметил в музыке что-то обворожительно-ужасное: я заметил, что к каждому звуку присоединялся другой звук, более пронзительный, от которого холод пробегал по жилам и волосы дыбом становились на голове; прислушиваюсь: то как будто крик страждущего младенца, или буйный вопль юноши, или визг матери над окровавленным сыном, или трепещущее стенание старца, и все голоса различных терзаний человеческих явились мне разложенными по степеням одной бесконечной гаммы, продолжавшейся от первого вопля новорожденного до последней мысли умирающего» [Одоевский, 1982, с.59].

Вернемся, впрочем, к прерванной магнитофонной записи:

ПЕДАГОГ:

Как это начиналось в кино? Первые ленты, так называемые «примитивы», когда само движущееся изображение на стене казалось чудом, еще не знали принципов монтажности. Операторы, снимавшие их, интуитивно, опираясь на имманентно присущие человеческому сознанию закономерности, выстраивали изображение в виде связного репортажа или анекдота («Прибытие поезда», «Политый поливальщик» и др.). Даже первый художественный русский фильм «Стенька Разин и княжна» снят с одной точки, неподвижной камерой; герои вбегают в кадр и выбегают из него.

И только в 1918 году Лев Кулешов теоретически осмыслил и практически закрепил основополагающие параметры монтажа в кино. В этом же направлении развивались теоретическая мысль и практическое действие Эйзенштейна, Пудовкина, братьев Васильевых, Дзиги Вертова и других основоположников советского революционного кино. Что же сделал Лев Кулешов? Ему принадлежит два открытия, одно из которых так и осталось в истории кино под его именем – так называемый «эффект Кулешова». Однако поговорим вначале о первом из них.

Оно заключалось в том, что экранное пространство можно было конструировать искусственно. Сцена, составленная из нескольких кадров, снятых в разных местах, воспринималась с экрана в единстве времени и

пространства. Мужчина и женщина шли в противоположных направлениях по разным улицам и встречались в следующем кадре - это прочитывалось как свидание. Затем они смотрели в объектив, а режиссер обрезал этот кадр и приклеивал к нему следующий, где запечатлен Белый дом в Вашингтоне с парадной лестницей. Далее шел план, где герои идут по лестнице. У зрителя складывалось впечатление, что они входят в резиденцию американского президента, при том, что проходы были сняты на Петровке и на набережной, встреча - у памятника Гоголю, кадр Белого дома был взят готовым из американского фильма, а проход по лестнице снят у храма Христа Спасителя.

Теперь о втором открытии, собственно «эффекте Кулешова». Экспериментируя за монтажным столом с уже готовым, снятым до него киноматериалом, Кулешов заметил, что смысл двух кадров меняется от того, в какой последовательности они склеены, и даже появляется некое новое, третье значение, которого не было ни в первом, ни во втором кадрах. Так появилась знаменитая формула «1+1 = 3». К одному и тому же плану с изображением знаменитого актера Мозжухина, где он горящими глазами смотрел куда-то за рамку кадра, последовательно приклеивался другой план – тарелка с супом, например. Первый кадр в этом случае воспринимался как взгляд голодного человека. Потом он попробовал к этому же актерскому плану приклеить план с изображением играющего ребенка. Взгляд воспринимался как умиление того же человека, выражение отцовской любви. Когда же Кулешов склеил этот план Мозжухина с планом девушки в гробу, зрители видели человеческое горе по поводу смерти близкого человека и восхищались тем, как замечательно актер играет различные человеческие переживания. А Мозжухин при этом ничего не играл, он даже не подозревал о том, как режиссер на монтажном столе использует снятый некогда длинный план его со взглядом, устремленным в пространство.

Этот эксперимент дал право Льву Кулешову утверждать, что главное в монтаже фильма – не содержание кадра, а его сопоставление со следующим кадром, так как именно в сопоставлении кадров и рождается смысл экранного произведения.

«Л. Кулешов на киноматериале показал феноменальную способность человеческого мышления, человеческого сознания активно устанавливать связь между отдельными действиями, предметами, фразами, явлениями, кадрами или образами для понимания того, что стало объектом восприятия, объектом познания.

При этом надо заметить, что кулешовские эксперименты выявили, что человек, воспринимающий с экрана информацию, в поисках связи между воспринимаемыми кадрами не только экстраполирует смысл первого на последующий, но ведет обратную экстраполяцию смысла второго кадра на первый, чтобы понять общий смысл» (подчеркнуто автором – Г.П.) [Соколов, 1997, с.23].

Кулешов, как было сказано выше, был не одинок в своих поисках. Достаточно заглянуть в дневники Дзиги Вертова, чтобы увидеть, как великий мастер документа в кино понимал феноменальные способности монтажа:

«Я у одного беру руки, самые сильные и самые ловкие, у другого беру ноги, самые стройные и самые быстрые, у третьего голову, самую красивую и выразительную, а монтажом создаю нового, совершенного человека» [Вертов, 1966, с.35].

Продолжаем прерванный разговор:

ПЕДАГОГ:

Итак, мы поняли, что монтаж – это всегда сопоставление, соразмещение отдельных кадров в целостную монтажную фразу. При таком соразмещении в зрительском сознании возникает цепь третьих смыслов, которые как бы высекаются столкновением двух кадров. Но вот внутри кадра камера все время может двигаться, совершать наезды и отъезды с одного плана на другой, разного рода панорамы и так далее. Как же в этом случае анализировать монтажные ходы?

СТУДЕНТЫ:

-И при этом еще необходимо следить за тем, как сопоставлены эти кадры, внутри которых происходит движение, так что ли?..

-Но ведь это очень сложно, за всем не уследишь.

-Особенно если действие динамично развивается.

-Но ведь такое кино гораздо интереснее смотреть, и не надо особенно напрягаться – все само собой происходит, все движения и внутри отдельного кадра и между кадрами прочитываются естественным образом.

-Конечно, мы же говорили о том, что монтаж – это как бы отражение того, что наше сознание проделывает и без него. Поэтому чем острее монтажные ходы, тем больше помощи нашему сознанию оказывается, вот в чем вся штука-то! Вот почему фильмы легкого жанра так интересно смотреть, – потому что там много погонь всяких, кинотрюков, резких монтажных стыков. То есть камера сама всю работу за наше с вами мышление выполнила!

ПЕДАГОГ:

Это все очень интересно, и вы на правильном пути, но сейчас мы говорим немного о другом, – о том, может ли быть монтаж внутри кадра?

СТУДЕНТЫ:

-Ну, если камера все время движется, то конечно, может.

-Фильм ведь как бы выхватывает из самой действительности кусок жизни, а в ней, в жизни-то, все время что-нибудь движется.

-Не «что-нибудь», а сама жизнь – это и есть движение.

ПЕДАГОГ:

*Итак, вы совершенно правы, существует монтаж межкадровый и внутрикадровый. С межкадровым монтажом все более-менее ясно, сформулируем, что такое монтаж внутрикадровый. **Внутрикадровый монтаж** – это такое движение камеры внутри кадра, которое по ходу действия изменяет направление съемки и крупность объектов съемки. При этом вся композиция скомпонована таким образом, что снимаемое непрерывно действие образует новое художественное целое – мизанкадр, по выражению Эйзенштейна. Мизанкадр, по аналогии с мизансценой в театре, – это как бы маленький законченный фильм, со своей мини-драматургией, темой, действием, которые являются частью фильма в целом.*

Вот что говорит о технологии внутрикадрового монтажа известный оператор С.Медынский:

«Суть внутрикадрового монтажа заключается в том, что он суммирует различные творческие приемы и соединяет в единую изобразительную композицию все компоненты, по которым зритель может судить о действительности. Чтобы смысл кинокадра совпадал со смыслом факта, послужившего основой киносъемки, операторское решение должно отталкиваться от реальной жизненной ситуации, исходя из которой, кинооператор определяет временную протяженность снятого плана, выбирает съемочную точку для его фиксации, применяет нужную оптику, находит творческий прием, обеспечивающий наиболее выразительное раскрытие темы» [Медынский, 1992, с.195].

ПЕДАГОГ:

Теперь представьте себе, что в кадре на первом плане находится герой, который просто

сидит за столом, например. Второго плана не видно, фон в виде голой стены. Какая-нибудь эмоциональная окраска здесь присутствует?

СТУДЕНТЫ:

-Вроде бы нет.

-Может быть, и есть, равнодушие, например.

-Или, если стена огромная, во весь кадр, а человек маленький, на дальнем плане, то ощущение одиночества может быть.

ПЕДАГОГ:

*Вот видите, вы уже начали фантазировать по поводу того, как первый план может монтироваться со вторым. Действительно, если человек на среднем плане просто сидит за столом на абсолютно нечитаемом фоне, то кадр этот можно назвать нейтральным, без всякой дополнительной эмоциональной нагрузки. Если камера отъедет чуть назад, а на стене за сидящим человеком появится, допустим, портрет молодого человека в военной форме, то весь кадр приобретает дополнительный смысл. Или если человек сидит на фоне окна, крест-накрест заклеенного бумажными полосками, как во время войны это делалось, то совершенно другой смысл появляется. Это соразмещение в глубину первого, второго и т.д. планов Эйзенштейн назвал «**глубинный монтаж**». Он является разновидностью внутрикадрового монтажа.*

Теперь представьте себе следующее. Тот же человек, сидящий за столом. Камера отъезжает назад, мы видим открытое окно, из которого слышится грохот моторов и лязг танковых гусениц. Затем в этом же кадре камера панорамирует чуть в сторону от окна, не упуская, впрочем, сидящего человека, и мы видим висящий на стене репродуктор, из которого, сквозь шум из окна, доносится музыка. Пусть это будет «Священная война», например. Создается дополнительная эмоциональная нагрузка?

СТУДЕНТЫ:

-Конечно, еще какая!

-И не только эмоциональная, возникает просто новая информация – мы понимаем, что идет война.

-Может быть, самое ее начало, – потому что окно распахнуто, значит, на дворе теплое время года, а мы знаем, что Отечественная война началась именно летом.

ПЕДАГОГ:

Вот. Вы все правильно расшифровали. Следуя дальше за Эйзенштейном, скажем, что такое сопоставление изображения и звука он называл «**вертикальный монтаж**». Почему вертикальный – еще и потому, что, если мы возьмем в руки кусочек киноленки и рассмотрим ее на свет, то увидим, что помимо отдельных кадров, то есть фаз изображения, на ней есть фонограмма – запись звука, либо магнитная, либо оптическая. И эта вот пристыковка как бы по вертикали звуковой дорожки к горизонтально склеенным кадрам и есть, по словам классика, вертикальный монтаж.

Что же касается межкадрового монтажа, то, как я только что сказал, Эйзенштейн называл его «**горизонтальный монтаж**». Почему горизонтальный, я думаю, понятно, - стоит только снова взять в руки кусок пленки и посмотреть на свет.

Кроме указанных видов монтажа, С.М. Эйзенштейн в своей знаменитой статье 1929 года «Четвертое измерение в кино» выделяет еще, как минимум, четыре, причем эта градация имеет в виду, прежде всего, монтаж межкадровый:

1. Монтаж метрический. Основной критерий этого вида монтажных сопоставлений – длина монтируемых кадров. «Сочетает куски между собой согласно их длинам в формуле-схеме. Реализуется в повторе этих формул. Напряжение достигается эффектом механического ускорения путем кратных сокращений длины кусков с условием сохранения формулы взаимоотношения этих длин («вдвое», «вчетверо», «втрое» и т.д.). [Эйзенштейн, 1964, с.51]. При этом Эйзенштейн оговаривался, что этот вид монтажа во многом механистичен и не вполне доходит до сознания, но ощущения зрительские организует.

2. Монтаж ритмический. Во главу угла этого вида монтажных фраз ставится ритм меняющихся планов, который Эйзенштейн называл соотношением «*фактических* длин» (курсив автора – Г.П.) [Эйзенштейн, 1964, с.52].

«Классическим примером может служить «Одесская лестница». Там «ритмический барабан» спускающихся солдатских ног нарушает все условности метрики. Он появляется вне интервалов, предписанных метром, и каждый раз в ином кадровом разрешении. Конечное же нарастание напряжения дано *переключением* ритма шагов спускающихся с лестницы солдат в иной –новый вид движения – в следующую стадию интенсивности того же *действия* – в скатывающуюся по лестнице коляску» (курсив автора – Г.П.) [Эйзенштейн, 1964, с.52].

Называя два следующих вида монтажа, мастер применяет музыкальную терминологию, подчеркивая тем самым как новизну художественного приема, так и принцип сопоставления монтируемых кусков.

Однако Эйзенштейн оговаривается, что, несмотря на это, их нужно рассматривать как следующие стадии в типологии монтажных приемов.

3. Монтаж тональный. По сравнению с предыдущим видом монтажа движение глаз зрителя при восприятии усложняется, обнимая собой все виды колебаний, исходящих от сопоставляемых планов. «Здесь монтаж идет по принципу эмоционального звучания куска. <...> Единицы измерения здесь иные. И самые величины измерения другие. Например, степень светоперепадения куска в целом... вполне градиционно воспринимается невооруженным глазом. <...> ...Этот случай строится на *доминирующем* эмоциональном звучании от куска. Примерами могут служить «Туманы в одесском порту (начало «Траура по Вакулинчуку» в «Потемкине»).

Здесь монтаж построен исключительно на эмоциональном «звучании» отдельных кусков, т.е. на ритмических колебаниях, не производящих пространственных перемещений» (курсив автора – Г.П.) [Эйзенштейн, 1964, с.53-54].

4. Монтаж обертоновый. Этот вид монтажа Эйзенштейн характеризует, как сопоставление не основных объектов в монтируемых кусках, а второстепенных, побочных, без которых, тем не менее, не было бы аккордного, многоголосного звучания того или иного кадра. Вот как пишет об этом сам Эйзенштейн:

«Центральному раздражителю... сопутствует всегда целый комплекс второстепенных.

В полном соответствии с тем, что происходит в акустике (и частном ее случае – инструментальной музыке).

Там наравне со звучанием основного доминирующего тона происходит целый ряд побочных звучаний, так называемых обер - и унтертонов. Их столкновение между собой, столкновение с основным и т.д. обволакивает основной тон целым сонмом второстепенных звучаний.

Если в акустике эти побочные звучания являются лишь элементами «мешающими», то в музыке, композиционно учтенные, они являются одним из самых замечательных средств воздействия...» (курсив автора – Г.П.) [Эйзенштейн, 1964, с.47].

Таким образом, монтаж в экранных искусствах является не просто способом изложения истории, но главным принципом художественного мышления, отражающим специфику человеческого сознания вообще. При этом монтаж оперирует всеми компонентами экранного образа – изображением, светом и цветом, сюжетом и композицией, актерами и музыкой. «Монтаж до известной степени забирает в свои лапы все элементы кино» [Эйзенштейн, 1964, с.96].

Примечания

Вертов Д. Статьи, дневники, замыслы. – М.: Искусство, 1966. - С.55.

Медынский С.Е. Компонуем кинокадр. – М., 1992. - С.195.

Одоевский В.Ф. Бал//Последний квартет Бетховена. – М., 1982. - С.59.

Соколов А. Г. Природа экранного творчества. Психологические закономерности. – М., 1997.

Эйзенштейн С. Избр. произв. в 6 тт. Т.2. – М., 1964.

Медиаобразование в Восточной Европе**А.В.Федоров**доктор педагогических наук, профессор**А.А.Новикова**кандидат педагогических наук*

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

Венгрия. В течение многих лет отдельные усилия венгерских педагогов внедрить медиаобразование в учебные заведения страны наталкивались на бюрократические препоны коммунистически ориентированного режима. Как и в России, в 60-х годах XX века в Венгрии активно развивался так называемый эстетический подход в кинообразовании, когда на первое место в обучении ставилась задача формирования художественного вкуса аудитории на примере «авторских», в той или иной степени сложных для восприятия фильмов. Более того, с 1965 года кинообразование было включено в официальные учебные планы средних школ. С 1965 года по 1978 год кинообразование под названием «эстетика фильма» интегрировалось в курс венгерского языка и литературы. В 80-е годы вплоть до 1995 года централизация учебного плана была заменена на региональные инициативы, таким образом, медиаобразовательные аспекты по сути стали факультативными. В 1995 году, после десяти лет локальных экспериментов и теоретико-методической подготовки, в национальный учебный план средних школ был включен медиаобразовательный курс, рассчитанный на учащихся 12-18 лет (с седьмого по двенадцатый классы). Новый учебный план стремится развивать понимание учащимися медиатекстов, роли медиа в обществе и т.д. Этот план рассчитан на 15-20 лет, в течение которых будут апробированы базовые медиаобразовательные подходы. В 2005 году ожидается, что выпускники школ смогут для сдачи одного из итоговых экзаменов выбрать предмет, связанный с медиа. Это может быть проект, объединяющий теорию, практику и устный экзамен.

Венгерские медиапедагоги не боятся обвинений в пропаганде «защитного» и «эстетического» подходов в медиаобразовании, когда выбирают для своих занятий выдающиеся произведения медиакультуры [Benyei-Fazekas, 1999, p.57]. Тому есть простое объяснение: во-первых,

подростающему поколению полезно знать о наиболее значительных художественных медиатекстах; во-вторых, знакомство с шедеврами вовсе не означает, что на занятиях не будут анализироваться «мыльные оперы» или реклама [Benyei-Fazekas, 1999, pp.62-63]. Конечно, пуристы от медиапедагогике могут упрекнуть авторов венгерского учебного плана по медиаобразованию в том, что они опираются в основном на аудиовизуальные медиа. Однако кто сказал, что на этом материале нельзя добиться тех же положительных результатов, что и на материале прессы?

Национальный институт общего образования Венгрии из года в год собирает коллекцию программ и материалов по всем направлениям медиаобразования. Публикуются учебники, хрестоматии, книги для учителей, тиражируются аудиовизуальные пособия по тематике, связанной с медиакультурой. В 2001 году был создан CD-ROM «Аудиовизуальное искусство и медиаобразование в Венгрии» [Hartai, Gyorgy, Benyei and others, 2001], включающий не только текстовую информацию, но и обширные видеофрагменты, например, записи медиаобразовательных уроков. Вот лишь некоторые темы, рассматриваемые в венгерском учебнике по медиаобразованию: роль медиа в обществе, процесс создания медиатекстов, жанры кино и телевидения, сюжет и монтаж, типология аудитории и т.д.

Между прочим, инструкции нового учебного плана предусматривают, что преподавать медиакультуру в школах будут специально подготовленные педагоги. Первые медиаобразовательные курсы стали читаться в Будапештском университете с 1994 года. Сначала цикл медиаобразовательных предметов был прочитан для 35-ти будущих медиапедагогов в течение 8 семестров по 12-14 часов в неделю (общее число часов, выделяемых на медиаобразование может колебаться от 120 до 500 часов за весь курс обучения). С 1997 года в шести главных городах Венгрии были организованы медиаобразовательные курсы (по 30-120 часов) для школьных учителей. В каждом городе ежегодно на такие курсы записываются 20-40 учителей, понимающих важность медиапедагогике в современном мире. Цели подобных региональных медиаобразовательных курсов можно определить следующим образом:

- представить учителям образцы медиаобразовательных программ;
- способствовать эффективному внедрению медиаобразовательных курсов в школьный процесс обучения;
- помочь педагогам составить свои индивидуальные программы медиаобразовательного цикла.

В настоящее время в Венгрии насчитывается не менее 700 медиаобразованных учителей, способных читать соответствующие

курсы в школах. Медиаобразовательные курсы преподаются в 23-х столичных и двадцати региональных специализированных центрах. Таким образом, в 20% средних школ Венгрии медиаобразование стало уже привычным компонентом учебного процесса.

В 60-е - 70-е годы XX века медиаобразование в *Сербии* развивалось в основном на материале киноискусства при доминанте «эстетической парадигмы». В 80-х годах возник большой интерес к использованию в учебном процессе телевидения. 90-е годы были не самыми лучшими для развития медиаобразования в Сербии в связи с различного рода вооруженными конфликтами внутри бывшей Югославской Федерации, однако отдельные очаги преподавания курсов медиакультуры можно обнаружить не только в Белграде, но и в других городах республики. Исследователи Н.Корач (Nada Korac) и Я.Хоукинс (Jan Howkins) в конце 90-х годов XX века разработали, например, специальную медиаобразовательную программу для учащихся, учитывающую политическую и социальную специфику стран, находящихся в зоне конфликтов [Korac & Howkins, 1999, pp.15-17].

Не имея устойчивого статуса, медиаобразование в Сербии ищет свою опору в разделах «Информатики», «Образовательных технологий», «Массовой коммуникации» и других дисциплин школьного и университетского уровней. Время от времени организуются специализированные летние школы. В том или ином виде курсы по медиакультуре читаются в шести педагогических институтах. В школах медиаобразование интегрировано в курс изучения родного языка и информатики, в вузах - в курсы социологии, информационных технологий, педагогики, психологии и т.д.

Словения – независимое государство, еще не так давно также входившая в состав Югославии. Медиаобразование стало активно развиваться здесь лишь в 90-е годы, когда специально созданной научно-педагогической группой стал реализовываться соответствующий проект. В нем утверждалось, что главная цель медиаобразования состоит в том, чтобы помочь школьнику и студенту стать компетентным, социально ответственным и активным гражданином с автономным критическим мышлением, умеющим выбрать качественную информацию и ответственно общаться с медиа в социуме. При этом выделялись три главных компонента развития умений: 1)анализа, оценки и создания медиатекстов; 2)понимания и анализа политических, экономических, социальных и культурных контекстов окружающей медиасреды; 3)активной коммуникации с медиа с точки зрения демократической общественной системы [Erjavec & Volcic, 2002, pp.15-17].

На первом уровне реализация этого проекта проходила в некоторых детских садах экспериментальным способом. Пятилетних детей учили понимать различия между беллетристикой и научной литературой, рекламными объявлениями и новостями, реалистическими и фантастическими медиатекстами. Во второй половине 90-х медиаобразование было интегрировано в курсы словенского языка в начальной школе (при наличии параллельных факультативных курсов по медиакультуре). В средних школах Словении медиаобразование было включено в учебный план как обязательная часть таких дисциплин, как словенский язык, социология, психология и история искусств. Так в курсе социологии речь идет об изучении ключевых понятий медиа («агентство», «технология», «аудитория», «репрезентация» и др.). В курсе словенского языка предусматривается анализ жанров, стиля и языка медиатекстов. В курсе психологии идет речь о проблемах воздействия медиа на аудиторию, стереотипах в медиатекстах и медиавосприятии. Медиаобразование занимает важное место в таких значимых проектах, как Детский парламент, День радиовещания для детей и др.

Факультет социальных наук в Любляне уже не первый год готовит студентов к медиаобразованию школьников. Выпускаются учебники, касающиеся различных разделов медиаобразования и функционирования медиа в обществе. Кроме того, ежегодно организовываются медиаобразовательные курсы для двухсот словенских учителей и такого же числа родителей школьников, заинтересованных в том, чтобы получить знания о медиакультуре. К сожалению, в Словении до сих пор нет Ассоциации медиаобразования, способной объединить усилия профессиональных педагогов по всей стране. Слабо развита и научно-исследовательская деятельность в области медиапедагогики.

Как и во многих других странах, исследования показывают, что у словенских медиапедагогов достаточно популярна опора на медиаобразовательные концепции развития «критического мышления» (по отношению к любым аспектам функционирования медиа в социуме) и «протекционизма» (когда сторонники «высокого искусства» видят в средствах массовой коммуникации угрозу национальной культуре и идентичности и борются с их инъекционным влиянием на якобы пассивную молодежную аудиторию). Все больше сторонников приобретает и концепция приоритета творческих проектов («проектов для самовыражения личности учащегося») в медиаобразовании, когда учащиеся учатся в процессе исследования какой-либо проблемы [Dragan, 1999, p.91].

С 1993 года в словенских школах осуществляется внедрение мультимедийного образования [Mele, 1999, p.116], сочетающийся с программой компьютерной грамотности.

Медиаобразование на *Украине* советского периода в течение многих десятилетий практически ничем не отличалось от российского. Медиаобразовательные занятия (в основном на материале киноискусства и прессы) имели очаговый, факультативный характер и зависели от энтузиазма конкретных педагогов. В теории и методике доминировали эстетический и практический подходы [Силина, 1968; Чашко, 1979 и др.]. В 60-х - 80-х годах XX века наиболее активной была киевская группа украинских кинопедагогов (О.Мусяенко, В.Силина, Л.Чашко и др.).

Новая страница в движении украинского медиаобразования началась с 1999 года, когда во Львовском национальном университете был создан Институт экологии массовой информации под руководством Б.В.Потятиника, который наладил сотрудничество с американскими медиаобразовательными ассоциациями и взял курс на разработку новых подходов в области медиапедагогики (по-украински медиаобразование переводится как *медіа-освіта*). Согласно своему названию, Институт экологии массовой информации, в определенной мере сделал ставку на развитие «предохранительных», «защитных» подходов, обоснованных негативным влиянием медиа [Габор, 2002, с.49-52; Потятиник, Лозинський, 1996, с.61-90; Потятиник, 2004]. Однако материалы интернетного сайта института и многочисленных круглых столов и конференций, проведенных под его эгидой, показывают, что в качестве базовых рассматриваются также такие медиаобразовательные концепции, как семиотическая, культурологическая, социокультурная, развития критического мышления. «Украинская версия» медиаобразования основана на объединении усилий не только педагогов, но и психологов, журналистов, юристов и священников [Габор, 2002, с.50].

В сентябре 2002 года лидеры Института экологии массовой информации Б.Потятиник и Н.Габор успешно организовали и провели международную научно-практическую конференцию «Медиаобразование как часть образования гражданина» [Медіа-атака, 2002].

Эстония. Еще в советские времена в эстонских школах осуществлялись довольно продвинутые по тем временам программы кинообразования учащихся (Л.Раудсепп, А.Нахкур и др.). «Внедрение в 1967/68 учебном году факультативного курса по основам киноискусства послужило основой для дальнейшего поиска возможностей» [Раудсепп, 1982, с.114] аудиовизуального медиаобразования в Эстонии (в основном

в рамках эстетически и семиотически ориентированных моделей, на последних сказалось влияние идей профессора университета в Тарту, выдающегося семиотика Ю.М.Лотмана).

После восстановления государственной независимости Эстонии движение медиаобразования развивалось менее интенсивно. В начальной школе к началу XXI века оно отсутствовало вовсе, а в средней осуществлялось лишь в небольшом количестве учебных заведений. Правда, преподаватели факультета массовой коммуникации Таллинского университета Конкордия (Concordia International University Estonia) разработали семинар по медиаграмотности (100 часов в год для 80 студентов) и в настоящее время готовят медиаобразовательные курсы для учителей.

Примечания

- Benyei-Fazekas, J. (1999). What, When, how and Why? Media Education in Hungary. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.55-65.
- Dragan, A.N. (1999). Discover Rather than Teach. Method of Film and Television Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.91-99.
- Erjavec, K. & Volcic, Z.(2002). Media Education as a Part of Mother Tongue Teaching in Slovenian Secondary Schools. In: Hart, A. and Suss, D. (Eds.) *Media Education in European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
- Erjavec, K. Volcic, Z. (1998) *Need for Curriculum Development*. Ljubljana: ZRC SAZU's Conference on Citizens Activities, 15-18 October 1998.
- Hartai L., Gyorgy, J., Benyei J. and others. (2001). *Motion Picture and Media Education in Hungary*. CD-ROM. Budapest.
- Korac, N., Hawkins, J. (1999). Do You Speak Visual? Visual Literacy Program for Children in Countries of Conflict . In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.12-18.
- Mele, M. (1999). Building the Secondary Production of Educational Multimedia Content. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.116-122.
- Szijarto, I. (2002). Motion Picture and Media Education in Hungary. In: Hart, A. & Suss, D. (Eds.) *Media Education in European Countries*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology.
- Габор, Н. Медіа-освіта по-..., або замість післямови//Медіа-атака/Сост.Б.Потятиник. Ред. Н.Габор. – Львів: Інститут екології масової інформації, Медіа-центр 'Нова журналістика', 2002. – С.49-52.
- Медіа-атака/Сост.Б.Потятиник. Ред. Н.Габор. – Львів: Інститут екології масової інформації, Медіа-центр 'Нова журналістика', 2002. – 56 с. Інститут медіаекології: <http://www.franco.lviv.ua/mediaeco>
- Нахкур А. Творческие работы в курсе изучения основ киноискусства//Школа и искусство/Сост. К.Лехт. – Таллин: Министерство просвещения Эстонии, НИИ педагогики Эстонии, 1982. – С.73 –83.
- Потятиник Б.В. Медіа; ключі до розуміння – Львів: Паіс, 2004. – 312 с.
- Потятиник. Б., Лозинський, М. Патогенний текст. – Львів: Місіонер, 1996. – 296 с.
- Раудсепп Л. Изучение киноискусства в средней школе//Школа и искусство/Сост. К.Лехт. – Таллин: Министерство просвещения Эстонии, НИИ педагогики Эстонии, 1982. – С.114-125.

Раудсепп Л. Основы киноискусства//Материалы научно-практической конференции по вопросам обучения театральному искусству и киноискусству. – Таллин, 1972.

Силина В.К. Кино в школе как средство эстетического воспитания. – Киев: Рад.школа, 1968. – 174 с.

Чашко Л.В. Кино, радио, телевидение в эстетической работе. – Киев: Рад.школа, 1979. – 152 с.

*Рекреация***Община братьев Люмьер**
(набросок сценария фильма о владимирском киноклубе «Политехник»)*А.А.Марченков**«Все люди – братья!»
братья Люмьер*

Стена. Без штукатурки. Наискось – голый электрический свет. На стене одна за другой появляются тени: лающая собака, человек в кепке-«аэродром», олени рога, рыба, судорожно глотающая воздух ...

- *Вера!*
- *Иду!*
- *Чай стынет!*
- *Да иду же!*

Девочка – серьезные глаза, нахмуренные брови - складывает ладошки крест-накрест и через всю стену летит тень, похожая на птицу.

...Владимир. Однокомнатная квартира в «хрущевке». Журнальный столик уставлен чайными чашками. За столиком, под столиком, на тахте и диване, на кухне и балконе шумно говорящие молодые люди.

Камера фон Триером скачет по комнате, выхватывает крупный план лиц, жестикуляций, журналов «Искусство кино», сложенных стопками на полу. В дореволюционных, довоенных рамках – семейные фотографии.

- *Вера Борисовна, все готово! давайте смотреть!*

- *Сейчас, сейчас!* – продолжает снимать Вера Борисовна. В кадр попадают стеллажи с книгами и кассеты, кассеты, кассеты: на тумбочке, в шкафу, повсюду.

- *Включаю?* – у видеомэгафона, треща коленками, приседает Антошка Игнатичев.

Комната погружается в темноту. Затыкается бубнящее в углу радио. Стихают голоса. Дробно, как от магниевых вспышек фотографа, освещается пространство. Каждая вспышка превращает тесную комнату в огромный кинозал, на экране которого загорается надпись:

«Община братьев Люмьер»

Июнь-2001. Здание журфака МГУ на Моховой. Синий баннер – «Московский международный кинофестиваль». В зале-амфитеатре заканчивается мастер-класс Ирвина Киршнера. Зал – битком. Вера Борисовна с первых рядов оборачивается назад. Я машу руками и показываю на выход. Через минуту орущий поток студентов выносит нас в сквер. Мы идем во внутренний дворик журфака, на концерт «Воплей Видоплясова».

Там все в самом разгаре. Проектора гаринским гиперболоидом режут ночь. Около сцены – веселая давка, сумасшествие. Тела вместе с запахом травы вибрируют от вокального натиска Олега Скрипки.

- *Танці? Ща будут танці! Та-та-та-танці!*

Взмокла рубашка, волосы лезут в глаза. Парень рядом по-старушечьи повязывает бандану на голове. Орет: «Весна придет!». Ему на закорки запрыгивает девушка с ярлычком фестивальной аккредитации. Вера Борисовна, смеясь и прикрывая уши от рева динамиков, исчезает куда-то с немецкой журналисткой. Я нашел их сидящих под деревом.

- *Артем, не холодно вам?*

- *Какое там! В этих ребятах – атомный реактор.*

- *А мы замерзли. Мартина, коньяк будете? – Вера Борисовна достает пластмассовую бутылку «Спрайта».*

- *Это «Хэнесси». Мне подарили. Я перелила. Бутылку же таскать неудобно...*

Немка понимающе подмигнула и достала пластмассовые стаканчики. Опытный человек. Давно в России.

В три ночи мы вышли на пустой Манеж. Оттуда – пешком до Курского вокзала. Через Красную площадь. Чтобы не замерзнуть, допили коньяк.

- *Хорошо, что он сюда не дошел.*

- *Кто?*

- *Венечка. Ерофеев. Так и не был в Кремле. Ему б не понравилось.*

- *Хереса нет?*

- *Точно.*

...Вокзал. Женский голос с предупредительно скандальными нотками: «*Внимание! Экспресс «Москва-Владимир» отправляется из девятого тупика. Экспресс следует до станции Петушки и далее без остановок... Па-а-автаряю! Экспресс...*».

Кадры из люмьеровского «Прибытия поезда», прокрученные в обратном порядке. Камера планирует внутрь открытого окна вагона и скользит по лицам пассажиров.

Вера Борисовна спит. Рядом с ней сидит Лариса Староверова, чета профессоров-музыкантов Зубковских, Елена Нарциссова из владимирского «Мемориала». Чуть поодаль - Виктор Ворыханов, Наталья Аручиди, Виктор Ильин. Клубная молодежь собралась в углу: веселится, глядя на шоу «Макс Кузнецов спорит с Леной Дудукиной».

Камера заканчивает прогулку, давая крупный план каталога, лежащего на коленях у спящей Веры Борисовны: «*Международный московский кинофестиваль*».

Закадровый голос: «*Это мы - киноclub «Политехник». В ноябре 2003 года клубу исполнилось пятнадцать лет. Все это время мы показываем во Владимире кино – отечественное, зарубежное, художественное и документальное, архивное и new age*».

Камера возвращается в комнату-зал. Отсвет экрана. Лица – Артем

Моисеев, Галя Загорудько.

Закадровый голос:

- Крутя кино, мы только сейчас, по прошествии лет, поняли, что сами стали его частью. Рождение клубного «Мы» из духа синема – уже история. История, которую стоило рассказать...

На экране - постперестроечная документальная хроника:

- «Политехник» возник в ноябре 1988. В то время ослабла цензура, распахнулись окна на запад и форточки на восток, с архивных полок сдули пыль, достали запрещенные фильмы. Вокруг беззвучно лопалось фальшивое, принудительное, липко-сотовое и людоедское единство. На его месте артиллерийскими воронками зияли дыры множества одиночеств. Народ, полвека висевший, как мясная корова, на лямках брезентовой идеологии, вдруг оказался отпущенным на свободу и качался на гнущихся, не знающих почвы ногах.

После марш-бросков в будущее, лихорадочных поисков прошлого мы внезапно обнаружили себя во времени. Оно было странным, неосвоенным, пугающе-притягательным. Не то, чтобы приходилось начинать с нуля – просто знакомые вещи, слова, жесты пришли в движение, умылись, вступили в новые сочетания. Нам предстояло найти себе место, ритм, внятные ориентиры. Каждый делал это по-своему. В общей сумятице никто не ждал понимания. Довольно было сочувствия. Наверное, именно из этой потребности, из надежды на близость, на подлинность, рождался клуб. Он давал ощущение причастности – к времени, мировой культуре, воскресшей поэзии.

Слайды клубного альбома:

- На первом сеансе «Политехника», 29 ноября 1988 года, показывали «Комиссара» Александра Аскольдова. Потом пошли ретроспективы мировой классики и авангарда, фильмы с Каннского, Берлинского, Венецианского, Московского кинофестивалей...

- Сначала клуб размещался в маленьком, уютном зале кинотеатра «Кругозор». Попервой приходили только преподаватели и студенты политехнического института (отсюда и название). За зиму весть о показах разнослась по городу, и клуб наводнился людьми разных возрастов, профессий, эстетических вкусов. К середине девяностых, не желая кого-то оставлять за бортом, «Политехник» перебрался в большой зал кинотеатра «Художественный». Там все-таки 394 места, а при аншлаге, несмотря на грозно-молящую бдительность билетеров и проклятия директора, опасавшегося санкций пожарников, можно протащить в зал еще человек пятьдесят.

В кадре молодой человек. В джинсах, свитере, с большими ушами. Это я.

- Меня зовут Артем. Впервые о «Политехнике» услышал от друга, математика Василия Крылова. Он рассказал о фильмах, о публике, о Вере Борисовне. Говорил, что она родственница Марины Цветаевой, что переписывается чуть ли не с Федерико Феллини и Стенли Кубриком. Я

тогда только-только поступил в университет, запоем читал книги по истории и философии, терзался комплексом интеллектуальной неполноценности и тянулся к сложно устроенным людям.

Клубные встречи – два раза в месяц, по четвергам. Как мне тогда объяснили, это традиция, которая никогда не менялась. В ближайший четверг, купив клубный абонемент и билет в кассе, я сел разглядывать публику: университетские «преподы», журналисты, богемного вида женщины, очкастые студенты. Заочно я определил их как снобов, анемичных, отлученных от жизни, цепляющихся за свою элитарность.

Показывали «Камень» Сокурова (на экране - фрагменты). Эдакое изощренное занудство с претензией на мистицизм. Но зал был полон. Никто не уходил. И даже не шуришали конфетными фантиками. Камера двигалась божьей коровкой: ползала по старинным вещам, следила за игрой размытых теней. За весь фильм герои произнесли две короткие фразы. Остальное время слышался плеск воды, скрип дверных петель и шарканье домашних туфель. Я решил дожидаться обсуждения.

С пятого ряда встает Виктор Ворыханов, начальник цеха на «Электроприборе»:

- Скажите, а вот в конце... по зимней аллее убегает цапля... Это что значит?

- Цапля в древнеегипетской мифологии - символ возрождения души, - назидательно и добродушно улыбается Ирина Николаевна Гращенко, киновед из Москвы.

Спрашивавший кивает. Пред ним расстилалась бездна потаенных смыслов.

- А чайки кричат над морем? - о чем-то смутно догадываясь, интересуются зрители.

- Да, да... Дух покидает земное тело. Инфернальный мотив.

Ну, думаю, попал: ложа имени Андрея Белого - символ на символе сидит, архетипами погоняет.

Василий оборачивается с первого ряда:

- Как?

Делаю большие глаза: мол, «пир духа». А про себя тревожусь: скоро по телеку «Бриллиантовая рука»...

Выйдя на улицу, твердо зарекся второй раз себя не пытаться. Но прошла неделя, вечером я возвращался домой и случайно вспомнил фрагмент из «Камня»: призрак Чехова садится за стол, берет лист шершавой бумаги, сдувает с него пыль... Я невольно, кадр за кадром, мысленно прокручивал фильм. Душу охватило непонятное смятение. В ту же ночь приснилась цапля, которая стремглав неслась вглубь кипарисной аллеи. Над морем кружились чайки.

- Что за черт! Они просто ищут рыбу. Море - это море, чайки - это чайки. И ничего больше. А цапля оператора испугалась. Он ей, наверно, рожу скорчил.

Лента осела в памяти, как на полке «Госфильмофонда». Я стал

постоянным зрителем в киноклубе, сблизился со старожилами. Кино стало и моим делом.

...Зимний вечер. Сугробы. Хилая неоновая реклама середины девяностых годов. Мы с другом, сокурсником по истфаку, Игорем Куровым (лоб Сократа, походка штангиста Юрия Власова) выходим из областной библиотеки. Идем к Большой Московской. Останавливаемся около афиш кинотеатра «Художественный». Программа видеозала зазывает на просмотр фильма с буденновским названием «Когда тугие груди скачут».

Субтитры – «Кинотеатр «Художественный». Один из самых старых кинотеатров России. До революции назывался «Ампир». Памятник архитектуры. Городская достопримечательность».

- Слушай, куда это они? – спрашиваю Игоря.

- Кто?

- Грудь.

- Мало ли. А что, ты против тугих грудей? – отреагировал Игорь, словно обидевшись.

- Да нет. Пусть скачут. Но почему здесь?

- Всадник без головы.

Метель. Закадровый голос в сопровождении калейдоскопа снимков пост-перестроечного, темного Владимира. Музыка Дашкевича – та, что из «Собачьего сердца»:

- Кинотеатр «Мир» закрылся. «Факел» стал Центральным Домом Студента. «Русь» до сих пор дышит на ладан. ДК ВХЗ, ВТЗ, Дом Офицеров, фильмотека для внеклассной работы в школе... Отовсюду исчезло кино. Говорят, его сгубило видео. Аргумент слабый. Что за радость смотреть фильм в одиночку, в шлепанцах, жуя котлеты и бегая на кухню за компотом? Не говоря уж про настоящих любителей кино. Для них монитор или экран телевизора – все равно что альбом репродукций для художника или «Запорожец» - для пилота «Формулы-1».

Кухня в сталинском доме. На столе – яичница, стакан молока и книжка Михаила Ямпольского. На фоне баночек со специями – Алеша Осанов, наш клубный «Кирилл Разлогов». Леша капризничает лицом:

- Мы должны воссоздать инфраструктуру кино. Не бывает реформ без перемен в головах. Нужен парадигматический сдвиг, трансцендирование. Произвести этот эффект в массовом масштабе под силу только кино. И вот почему...

Наше общество и дырявая сеть его институций лишены пространства для полемики, для общественного договора. Прошел век диссидентских кухонь. Кончились каптерки поколения дворников и сторожей. Отишумели своё митинги и демонстрации. И слава Богу.

Взамен должны прийти иные социальные формы. От письменного стола – к сцене, вернисажным стенам, экранам, подиумам... То есть – к цивилизованным, не регламентированным государственной волей, формам.

Киноклуб – одна из таких форм. Помимо показа она включает в себя другой важнейший элемент – обсуждение. Его сердцевина – в ostrанении,

деавтоматизации восприятия, конфликте интерпретаций по поводу пережитого «здесь и сейчас». В ходе обсуждения проговариваются личные, общественные, гражданские позиции, возникает переключка ценностей и идей...

На кухне гаснет свет. Леша выглядывает в окно:

- Н-да... Пипец по всему району.

Вера Борисовна в студии ВГТРК. Журналист Валерий Скорбилин:

- Как вам удалось выжить в наше, так сказать, непростое время?

- Это загадка. К середине девяностых держались непонятно как и на что. Денег не было. Верная клубу публика стремительно нищала: было больно смотреть на кандидатов всяческих наук в свитерках с дырявыми локтями и на их полуголодных студентов. Казалось, мы навечно превратились в нечто среднее между приютом аутсайдеров и психотерапевтической группой.

Я по щадящим расценкам выбивала фильмы из местного проката, связывалась с культурными центрами иностранных посольств. Что-то пересылала киновед Ирина Николаевна Гращенкова из Академии кино. Довольно часто наши друзья - московские и питерские режиссеры – в дорожных чемоданах везли яффы с пленками.

Как-то режиссер, историк кино Олег Ковалов, обещав приехать со своими «Садами скорпиона», сошел на перрон владимирского вокзала обескураженный и виноватый:

- Я дома фильм забыл. В Питере...

Я сникла: люди пришли, ждут...

- Олег, сделай же что-нибудь!

И он сделал: преобразаясь, цитируя, размахивая руками, импровизируя на ходу, он два часа говорил с залом. По сути, это был моноспектакль: блестящий, остроумный, головокружительный. О чем? О Фрице Ланге, об Эйзенштейне, о современной кинематографии и о её падении с высот немецкого экспрессионизма, о технике монтажа и переключках тем в мировых шедеврах.

Спорить с Олегом бесполезно. Даже в малом. Во второй свой приезд (на сей раз с фильмом, с «Темной ночью») он сцепился с нашими девушками-филологами: шутки ради доказывал, что Достоевский – эротический писатель. И доказал. На примере «Неточки Незвановой». Опыта такой интерпретации точно ни в одном университете не получишь.

...Клубный видеоальбом: Эмма Митрофановна, имеющая вкус к альковной стороне киношной жизни, Валентина Федоровна из колледжа культуры, поэт Фридрих, читающий сонет в честь кого-то из приехавших «звезд»; гости – изысканный Андрис Лиэпа, хитрый, деревенски православный Сережа Князев, Олег Фомин в джинсе, с немигающе-резким взглядом, Володя Веселкин из «Аукциона», добрая и чистая Лидия Боброва...

- В кинотеатре нас держали на птичьих правах. Приезды знаменитых гостей, редкие публикации в местной прессе, вяловатая

поддержка со стороны властей позволяли надеяться, что мы протянем еще от силы сезон-другой, не больше. И все же, назло обстоятельствам, клуб продолжал гнуть свою линию.

Мы смотрели всего Фассбиндера, с листа переводя монтажные листы, видели оригинальную копию «Гражданина Кейна» Орсона Уэллса, привозили немого «Последнего человека» Фридриха Мурнау. Саша Никитин – председатель рязанского киноклуба – в синхрон переводил «Дневник сельского священника» Робера Брессона.

На встречи приходило много людей. И все-таки настроение было - ивах. Какое еще может быть настроение на краю гибели?

Музыка – композиция с рефреном *Finita* итальянской группы «С.С.С.Р»

Опять видеохроника. Allegro. Оптимистичный темп:

- Подъем наметился с приглашения во Владимир правозащитного кинофестиваля «Сталкер» (апрель, 1999). Десять дней – анилагги. Со сцены выступали Марлен Хуциев, Галина Бокашевская, Сергей Юркевич. В зале кинотеатра «Художественный» не хватало мест. Сидели на коленях, несли стулья из фойе, использовали даже ступеньки в проходах. Позже Игорь Степанов – директор «Сталкера» – сообщил, что сеансы посетило около двадцати тысяч человек.

С подачи Игоря фонд Форда поддержал проект «Российский киносеанс». Суть проекта – возрождение киноклубного движения в стране. Начать решили с десяти наиболее известных объединений, в том числе – с «Политехника». Так в нашей программе появились картины, снятые в последние годы. Большинство из них – с пылу с жару фестивальных показов. Публика отреагировала мгновенно: клуб оживился, пошел в гору. Нам заказывали втрое больше абонементов.

Тем не менее, оставалась тревога.

- Кинотеатру мы не нужны. Директор и так ворчит: от вас, мол, одни убытки. Если свернут «Российский киносеанс», мы пропали, - расстраивалась Вера Борисовна.

- На членские взносы клуб выжить не мог. Властям не до кино. Кто-то предложил создать Попечительский совет и пригласить в него местных предпринимателей.

«Джаз-кафе» при кинотеатре «Художественный».

- Под покровительством Елены Потаповой, заместителя мэра, мы созвали потенциальных меценатов. Предварительно распределили роли: Вера Борисовна молчит, Василий, одевший по случаю клетчатый австрийский пиджак и прихвативший трубку с голландским табаком, активизируется при переходе беседы в стадию «сколько, когда, на каких условиях?», я начинаю с короткого спича о благородной силе искусства.

В ответном слове финансовые отцы города – директора банков, промышленных гигантов, ресторанов и торговых сетей – припомнили, как в глубоком детстве бегали с уроков в кино. Женщины одобрительно отозвались об эпопее «Вечный зов», мелодраме «Москва слезам не верит»...

За стол принесли чай с печеньем. Атмосфера располагала к развитию темы. Ждал отмашки Василий. Но тут вклинилась Вера Борисовна.

- Разве это кино? – возмутилась она. – Разве это искусство?

Я спешно ищу под столом ногу нашей председательницы. Нахожу. Наступаю. За столом напротив густо краснеет жена одного из спонсоров.

Вера Борисовна идет в атаку:

- Разве это искусство? – повторяет она, - Вот Бергман, Фабри, Бунюэль – это мастера. Параджанов, Иоселиани – художники. Даже Михалков – куда хуже!? – а все-таки ищет. Нынешнее поколение никогда не видело Веру Хитилову и Роббера Брессона. О Гринуэе и Куросаве не слышали! Абдрашитова забывают! Ромма!!!

Попечители напряглись. Уточнить, что за «Рома», стесняются...

Вера Борисовна принимает немую сцену за призыв к продолжению:

- Как же так? Вы формируете лицо города. В том числе – его культурный ландшафт. Вы ведете хозяйство, окружаете себя красивыми вещами... Душа тоже должна быть богатой. Трудиться она должна!

Сказанное далее крутилось вокруг идеи о том, что поддержка киноклуба – это достойный предлог для возвращения народу части награбленного, поправки репутации, снятия социальной напряженности. Идея, возможно, в чем-то верная, но, как бы это сказать, не очень вяжущаяся с ситуацией.

Короче, мы провалились. Местные филантропы, опаленные жаром духовной проповеди, туманно намекнули на помощь. Татьяна Полякова, популярная сочинительница детективов, которую специально позвали в Совет, виновато вздохнула:

- Я так много работаю... И эти люди – тоже. Силы остаются только на что-то легкое, расслабляющее. А у вас – Пазолини, Тарковский...

Финальная сцена: мы с Василием, столик в «Старой Венеции», пепельница, полная окурков. Визуальный центр композиции – пустая бутылка водки. А лица у нас... Точнее, рожи у нас... Ужас, какие рожи. Просто караул. Или Караулов. Момент истины.

На экране, как на телетайпной ленте, пропечатываются строки:

«2001 год. Мы получили первый в своей жизни грант - грант Института «Открытое общество». В заявке был запрос на проведение двух зрительских кинофестивалей. Эксперты фонда сочли, что достаточно и одного. Дали половину запрошенной суммы. Мы, конечно, расстроились. Но не огорчились (!?).

В апреле 2001 прошел фестиваль антифашистских фильмов «Гитлер-капут?», в октябре – молодежный фестиваль «Твой ход!». Первый – обращал внимание горожан на неонацизм и бытовые проявления нетерпимости, второй – призывал осмыслить кинопортрет «поколения девяностых». К концу года клубу вручили областную премию по культуре» (в кадре –

почетная грамота с печатью и подписью губернатора).

Видеохроника. Дрожащая, якобы любительская, картинка. Как у Лооне Шерфига.

- На фестиваль «Гитлер-капут?» приглашен известный диссидент, режиссер, президент Фонда защиты гласности Алексей Кириллович Симонов. Он привез свой фильм «Отряд». В зале собралась «прогрессивная общественность города». Журналисты щелкают диктофонами. За кулисами редактор одной из владимирских газет приглашает Симонова на шашлыки. Во время творческой встречи он поминутно подходит к организаторам и возмущенно шептал на ухо: «Эй, молодежь, закругляйтесь! Водка греется». Симонов в это время делился мнением об изгнании киселевской команды с НТВ, давал оценку чеченскому кровопролитию.

Нам не хочется расставаться с Алексеем Кирилловичем. Его с нетерпением ждали. Он приехал по нашему приглашению. Почему мы должны его отдавать?

Когда встреча закончилась, Вера Борисовна, Василий и я выходим с гостем во двор. Там уже стоит микроавтобус. Рядом дают окурки редактор и председатель местного союза журналистов:

- Алексей Кириллыч, Вас заждались. На даче все готово.

Прощайтесь по-быстренькому и вперед!

Симонов обернулся: «Вы разве не с нами?». Пришлось спешно сочинять про дела, привычку к раннему сну... Симонов смекнул: нас не звали. Он подошел к редактору, что-то сказал. Нас нехотя пригласили в автобус. Вообще-то места хватало всем, но по дороге надо было забрать еще кого-то...

Быстрее всего намек понял Василий: «Я совсем забыл! Мне еще нужно...». Я вылез за ним. За нами, полыхая гневом, выскочила Вера Борисовна. С ней – Наталья Новожилова, известная в городе журналистка и правозащитница. Следом уже грохотал Симонов: «Где тут у вас в городе водки дают?!». Редактор засмеялся: «Да что вы, в самом деле! Едем все! Только когда пост ГИБДД проезжать будем – нагнитесь кто-нибудь. Штрафанут же!».

После «Гитлер-капута?» кино клуб приобрел репутацию рассадника фрондирующей молодежи. Этому способствовали публикации в местных СМИ, вышедшие по итогам дискуссий: «В чем различие между национализмом, шовинизмом и патриотизмом?» и «Как остановить фашизм?». На сцену видеозала в «Художественном» тогда приглашались владимирские общественные деятели – западники и славянофилы, либералы и национал-патриоты, лидеры этнических диспор и журналисты. Споры были жаркими. Реакция чиновников и местной прессы пыталась их остудить. Нас обвиняли в разжигании несуществующей темы: мол, фашизма у нас нет и быть не может.

Официальная газета областной администрации – «Владимирские ведомости» - напечатала статьи Адольфа Буреева и Евгения Нечаева.

Организаторы фестиваля в них выставлялись чуть ли не наемниками Сороса и несмышленищами, которых втемную пользуют американские империалисты. Больше всего почему-то досталось Наталье Новожиловой. К устройству «Гитлер-капута» она отношения не имела. Ее вина заключалась в написании антифашистских статей и бесконечных судах с «патриотами» из Русского национального единства.

Масла в огонь добавила передача Вирджини Куулидон, корреспондентки Радио «Свобода», наблюдавшей за ходом дебатов. Мы стали получать письма со всей страны. Откликнулись даже с Таймыра, не говоря уж о Краснодаре, Ставрополе или Воронеже.

Команда, работавшая на кинофестивале, не распалась и после его окончания. В городе она стала известна как Молодежная Правозащитная Группа «Система координат». Сейчас, спустя три года, уже несколько владимирских молодежных объединений и неформальных содружеств ведут свою родословную от «Политехника». «ДейЛи» – в том числе.

...Музыка в ритме «Беги, Лола, беги!». Вечер. Моя квартира на Нижней Дуброве.

На кухне – Оля Казарина (Колик) с Олей Балуковой (Болик) шлифуют заметки для информационного листка. Я – в комнате. За клавиатурой. Набираю и пишу тексты. Готовые – отсылаю по электронке Антошке Игнатичеву. Тот, сидя в комнате политеховского общежития (красные, как у кролика, глаза, взъерошенные волосы), бьется над макетом и версткой.

Два часа ночи. Звонок в дверь. На пороге – мои бывшие одноклассники. Пьяные в дым.

- *Темыч, Капрал медаль получил. И звездочки. Обмыть надо!*

Сергеа Капралов – вертолетчик. Прикрывает погранцов в Таджикистане. На бредущем он снижается в районе кухни:

- *Опыньки! Здорово, девчонки! Шалить будем?*

Я беру его за грудки и вытаскиваю в коридор.

- *Сергеа, значит так, это мои студентки. Мы готовим кинофестиваль. За ночь – надо позарез написать кое-что. Понял?*

- *Не вопрос! Ша мы вам такого понапишем!*

- *Кто бы сомневался...*

Приходится делать рокировку. Я пью водку на кухне. Девушки дописывают статьи. Через час одноклассники с боевыми кличами выносят Капрала на улицу. Он шевелит губами:

- *Кто ваш кино клуб тронет – разбомблю на хрен!*

Я возвращаюсь к работе.

Под утро спим полчаса и едем на лекцию.

Собравшись с остатками воли, я рассказываю о платоновском мире эйдосов и идей, о метафизике Аристотеля. Колик с Боликом спят в первом ряду. В это время белого, как мел, Антошку, Маша Гордеева с Викой Громовой ведут в сторону типографии.

Мы успели.

Афиша фестиваля «Твой ход!».

«Сталкер», «Гитлер – капут?», «Твой ход!», вечеринки этнической танцевальной музыки с иностранными студентами, фотовыставки, художественные экспозиции, проекты с обществом инвалидов, с италороссийским бизнес-центром, традиционная кинопрограмма... Мы крутились белками в колесе. Ведь, кроме клуба, у всех есть работа, учеба, личная жизнь...

Проблемы оставались все те же. Главная – где найти деньги.

...Ресурсный центр «Данко». Тренинг по фандрайзингу, то есть – по привлечению средств. В тренинге участвуют лидеры владимирских некоммерческих организаций. Виталий Гуринович ведет ролевою игру:

- Если хотите, чтобы организация развивалась, вам придется стать профессионалами. Надо перешагнуть через барьер и научиться просить. Давайте встанем в круг, протянем руку и скажем: «Дайте денег!».

- Дайте денег, - неубедительно, краснея, откликается «гражданское общество»...

Два года назад актив клуба взялся сочинять программу стратегического развития. Всех масштабнее мыслил Владимир Гвоздев. Раньше он занимался бизнесом, разбогател, затем директорствовал на телевидение, увлекся кино, купил камеру и аппаратуру для монтажа, снял фильм о камчатском острове Парамушир по сценарию писателя Анатолия Гаврилова. Вскоре от бизнеса остался только трехэтажный дом и пруд с лебедями.

Володя размашисто чертит маркером на флип-чарте. Рядом взволнованно, но недоверчиво хмыкает Вера Борисовна. Василий вспоминает бендеровские Нью-Васюки, я – «Фитцкаральдо» Херцога.

- Надо менять целевую аудиторию. Сам подход – тоже ни к черту! Давайте привлечем в клуб бизнес, золотую молодежь, VIPов из администрации. И не просить ни в коем случае! Мы – партнеры! Ходить к нам – круто! – Володя, распалившись, описывает схему извлечения прибылей и получения инвестиций на полтора миллиона рублей.

Потом мы на троллейбусе едем в кинотеатр. Вера Борисовна боится, что, если директор повысит льготную цену на билет, в киноклуб не смогут ходить студенты.

- Вы меня режете! Без ножа! Я вам что, богоугодное заведение? – Роберт Сергеев, директор «Художки», сидит за рабочим столом, всем видом показывая что нет – он не богоугодное заведение.

- Ребята, дорогие мои. Все понимаю. Но – не могу. У меня сроки, контракты. Мне зарплаты платить надо!

- Роберт Юрьевич, кинотеатр – это не ваша, а муниципальная собственность. Коммерция – ради бога, но и просветительские программы нужны. Надо воспитывать зрителя. Люди понятия не имеют о том, какое бывает кино! Ни Макмалбафа не видели, ни Моретти! «Танцующую в темноте» вы не взяли в прокат. Китано, Ли Чан Дон...

- О, господи! Не могу!

- *Да это ж преступление! Таких как ты...* - заводится Вера Борисовна.

- *Ну!? Ну!! Что таких как я!?* – вскипает в ответ директор.

- *Судить таких надо! Вы... Вы отнимаете у людей право на кино!!*

- *Нет такого права!*

- *Есть! Лена, скажи!*

Лена Баженова мнется:

- *Строго говоря...* (натывается взглядом на распаленную Веру Борисовну) *Всеобщая Декларация прав человека, Статья 22, 27...*

- *Роберт, мы в горсовет пойдём, к мэру пойдём!*

- *Чего, угрожаете, да? Идите! К Путину идите! К Кофи Аннану!*

Я вас вообще больше не пуцую! Ира!

В кабинет заходит менеджер кинотеатра.

- *Этих вот... Не пускать больше!*

Делегация молча выходит на улицу. Вера Борисовна задумывается, застегивает пальто. Затем решительно идет назад. Остановить ее никто не берется.

- *Роберт, надо факс отправить. По «Гуд бай Ленину».*

Директор рывком встает с кресла и бьет кулаком по столу.

Звонит телефон. После разговора он, не мигая, смотрит на Веру Борисовну. Вздыхает.

- *Волшебное слово скажи.*

- *«Надо».*

- *Что вы за люди? Ладно. Бог с вами. Отправляйте.*

В ноябре 2003-го отпраздновали юбилей. Мечтали подарить городу крупный кинофестиваль. Получилась скромная, но со вкусом подобранная программа «Клубное кино». Помимо нашумевшего «Возвращения» Звягинцева в нее вошли «Мать и сын» Сокурова, «Доставщик слов» Караджева, фильмы с фестиваля радикального и экспериментального кино «СТЫК». Мы чествовали Людмилу Веркину, ставшей «Героиней киногода» по признанию правозащитного кинофестиваля «Сталкер», встречались с удивительным писателем Анатолием Гавриловым. Ирина Николаевна Гращенкова, ныне заместитель первого секретаря Союза кинематографистов по молодежной политике, привезла потрясающую работу документалиста Андрея Осипова «Охота на ангела или четыре любви поэта и прорицателя». Для показа этой картины в день юбилея – 28 ноября - был арендован зал в музее-заповеднике. До этого на показах «Клубного кино» собирались полные залы. А на сам юбилей пришло около 30-ти человек. Задним числом можно гадать о причинах: сказалась перемена места (устроить сеанс в привычной «Художке» не удалось) и времени (пятница, 17.00 – 19.00) или дело было в низкой популярности жанра документального кино Теперь уже неважно.

Вера Борисовна взгрустнула. Все-таки юбилей у киноклуба по местным меркам вполне почтительный – пятнадцать лет. Получалось, что за все это время «Политехник» не заслужил самого элементарного –

благодарности зрителей. Получалось, что у нас нет клуба, а есть что-то вроде необременительного союза экстравагантных потребителей.

В конце сезона, после просмотра «Магнитных бурь» Вадима Абдрашитова, в фойе «Художки» Вера Борисовна огорошила всех заявлением:

- *Послушайте, я подумала... Я ухожу. Прошу отставку. Если кто-то возьмется меня заменить...*

Мы, стоящие вокруг, затихли. Все понимали: без Веры Борисовны клуба не будет. Среди нас были те, кто много и охотно помогал ей, были постоянные зрители и друзья... Но одно дело – помогать, другое – взять на себя полноту ответственности.

Мы глядели на Веру Борисовну и вдруг почувствовали ту усталость, отчаяние, разочарования, обиды, которые скопились в ней за многие годы. Работая с ней бок о бок, мы могли ругаться между собой из-за проваленных проектов, позволяли себе впадать в депрессии, уходить в личную жизнь, отвлекаться на что-то другое, но мы никогда – за все эти пятнадцать лет! – не представляли, что Вера Борисовна когда-то будет готова отказаться от дела, в которое она вложила столько души и энергии.

- *Может надо просто отдохнуть?* – искусственно бодрится Лиля Чернова. – *Я завтра пойду к директору, уговорю его подписать льготный договор...*

Остальные молчат. Ясно, что проблема не в договоре.

...Гороховецкий район. Деревня Литовка. Пристройка к сельской школе. Комната с интерьером 50-х годов (XX века).

- *Мама, пошли картинки посмотрим!* – маленькая серьезная девочка дергает за кофту женщину, проверяющую тетради. Та откладывает красный карандаш в сторону.

- *А уроки?*

- *Я сделала! Сделала! Вот!* – девочка протягивает тетрадку.

- *Хорошо, хорошо.*

Мама с дочкой одевают резиновые сапоги и под зонтом перебегают из дома к школьному крыльцу. Они наощупь проходят через темный коридор и зажигают в классе свечу.

- *Сама! Пусти, я сама!* – девочка оттесняет женщину от странного устройства, вырабатывающего электричество.

Пахнет карбидом. Через мгновение на доске возникает нечеткое изображение.

- *Вера!*

- *Что? – с досадой оглядывается девочка.*

- *Кем же ты у меня будешь?*

...Смотрю на буклет «Политехника»: три сотни проведенных сеансов, семьдесят творческих встреч, семь постоянных программ, свыше 240 публикаций, сайт, выигравший в конкурсе «Электронная губерния»... Неужели все это закончилось?

Два раза в месяц я ходил в клуб. Туда ходили все, кого я люблю. Там – моя память и фантастические проекты. Первую статью и первый рассказ в своей жизни я написал о киноклубе. Правозащита началась с него. У знакомства с Элей – теперь уже моей женой – есть точная точка отсчета: сеанс с «Белой кошкой, черным котом» Эмира Кустурицы.

...Поздняя ночь. Телефонный звонок. Поднимаю трубку.

- *Артем, здравствуй! Не помешала?*

- *Нет, что вы...*

- *Мы на март планировали итальянскую программу. Помнишь?*

- *Да. С синхронным переводом. Ребята с курсов его почти подготовили.*

- *Надо бы кроме Торнаторе, Сольдини и Оспитека показать кого-то из классиков... У Бертолуччи недавно фильм вышел...*

Учебные программы

Программа учебного курса «История медиаобразования»

(авторы программы – д.п.н., профессор А.В.Федоров, к.п.н., доцент И.В.Челышева)

Пояснительная записка

«Российская педагогическая энциклопедия» определяет медиаобразование (англ. *media education* от лат. *media* - средства) как направление в педагогике, выступающее за изучение «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – С. 555.].

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

Однако дальнейшее продвижение по пути медиапедагогики будет малоэффективным без знания основных этапов исторического развития медиаобразования в России и за рубежом.

Вот почему актуальность данного учебного курса определяется настоящей необходимостью изучения студентами истории медиаобразования, что далее станет основой для обретения ими исторически обоснованного представления о медиапедагогике, как об эффективном средстве развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс исторического развития медиаобразования..

Предмет учебного курса – основные этапы развития медиаобразования в России и за рубежом.

Цель учебного курса: историко-искусствоведческий, культурологический анализ развития медиаобразования в мире с точки зрения его использования в процессе обучения студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

- изучение понятийного аппарата медиаобразования;
- характеристика основных этапов исторического развития медиаобразования в мире;
- анализ современной социокультурной ситуации, особенностей развития медиаобразования в различных странах;
- изучение творчества выдающихся отечественных и зарубежных медиапедагогов;

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к выявлению содержания изучаемого процесса исторического развития медиаобразования; на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития медиаобразования.

Методы: анализ научной литературы по медиаобразованию (печатной и аудиовизуальной), педагогике, психологии, искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ исторического развития медиапедагогике в разных странах, в различные периоды. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний.

Место учебного курса в учебном плане вуза: курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Педагогика», «История образования», «История», «Мировая художественная культура», «Культурология», «Философия» и др.

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

- ключевые понятия курса («медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика» и др.);
- основные этапы исторического развития медиаобразования в России и за рубежом;
- главные черты этапов исторического развития медиаобразования в различные периоды и в разных социокультурных условиях, в конкретных странах;
- современную ситуацию в области развития медиаобразования;
- потенциальные возможности изучения истории медиаобразования.

Практическая значимость: в результате занятий студенты должны не только обладать запасом знаний по истории медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической области.

Оценка итоговых знаний и умений студентов.

Конкретная оценка студентов в итоге изучения учебного курса:

- «отлично»: высокий уровень знания истории развития медиаобразования;
- «хорошо»: близкий к высокому (80%) уровень знания истории развития медиаобразования;
- «удовлетворительно»: средний уровень знания истории развития медиаобразования;

-«неудовлетворительно»: низкий уровень знания истории развития медиаобразования.

Тематический план учебного курса «История медиаобразования»

№	Название темы:	Лекц. (час.)	Практ. (час.)
	Введение: предмет, цели и задачи медиаобразования. Основные этапы развития медиаобразования в мире	1	-
	Раздел I. История медиаобразования в России		
1	Зарождение и становление медиаобразования (1900-1933)	1	-
2	Регресс медиапедагогической деятельности в эпоху тоталитарного идеологического контроля (1935-1955)	2	2
3	Либерализация педагогических концепций медиаобразования в период «оттепели» (1956-1968)	6	4
4	Эстетически ориентированное медиаобразование авторитарной эпохи (1969-1985)	6	4
5	Государственная поддержка медиаобразовательного движения в период «перестройки» (1986-1991)	4	4
6	Современное состояние медиаобразования в России	4	4
	Раздел II. История медиаобразования в зарубежных странах		
7	Медиаобразование во Франции	4	2
8	Медиаобразование в Великобритании	4	2
9	Медиаобразование в Германии	2	2
10	Медиаобразование в Канаде	6	4
11	Медиаобразование в Австралии	2	-
12	Медиаобразование в США	6	4
13	Современное состояние медиаобразования за рубежом	2	-
	ИТОГО: 72 час.	40	32

Итоговая форма отчетности – экзамен.

Описание программы учебного курса «История медиаобразования»

Введение: предмет, цели и задачи медиаобразования. Основные этапы развития медиаобразования в мире

Современное общество и средства массовой коммуникации. Сравнение различных вариантов формулировок понятий «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика». Терминология медиаобразования: медиа, медиакультура, медиаграмотность, аудиовизуальное мышление, медиатекст, критическое мышление, язык медиа, и др. Предмет медиаобразования. Цели и содержание медиаобразования. Основные этапы развития медиаобразования в мире: становление медиаобразования (в первой половине XX в.); этап доминирования кинообразования и аудиовизуальной грамотности (в 60-х – 70-х гг. XX в.); этап медиаобразования на материале всех видов медиа (с 80-х гг. XX в.).

Раздел I. История медиаобразования в России

Тема № 1. Зарождение и становление медиаобразования (1900-1933)

1900-1919: первые кинематографические сеансы для детей. Появление первых работ о воспитательной и образовательной роли медиа (основной материал – кино, пресса, радио). Учебно-просветительский характер медиатекстов, предназначенных для школ.

1919-1933: становление отечественного образования. Активизация медиаобразовательной деятельности (кинолюбительские объединения, движение юнкоров и т.д.). Определение основных направлений медиаобразования. Создание ОДСК (Общества друзей советского кино). Первые попытки организации медиаобразовательных курсов для профессиональных педагогов. Идеологический контроль за процессом медиаобразования со стороны правящего режима.

Тема № 2. Регресс медиапедагогической деятельности в эпоху тоталитарного идеологического контроля (1934-1955)

Ликвидация ОДСКФ (1934). Ужесточение идеологического контроля по отношению к медиаобразованию (как и по отношению к образованию в целом). Перенос основного акцента на техническую сторону медиа – освоение навыков использования кино/радио/фотоаппаратуры. Резкое сокращение число кинокружков, любительских объединений. Усиление политизации медиатекстов (кинематограф, радио, пресса) для школьников, ориентация их на массовый характер пионерского движения, на конкретные учебные цели и формирование соответствующего государственному строю мировоззрения. Приращение значимости и роли медиакультуры в образовательном процессе. Строгая регламентация работы медиапедагогов.

Тема № 3. Либерализация педагогических концепций медиаобразования в период «оттепели» (1956-1968)

Относительная либерализация идеологического контроля в области образования. Активизация деятельности отечественных медиапедагогов (фото/радио/кинокружки и факультативы, самодеятельная, школьная пресса и т.д.). Развитие интегрированного и эстетически ориентированного медиаобразования. Появление медиаобразовательных очагов в Москве, Кургане, Воронеже, Твери и др. городах. Создание общественного Совета по кинообразованию (Москва);

Тема № 4. Эстетически ориентированное медиаобразование (1969-1985)

Развитие эстетически ориентированного медиаобразования, направленного в первую очередь на развитие художественного восприятия и вкуса учащихся по отношению к медиатекстам. Лидерство кинообразования, педагогическое использование его потенциальных возможностей в учебной и внеучебной деятельности школьников и студентов. Издание медиаобразовательной литературы, рост количества научных исследований в области медиаобразования. Сохранение идеологического контроля по отношению к медиаобразованию.

Тема № 5. Государственная поддержка медиаобразовательного движения в период «перестройки» (1986-1991)

Постепенное освобождение образования от политического и идеологического давления. Расширение контактов с зарубежными медиатекстами и медиапедагогами. Государственная финансовая поддержка движению медиаобразования. Распространение видео, появление компьютеров и игровых компьютерных приставок, начало использования этих средств в учебном процессе. Активизация медиаобразования на материале кино, прессы, телевидения. Учредительный съезд ОДК - Общества друзей кино (1988). Официальная регистрация Ассоциации деятелей кинообразования, Федераций кино клубов и кинолюбителей.

Тема № 6. Современное состояние медиаобразования в России

Повышение интереса школьников и молодежи к медиа в связи с распространением компьютерных технологий и Интернета. Слабая финансовая поддержка медиаобразования в связи с экономическим кризисом в стране (следствие – существенное сокращение числа факультативов, студий и кружков в сфере медиа и т.д.). Тенденция интеграции медиа (кинематограф, пресса, телевидение, Интернет и т.д.). Появление первых комплексных медиаобразовательных концепций в отечественной медиапедагогике. Выход в свет программных курсов по медиаобразованию. Возникновение Лиги Малой Прессы. Трансформация Ассоциации деятелей кинообразования в Ассоциацию кинообразования и медиапедагогики. Проведение фестивалей детской и юношеской прессы, международных школ юнкоров, медиаобразовательных конференций, фестивалей. Развитие мультимедийного образования, телекоммуникационных сетей. Публикация медиаобразовательной литературы, учебных программ ведущими российскими медиапедагогами и исследователями. Медиаобразовательные функции медиакритики. Создание первых российских медиаобразовательных интернетных сайтов (2000). Официальная регистрация вузовской специализации «Медиаобразование» Министерством образования России (2002). Создание первого в России журнала «Медиаобразование» (2005).

Раздел II. История медиаобразования в зарубежных странах

Тема № 7. Медиаобразование во Франции

Основные этапы развития медиаобразования во Франции. С.Френе – основоположник французской системы медиаобразования на материале печати, прессы. Роль движения кино клубов в системе французского кинообразования. Медиаобразовательные ассоциации и движения во Франции. Роль CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information) - медиаобразовательного центра, созданного при Министерстве образования Франции, в развитии медиаграмотности учащихся на материале прессы и Интернета. Ключевые французские медиаобразовательные сайты. Ведущие французские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 8. Медиаобразование в Великобритании

Основные этапы развития медиаобразования в Великобритании. Особенности медиаобразовательного процесса в Англии, Шотландии и Уэльсе. Медиапедагогические ассоциации и движения в Соединенном

королевстве. Роль BFI (British Film Institute) – Британского киноинститута и Лондонского университета в развитии движения медиаобразования. Ключевые британские медиаобразовательные сайты. Ведущие британские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 9. Медиаобразование в Германии

Основные этапы развития медиаобразования в Германии. Особенности медиаобразовательного процесса в различных немецких федеральных землях. Медиапедагогические ассоциации и движения в Германии. Развитие немецкой медиапедагогики в медиаобразовательных центрах и университетах Мюнхена, Дюссельдорфа, Касселя, Гамбурга, Баден-Бадена и других городов. Ключевые немецкие медиаобразовательные сайты. Ведущие немецкие медиапедагоги и исследователи.

Тема № 10. Медиаобразование в Канаде

Основные этапы развития медиаобразования в Канаде. Особенности медиаобразовательного процесса в различных канадских провинциях. Медиапедагогические ассоциации и движения в Канаде. Развитие движения медиаграмотности в области среднего и высшего образования Канады. Канада – первая в мире страна с системой обязательного медиаобразования школьников. Ключевые канадские медиаобразовательные сайты. Ведущие канадские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 11. Медиаобразование в Австралии

Основные этапы развития медиаобразования в Австралии. Медиаобразовательные ассоциации и движения в Австралии. Развитие процесса формирования медиаграмотности в области среднего и высшего образования Австралии. Система обязательного медиаобразования школьников в Австралии. Ключевые австралийские медиаобразовательные сайты. Ведущие австралийские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 12. Медиаобразование в США

Основные этапы развития медиаобразования в США. Особенности процесса поддержки медиаграмотности в различных штатах. Медиаобразовательные ассоциации и движения в США. Развитие движения медиаграмотности в области среднего и высшего образования США. Включение элементов медиаобразования в систему обучения 48-ми из 50-ти американских штатов (1999). Ключевые американские медиаобразовательные сайты. Ведущие американские медиапедагоги и исследователи.

Тема № 13. Современное состояние медиаобразования за рубежом

Тенденция интеграции медиа (пресса, кинематограф, телевидение, Интернет и т.д.). Дальнейшее развитие комплексных концепций в медиапедагогике. Проведение ряда крупных конференций по медиаобразованию под эгидой ЮНЕСКО, Совета Европы и Европейского Союза. Увеличение тиражей медиаобразовательной литературы. Интенсивное развитие медиаобразовательного движения в Европе, Азии, Африке и Латинской Америке. Программа EuroMedia Project. Синтез медиаобразования, интернет-образования и дистанционного образования –

характерная особенность современных научно-исследовательских и учебных проектов.

- Списки литературы к учебному курсу «История медиаобразования»* можно найти на интернет-сайте Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>), в журналах «Медиаобразование» (№№ 1-4, 2005), в монографиях и учебных пособиях:
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. - Таганрог: Кучма, 2005. – 314 с. ISBN 5-98517-008-X.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог: Кучма, 2003. – 238 с. ISBN 5-901625-08-0.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Учебное пособие для вузов. – Таганрог: Кучма, 2004. – 340 с. ISBN 5-98517-007-1.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов: ЦВВР, 2001. - 708 с. ISBN 5-94153-011-0.
- Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). Учеб. пособие для вузов. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. - 384 с. ISBN 5-87976-043-X.
- Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. – Таганрог: Кучма, 2004. – 414 с. ISBN 5-98517-003-9.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. - Таганрог: Кучма, 2005. – 270 с. ISBN 5-98517-006-3.
- Федоров А.В., Новикова А.А., Чельшева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. - Таганрог: Кучма, 2004. – 188 с. ISBN 5-98517-009-8.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. – Таганрог: Познание, 2002. – 266 с. ISBN 5-94673-005-3.

Программа учебного курса «Теории медиа и медиаобразования»
(авторы программы – д.п.н., профессор А.В.Федоров)

Пояснительная записка

Прежде, чем перейти к анализу теоретических концепций медиаобразования, необходимо рассмотреть основные теории в области масс-медиа, поскольку именно на них в той или иной степени опираются как российские, так и зарубежные медиапедагоги. Значительное влияние на формирование многих из этих теорий оказали классические труды Г.Лассуэла и М.Маклюэна. Анализ научной литературы показывает, что можно выделить следующие основные теории медиа: «инъекционную», «идеологическую», семиотическую, культурологическую теории медиа, теорию «потребления и удовлетворения» и др.

Анализ существующих в медиаобразовании концепций показал, что к «протекционистскому» («предохранительному», «прививочному», «защитному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «идеологическую», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от вредного влияния медиа, включая медиатексты низкого художественного качества; и противопоставить этому влиянию «классические культурные ценности» или лучшие современные произведения - книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать «дискриминационными» (discriminatory), так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «протекционистских» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, учет его интересов и вкусов, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, но и умения отстаивать свои медиапредпочтения.

К «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию развития критического мышления, так и семиотическую, культурологическую теории. Впрочем, идеологические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами).

Бесспорно, «практическая» теория медиаобразования в чистом виде существенно отличается от «протекционистской» или «аналитической». Однако анализ вышеупомянутых теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином

виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования. Что лишний раз свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса. Конечно, плохо, когда педагог навязывает аудитории свои вкусы, пытаясь развивать личность через общение с высокими образцами медиакультуры. Но, думается, не лучше выглядит и позиция педагога, тщательно анализирующего на занятиях с учащимися этикетки от консервных банок и телерекламу прохладительных напитков, оправдывая свои действия словами, что в современной науке отсутствуют четкие критерии «хорошего» и «плохого» в художественных вкусах, как, впрочем, и в определении «высокого» и «низкого» качества медиатекстов.

В выдвинутой А.В.Шариковым социокультурной теории медиаобразования сделана попытка преодолеть перекосы как теории развития критического мышления (с ее акцентом на «разоблачение» негативных или лживых тенденций в медиакультуре), так и во многом основанных на семиотической теории медиаобразования концепций «визуальной грамотности», «медиаграмотности», которым, как правило, свойственна асоциологичность, отрыв от социальных аспектов деятельности медиа.

Так или иначе, в большинстве случаев теории медиаобразования подчинены центральной роли школьника, студента, что видится нам прогрессивной тенденцией, отвечающей принципам равенства, свободы, соразвития в психологических отношениях между педагогом и учащимися.

Итак, актуальность данного учебного курса определяется настоящей необходимостью изучения студентами теорий медиа и медиаобразования как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

Объект учебного курса – процесс исторического развития теорий медиа и медиаобразования.

Предмет учебного курса – основные теории медиа и медиаобразования.

Цель учебного курса: историко-культурологический анализ развития теорий медиа и медиаобразования с точки зрения их использования в процессе обучения студенческой аудитории.

Задачи учебного курса:

- анализ основных терминов медиа и медиаобразования;
- характеристика основных этапов исторического развития теорий медиа и медиаобразования в мире;
- анализ современной социокультурной ситуации в контексте медиа и медиаобразования в разных странах мира;

-изучение и анализ конкретных теорий медиа и медиаобразования.

Методологическая основа: курс опирается на философскую концепцию М.Бахтина-В.Библера о диалоге культур, которая становится ключом к выявлению содержания изучаемого процесса исторического развития теорий медиа и медиаобразования; на содержательный и исторический подход – рассмотрение конкретно-исторического генезиса и развития теорий медиа и медиаобразования.

Методы: анализ научной литературы по теории медиа и медиаобразования, искусствоведению, культурологии, сравнительный анализ исторического развития теорий медиа и медиаобразования в разных странах, в различные периоды, использование игровых и творческих форм проведения практических занятий. Оценка производится с помощью специальных показателей студенческих знаний.

Место учебного курса в учебном плане вуза: курс связан со многими учебными дисциплинами, включая такие предметы, как «Педагогика», «История образования», «Психология», «Социология», «Политология», «История», «Мировая художественная культура», «Культурология», «Философия», «Эстетика», «Информатика», и др.

Для полноценного изучения данного учебного курса студентам необходимо четко представлять себе:

-ключевые понятия курса («медиа», «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика», «медиавосприятие», и др.);

-ключевые этапы исторического развития теорий медиа и медиаобразования в России и за рубежом;

-характерные особенности конкретных теорий медиа и медиаобразования в различные периоды и в разных социокультурных условиях;

-современную ситуацию в области развития медиа и медиаобразования;

Практическая значимость: в результате занятий студенты будут не только обладать запасом знаний по теории медиа и медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в педагогической практике.

Тематический план учебного курса «Теории медиа и медиаобразования»

№	Название темы:	Лекц . (час.)	Прак т. (час.)
1	Роль медиа и медиаобразования в современном мире	2	-
2	Терминология медиа и медиаобразования	2	-

3	«Инъекционная» теория медиа	2	-
4	Теория «потребления и удовлетворения потребностей»	2	-
5	Идеологическая теория медиа	2	-
6	Семиотическая теория медиа	2	-
7	Культурологическая теория медиа	2	-
8	«Инъекционная» теория медиаобразования	2	1
9	Теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории	2	1
10	Идеологическая теория медиаобразования	2	1
11	Семиотическая теория медиаобразования	2	1
12	Культурологическая теория медиаобразования	2	1
13	«Практическая» теория медиаобразования	2	1
14	Теория медиаобразования как развития «критического мышления»	2	1
15	Эстетическая (художественная) теория медиаобразования	4	2
16	Социокультурная теория медиаобразования	2	1
	ИТОГО: 44 час.	34	10

Итоговая форма отчетности – экзамен.

Описание программы учебного курса «Теории медиа и медиаобразования»

ТЕМА № 1. Роль медиа и медиаобразования в современном мире

Понятие коммуникации. Функции коммуникации. Модель коммуникации Г.Лассуэла: коммуникатор – сообщение – канал – адресат – эффект. Медиа (средства массовой коммуникации) - комплексное средство освоения человеком окружающего мира в его социальных, моральных, психологических, художественных, интеллектуальных аспектах. Виды и жанры медиа. Г.Лассуэл и М.Маклюэн – основоположники теории медиа. Медиа как один из ведущих факторов социализации человека (мега-макро-мезо-микрофакторы социализации с помощью медиа). Функции масс-медиа (информационная, воспитательная, образовательная, социально-управленческая, рекреативная, релаксационная, компенсаторная, эстетическая и др.). Классификационные параметры медиатехнологий (по категории объектов, по уровню применения и усвоения опыта, по философской основе, по базовому фактору развития, по ориентации на сферы развития личности, по характеру содержания и структуры, по виду социально-педагогической деятельности, по типу управления социально-воспитательным процессом, по организационным формам, по методам и средствам, по направлению модернизации и т.д.).

Социально-педагогическая классификация медиа: по типу основного средства (печать, радио, кино, телевидение, видео, компьютерные сети и др.), по каналу восприятия (аудио, видео, аудиовизуальные, знаковые – текстовые, графические), по месту использования (индивидуальные, групповые, массовые, домашние, рабочие, транспортные и др.), по содержанию информации, направлению социализации (идеологические, политические, нравственно-воспитательные, познавательно-обучающие, эстетические, экологические, экономические), по функциям и целям использования (получение информации, образование, общение, решение проблем, развлечение, социальное управление), по результату воздействия на личность (развитие кругозора, самопознание, самовоспитание, самообучение, самоутверждение, самоопределение, регуляция состояния, социализация). Целевые ориентации (с позиций социальной политики, системы образования, медиаагентств и заказчиков медиатекстов). Варианты негативного влияния медиатекстов на аудиторию. Понятие медиаэкологии.

Медиа субъекты (коммуникаторы) и их градация по профессиональному признаку (руководящее звено медиаагентств, творческие работники медиасферы, технический персонал) и по группам интересов (политические структуры, собственники и сотрудники медийных агентств, рекламодатели, медиапедагоги, медиакритики). Масс-медиа как «параллельная школа».

Возможности социального контроля над медиа. Феномен медиакритики. Основные функции медиакритики (информационно-коммуникативная, познавательная, коррекционная, социально-организаторская, просветительская, коммерческая).

Понятие о значениях и смыслах медиатекстов. Проблема дезинформации и манипуляции массовым сознанием. Понятие о правовых основах медиа. Потенциал медиаобразования в плане развития человеческой личности: эмоций, интеллекта, самостоятельного творческого и критического мышления, мировоззрения, эстетического сознания (восприятия, умений художественного анализа и пр.), активизации знаний, полученных в процессе изучения традиционных дисциплин гуманитарного цикла. Медиаобразовательные акции и проекты ЮНЕСКО и Совета Европы. Национальные и международные ассоциации медиаобразования. Международная и национальная сеть медиаобразовательных интернетных сайтов.

ТЕМА № 2. Терминология медиа и медиаобразования

Понятия «медиа», «медиаобразование», «медиаграмотность», «медиапедагогика», «медиакомпетентность», «кинообразование», «медиавосприятие», «критическое мышление», «критическая

автономия» и др. Ключевые понятия медиаобразования: «агентства медиа» или «источники медиаинформации» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «технологии медиа» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «аудитория медиа» (media audiences), «репрезентации медиа» (media representations) и др.

ТЕМА № 3. «Инъекционная» теория медиа

«Инъекционная» теория медиа и ее базовые положения (сильное и прямое воздействие медиа, понимание любого медиатекста как эффективного стимула, вызывающего немедленную ответную реакцию аудитории, которая представляет собой пассивную массу отдельных индивидуумов, лишенных способности противостоять всевластному влиянию медиа; восприятие медиа в качестве опасного «агента упадка культуры» и т.д.).

ТЕМА № 4. Теория «потребления и удовлетворения потребностей»

Теория «потребления и удовлетворения» как теория ограниченного влияния медиа (базовые положения: медиа не формируют человеческое мировоззрение; медиа – только одна из частей человеческих потребностей, составляющая интеллектуального развития; аудитория активно отбирает для себя те медиатексты, которые удовлетворяют ее запросам и т.д.).

ТЕМА № 5. Идеологическая теория медиа

Идеологическая теория медиа и ее базовые положения (очень сильное воздействие медиа на аудиторию; медийное распространение идей в соответствии с установками «правлящего класса»; деление аудитории на социальные классы; рабочий класс как пассивная жертва медиаинформации правящего класса в капиталистическом обществе; медиа как адекватный рупор доминирующей идеологии в социуме; приоритет политических, классовых и моральных ценностей а медиатекстах; медиа как поле «идеологической борьбы» и т.д.). Сходство тоталитарных теорий медиа. Ведущие представители идеологической теории медиа.

ТЕМА № 6. Семиотическая теория медиа

Понятие о семиотике как науке о знаковых системах. Понятие знака. Семиотическая теория медиа («Медиа как система символов») и ее базовые положения (сильное влияние медиа на аудиторию; медиа как «матрица» новых социальных мифов, которые представляются публике в виде «очевидных фактов»; семиотический (знаковый) характер медиатекстов; аудитория – пассивная масса потребителей медиамифологии); стремление медиа завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов как угроза свободе потребления медиаинформации и т.д.). Ведущие представители семиотической теории медиа – Р.Барт, К.Метц, У.Эко, Ю.Лотман, М.Ямпольский и др.

ТЕМА № 7. Культурологическая теория медиа

Культурологическая теория медиа и ее базовые положения (сильное влияние медиа на аудиторию; медиатекст - сложная структура значений и «кодов»; а медиа - поле борьбы различных социальных концепций; аудитория лишена пассивности, напротив, представляет собой сообщество «субкультурных формаций», групп с различными культурными ориентациями, с разным уровнем «декодирования» медиатекстов; медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов; аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания, она не просто «считывает» медиаинформацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует и т.д.). Близость данной теории к теории «диалога культур» М.М.Бахтина и В.С.Библера.

ТЕМА № 8. «Инъекционная» теория медиаобразования

«Инъекционная» («защитная», «протекционистская», «прививочная») теория медиаобразования (Inoculatory Approach, Protectionist Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defense Approach, etc.) и ее теоретическая база - «инъекционная» теория медиа (теория «магической пули»). Ключевые цели «инъекционной» теории медиаобразования (предохранение от вредных воздействий медиа, противопоставление «вечных культурных ценностей» негативному воздействию медиа, обучение пониманию различий между реальностью и медиатекстом; смягчение эффекта чрезмерного увлечения медиа - в основном по отношению к детской и молодежной аудитории и т.д.). Педагогическая стратегия: вскрытие негативного влияния медиа (к примеру, телевидения) на конкретных примерах, доступных для понимания конкретной аудитории. Деятельность Международной палаты ЮНЕСКО «Дети и насилие на экране» (UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen).

ТЕМА № 9. Теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории

Теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей аудитории и ее теоретическая база (теория «потребления и удовлетворения» в области медиа). Ее направленность на помощь аудитории извлечь из медиа максимум пользы в соответствии со своими потребностями (с учетом стимулирования понимания учащимися роли медиа в их жизни, способностей к анализу и оценке отдельных элементов медиатекста), что рассматривается в качестве главной цели медиаобразования.

ТЕМА № 10. Идеологическая теория медиаобразования

Идеологическая теория медиаобразования (Ideological Approach) и ее теоретическая база: идеологическая теория медиа. Главные цели

медиаобразования: стимуляция желания аудитории изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от идеологии педагога), или, наоборот, внушение, что сложившаяся система медиа - самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам, идеологию которых педагог полностью разделяет). Основное содержание медиаобразования: политические, социальные и экономические аспекты медиа. Педагогическая стратегия: анализ многочисленных противоречий, которые содержат политические, социальные и экономические аспекты медиа с точки зрения того или иного класса.

ТЕМА № 11. Семиотическая теория медиаобразования

Семиотическая теория медиаобразования (Semiotic Approach). Семиотическая теория медиа (Р.Барт, Ж.Берже, К.Метц и др.) как теоретическая база семиотической теории медиаобразования. Главная цель медиаобразования: обучение аудитории «правильно читать» медиатекст. Основное содержание медиаобразования: коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа. Педагогическая стратегия: обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т.д. (denotation/connotation).

ТЕМА № 12. Культурологическая теория медиаобразования

Культурологическая теория медиаобразования (Cultural Studies Approach) и ее теоретическая база (культурологическая теория медиа). Главная цель медиаобразования: обучение аудитории пониманию того, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д. человека. Основное содержание медиаобразования: «ключевые понятия» медиаобразования, роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Педагогическая стратегия: оценка и критический анализ медиатекстов. Ведущие представители культурологической теории медиаобразования (Д.Букингем, К.Бэзэлгэт, Э.Харт, Б.Дункан, К.Ворсноп и др.).

ТЕМА № 13. Практическая теория медиаобразования

«Практическая» теория медиаобразования (Practical Approach) и ее теоретическая база: адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Тип отношений медиа и аудитории (влияние медиа на аудиторию ограничено, она может сама правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями). Главная цель медиаобразования: помочь аудитории извлечь из медиа максимум практической пользы в соответствии со своими потребностями. Основное содержание медиаобразования: обучение учащихся (или педагогов) использовать медиааппаратуру. Педагогическая стратегия: изучение технического устройства

медиааппаратуры и формирование практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

ТЕМА № 14. Теория медиаобразования как развития «критического мышления»

Теория медиаобразования как формирования «критического мышления» (Critical Thinking Approach, Critical Democratic Approach) и его теоретическая база (синтез «защитной», «семиотической» и «идеологической» теорий; последняя адаптируется в смягченном, лишенном откровенно «классового» и «марксистского» подхода виде). Тип отношений медиа и аудитории: медиа – «четвертая власть», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Главная цель медиаобразования: защитить учащихся от манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного демократического общества. Основное содержание медиаобразования: влияние медиа с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов). Педагогическая стратегия: анализ влияния медиатекстов на индивида и общество, развитие «критического мышления» аудитории по отношению к медиаинформации. Л.Мастерман как ведущий сторонник теории медиаобразования как развития критического мышления.

ТЕМА № 15. Эстетическая (художественная) теория медиаобразования

Эстетическая (художественная) теория медиаобразования (Aesthetic Approach, Media as Popular Arts Approach) и ее теоретическая база (культурологическая теория медиа). Главная цель медиаобразования: обучение аудитории основным законам и языку художественного спектра медиаинформации, развитие эстетического (художественного) восприятия и вкуса, способности к квалифицированному анализу художественных медиатекстов. Основное содержание медиаобразования: язык медиакультуры, авторский мир создателя художественного медиатекста, история медиакультуры (история киноискусства, художественного телевидения, фотографии и т.д.). Педагогическая стратегия: критический анализ художественных медиатекстов, их интерпретация и оценка. Ведущие представители эстетической теории медиаобразования (Ю.Н.Усов, С.Н.Пензин, О.А.Баранов, Ю.М.Рабинович и др.).

ТЕМА № 16. Социокультурная теория медиаобразования

Социокультурная теория медиаобразования (Social and Cultural Approach) и ее теоретическая база: культурологическая (необходимость образования как результат развития медиакультуры) и социологическая

(как результат осознания в педагогике значимости социальной роли медиа). Основные положения социокультурной теории медиаобразования (А.В.Шариков): 1) развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2) учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3) эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса.

Списки литературы к учебному курсу «История медиаобразования» можно найти на интернет-сайте Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России (<http://edu.of.ru/mediaeducation>), в журналах «Медиаобразование» (№№ 1-4, 2005), в монографиях и учебных пособиях членов Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России.

Книжная полка

Медиаобразование для журналистов

И.В. Челышева

кандидат педагогических наук, доцент

Рецензия на учебное пособие: Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику: профессиональное и массовое медиаобразование. – СПб: Изд-во Михайлова, 2004. – 240 с.

На рубеже тысячелетий четко обозначилась тенденция к интеграции медиаматериала: прессы, кинематографа, телевидения, видео, прессы, Интернета и т.д. Данная ситуация привела к необходимости выработки единой концепции российского медиаобразования, включающей опыт, накопленный отечественной медиапедагогикой как на материале уже традиционных, так и новых экранных искусств.

Современное медиаобразование развивается по следующим направлениям:

- 1) медиаобразование будущих профессионалов – журналистов в разных отраслях медиа;
- 2) медиаобразование будущих педагогов;
- 3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов;
- 4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах;
- 5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых;
- 6) самостоятельное/непрерывное медиаобразование.

Учебное пособие С.Г.Корконосенко рассматривает проблему подготовки профессиональных журналистов, основные вопросы, связанные с нормативными, кадровыми, организационно-методическими факторами журналистского медиаобразования.

Нормативно-правовое обеспечение отраслей образования является одним из ключевых моментов для педагогов-практиков, работающих в высшей школе. Нормативные документы, представленные в пособии, их анализ и характеристика структурных компонентов позволяет читателю подробно ознакомиться с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности 02.14.00 «Журналистика», учебным планом, объемами работы научных кафедр.

В главе «Аудиторный фактор журналистского образования» автором проанализированы современные формы и уровни образования, рассматриваются материалы VII съезда Российского союза ректоров России в контексте отечественных журналистских школ.

Особое внимание хотелось бы обратить на анализ массового направления медиаобразования, представленный в пособии. Можно полностью согласиться с С.Г.Корконосенко, что «приобщение детей и подростков к сфере массово-информационного обмена – само по себе уже благородная и социально необходимая задача. Она не менее значима, чем ознакомление их с правилами поведения в общественных местах или вовлечение в культурную жизнь «взрослого» мира» [с.78]. Безусловно, объединение усилий медиапедагогов и профессиональных журналистов сможет способствовать развитию системы массового просвещения в журналистской сфере. Кстати, об этом говорилось и на прошедшей совсем недавно (2004) первой Всероссийской Интернет - конференции Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России [см. <http://edu.of.ru/mediaeducation>].

Еще одна проблема, затронутая С.Г.Корконосенко в данном издании, на наш взгляд, вызывает большой интерес для практикующего педагога высшей школы - проблема отношений преподавателя и студента. Здесь рассмотрены профессиональные требования к деятельности педагога, этические вопросы, постоянно возникающие в процессе преподавания, приведены фрагменты уставов крупных вузов.

В пособии представлен один из первых систематизированных подходов к проблеме подготовки высококвалифицированных журналистских кадров. Научно-теоретическая концепция удачно сочетается с солидным педагогическим опытом автора. Бесспорно, данная книга

представляет интерес как для профессиональных журналистов, так и для всех, кто интересуется проблемами медиа и медиаобразования.

Книжная полка

Проблемы медийной экологии и образования

Н.А.Бабкина

Рецензия на сборник статей: *Экология культуры и творчества в экранном медиаобразовании*/Отв. ред. Н.Ф.Хилько. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2004. – 110 с.

Сборник статей «Экология культуры и творчества в экранном медиаобразовании», подготовлен и издан Сибирским филиалом Российского института культурологии. Представленные в нем теоретические и методические материалы посвящены проблемам эколого-культурной и социотворческой деятельности в области экранных медиа, мультимедийного взаимодействия в нравственном, духовно-эстетическом и креативном аспектах культурно-экологического пространства экрана.

Особого внимания заслуживает статья Н.Ф.Хилько «Культурно-экологическое взаимодействие в процессе экранного творчества». Автор пишет о сохранении, защите и улучшении целостности экранной медиасреды, о культурно-экологическом потенциале медиакультуры. В связи с этим отмечается значение медиапедагогики; прослеживается эволюция экологического сознания в экранном творчестве; подчеркивается необходимость социокультурной регуляции содержания информационной среды. В статье говорится о преодолении деструктивного восприятия, для этого рассматриваются стратегии духовного иммунитета и технологии сопровождения экранных медиа, необходимые для формирования медиаиммунитета.

Статья С.В.Шубина «Воспитание телевизионных журналистов средствами аудиовизуальной культуры» - итог творческого практического опыта, проведенного в рамках изучения студентами-журналистами курса «Техника и технология СМИ», цель которого – создание многосерийной документальной ленты, отразившей историю Омска. В процессе создания фильма осуществлялись межпредметные связи в области краеведения и литературоведения, были выполнены обучающие и воспитательные задачи. Значение данного исследования заключается в теоретическом осмыслении углубленного практического опыта, затронувшего многие аспекты истории города, изложенные видеофактами.

В статье «Экология телевизионного информационного пространства» С.В.Шубин на примере конкретных телепрограмм и телеведущих, нарушающих журналистскую и речевую этику, доказывает необходимость экологизации телевизионного информационного пространства.

Статья Л.В.Секретовой «Клуб и телевидение: к характеристике досуговой коммуникации в экологии культуры» посвящена проблеме развития духовных и нравственных качеств зрителя посредством экрана в контексте социокультурной и досуговой деятельности. Автор иллюстрирует возможность общения посредством телеэкрана на примере новых форм телепрограмм, в том числе телевизионных клубов.

В своей статье «Экология духовной культуры в школе кинозрителя (по материалам деятельности медиацентров Омской области)» Л.И.Саблукова размышляет о ценности экологии духовной культуры, о противостоянии «медиавирусам» с помощью образованности и культуры. Автором показаны успехи в деле возрождения медиацентров, призванных вырабатывать умения и навыки работы с информацией с целью формирования активной культурной позиции.

В статье В.И.Стебляк и Н.Ф.Хилько «Аксиологическое содержание экранной культуры» рассмотрены основные ценности экранной культуры (коллективные и индивидуальные) и их динамика на практическом материале социологических исследований, охвативших более пяти сотен молодых людей. Значимость материалов статьи состоит в практическом исследовании и теоретическом обобщении ценностных предпочтений молодежи в области экранной культуры.

С.В.Ширяев в статье «Экранная культура как эффективное средство борьбы против негативного влияния Интернета на подрастающее поколение» прослеживает связь роста преступности с ростом негативной информации в глобальной сети (порносайты, сайты с содержанием насилия). Автор видит выход из создавшейся ситуации в воспитании экранной культуры (в данном случае культуры интернет-сетей и интернет-пользователей) с помощью и средствами медиаобразования. Важна попытка автора выстроить методику достижения цели медиаобразования.

Л.М.Саблукова в статье «Динамика ценностных представлений в тематике отечественных фильмов советского и постсоветского периода» проводит подробный обзор социологических исследований в данной области в 1982 и 2003 годах. Цифровой материал статьи обширен и наглядно показывает не только богатый тематический спектр советского кинематографа, но и высокий зрительский интерес к отечественному кино, даже при сокращении производства фильмов и спектра тематики в современном постсоветском кинематографе.

Материалы сборника поднимают проблемы эколого-культурной и социотворческой деятельности в современных условиях, но, главное, авторы ведут поиск путей решения этих проблем.

Библиография

***Краткий список книг, брошюр и статей по проблемам
медиаобразования, опубликованных западными авторами***

- Adams, D. and Hamm, M. (2001). *Literacy in a Multimedia Age*. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, 199 p.
- Alvarado, M., Boyd-Barrett, O. (Eds.) (1992). *Media Education. An Introduction*. London: BFI, The Open University, 450 p.
- Alvarado, M., Buscombe, E. and Collins, R. (Eds.) (1993). *The Screen Education Reader*. New York: Columbia University Press, 361 p.
- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Bazalgette, C., Bevort, E. & Savino, J. (1992). *L'Education aux medias dans le monde: Nouvelles orientations*. Paris - London: BFI, CLEMI, UNESCO, 120 p.
- Blanchard, R.O., Christ, W.G. (1993). *Media Education and the Liberal Arts*. Hillsdale, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc., Publishers, 187 p.
- Branston, G. and Stafford, R. (1999). *The Media Student's Book*. London and New York: Routledge, 468 p.
- Brown, J.A. (1991). *Television 'Critical viewing Skills' Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers, 371 p.
- Brunner, C. and Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook*. New York: Anchor Books, 229 p.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Buckingham, D. (Ed.) (1990). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, 234 p.
- Burton, G. (1997). *More Than Meets the Eye. An Introduction to Media Studies*. London – New York: Arnold, 240 p.
- Christ, W.G. (Ed.) (1997). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 364 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Costanzo, W.V. (1992). *Reading the Movie*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 201 p.
- Craggs, C.E. (1992). *Media Education in the Primary School*. London – New York: Routledge, 185 p.
- DeGaetano, G. & Bander, K. (1996). *Screen Smart. Family Guide to Media Literacy*. Boston-New York: Houghton Mifflin Company, 206 p.
- Dickson, T. *Mass Media Education in Transition*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc., Publishers, 283 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
- Feilitzen, S. von, Carlsson, U. (Eds.) (1999). *Children and Media. Image .Education. Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, 483 p.
- Fourie, P.J. (ed.) (2001). *Media Studies*. Vol.1. Lansdowne: Juta Education, 638 p.
- Fourie, P.J. (ed.) (2001). *Media Studies*. Vol.2. Lansdowne: Juta Education, 588 p.

- Fransecky, R. and Debes, J.L. (1972). *Visual Literacy: a Way to Learn – a Way to Teach*. Washington D.C.: Association for Educational Communications and Technology, 33 p.
- Freinet C. (1963). *Les techniques audiovisuelles*. Cannes. : Bibliothèque de l'école moderne, 144 p.
- French, D., Richards, M. (Eds.) (1994). *Media Education Across Europe*. London – New York: Routledge, 217 p.
- Golden, J. (2001). *Reading in the Dark. Using Film as a Tool in the English Classroom*. Urbana, Illinois: National council of Teachers of English, 175 p.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Gonnet, J. (Dir.) (2001) *Education `a l'information: une apprentissage fondamentale*. Paris: CLEMI, 24 p.
- Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media*. New York and London: Teacher College Press, 129 p.
- Goodwyn, A. (1992). *English Teaching and Media Education*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 128 p.
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (Ed.) (1998). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 208 p.
- Houk, A. and Bogart, C. (1974). *Media Literacy: Thinking About*. Pflaum/Standard, 116 p.
- Johnson, L.L. (2001). *Media Education and Change*. New York – Washington: Peter Lang Publishing, 182 p.
- Krucsay, S. (Ed.) (1999). *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and UNESCO, 1999, 276 p.
- Kubey, R. (Ed.) (1997). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.), 484 p.
- Limburg, V.E. (1988). *Mass Media Literacy*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 486 p.
- Lloyd-Kolkin, D. and Tyner, K. (1991). *Media & You*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 171 p.
- Lusted, D. (ed.) (1991). *The Media Studies Book*. London – New York: Routledge, 234 p.
- Marris, P. and Thornham, S. (Eds.) (2000). *Media Studies. A Reader*. New York: New York University Press, 869 p.
- Martineau, M. (Ed.) (1988). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel*. Paris: CinemAction, 299 p.
- Martineau, M. (Ed.) (1991). *L'enseignement du cinema et de l'audiovisuel dans l'Europe des douze*. Paris: CinemAction, 433 p.
- Massey, K.B. (1999). *Readings in Mass Communication. Media Literacy and Culture*. Mountain View, CA – London – Toronto: Mayfield Publishing Company, 295 p.
- Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- McLaren, P., Hammer, R., Sholle, D., Reilly, S. (1995). *Rethinking Media Literacy. A Critical Pedagogy of Representation*. New York: Peter Lang, 259 p.
- McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom : Understanding Language and Media*. Richmond Hill, Ontarioo : Irwin Publishing.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York : McCraw-Hill.
- Media Studies in Education* (1977). Paris: UNESCO, 94 p.
- Phillips, P. (2000). *Understanding Film Texts*. London: British Film Institute Publishing, 158 p.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.

- Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.
- Quin, R. and McMahon, B. (1999). Theory and Practice of Media Education. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education, UNESCO, pp.31-35.
- Rosen, E.Y., Quesada, A.P., Summers, S.L. (1998). *Changing the World Through Media Education*. Golden, Colorado: Fulerum Publishing, 194 p.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.
- Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) (1999). *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Westview Press, 238 p.
- Sholle, D. and Denski, S. (1994). *Media Education and the (Re)Production of Culture*. Westport, Connecticut & London: Bergin & Garvey, 185 p.
- Silverblatt, A and Enright Eliceiri, E.M. (1997). *Dictionary of Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Greenwood Press, 234 p.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Prager, 449 p.
- Silverblatt, A., Ferry, J., Finan, B. (1999). *Approaches to Media Literacy*. Armonk, New York – London: M.E.Sharpe, 281 p.
- Stevenson, N. (2002). *Understanding Media Cultures. Social Theory and Mass Communication*. London - Thousand Oaks – New Delhi: Sage Publications, 255 p.
- Taylor, L. and Willis, A. (1999). *Media Studies*. Oxford: Blackwell Publishers, 262 p.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World*. Mahwah, NJ – London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 291 p.
- Worsnop, C. (1996). *Assessing Media Work*. Mississauga: Wright Communication.
- Worsnop, C. (1999). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication.