

Медиаобразование

MEDIA EDUCATION

Журнал истории, теории и практики медиапедагогики

Journal of history, theory and practice of media education

№ 2 / 2017



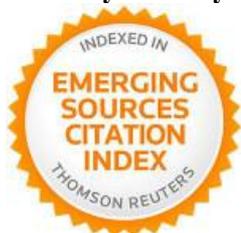
Медиаобразование. 2017. № 2.

Журнал истории,
теории и практики медиапедагогике

e-ISSN 1994-4195 . ISSN: 1994-4160

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

**Журнал включен в следующие
базы научных публикаций:**



Web of Science – [Emerging Sources Citation Index](#) (ESCI):

Thomson Reuters Master Journal List:
MEDIAOBRAZOVANIE-MEDIA EDUCATION

<http://science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi?PC=MASTER&Word=mediaobrazovanie>

Перечень ВАК: <http://vak.ed.gov.ru/87>

РИНЦ: Российский индекс научного цитирования

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

European Reference Index for the Humanities
(ERIH PLUS):

<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringsskanaler/erihplus/periodical/info?id=486300>

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

MIAR: Information Matrix for the Analysis of Journals

<http://miar.ub.edu/issn/1994-4195> (IF 7.5).

DRJI: Directory of Research Journals Indexing

<http://www.drji.org/JournalProfile.aspx?jid=1994-4195>

Index Copernicus:

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

Global Serial Directory UlrichsWeb:

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

Resource portal UN Alliance of Civilizations Media Literacy

Education Clearinghouse: <http://www.aocmedialiteracy.org>

Киберленинка:

<http://cyberleninka.ru/journal/n/mediaobrazovanie#>

Двухлетний Импакт-фактор РИНЦ 0,470

Учредители

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

Адрес редакции

Статьи для публикации в журнале принимаются по
электронной почте.

e-mail: tina5@rambler.ru

Редакционная коллегия:

А.В. Федоров (гл. редактор), д.п.н., профессор,
Ростовский гос. экономический университет.

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

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

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

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

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

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

С.И. Гудилина, к.п.н., ст. н.с., Российская академия
образования (Москва).

В.В. Гура, к.п.н., профессор (Россия).

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

Т. Джоллс, президент Центра медиаграмотности (США).

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

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

Н.Б. Кириллова, д.к., профессор,

Уральский гос. университет (Екатеринбург).

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

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

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

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

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

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

С.Л. Уразова, д.ф.н., доцент, зав. научно-исслед. сектором
Академии медиаиндустрии, гл. ред. журнала «Вестник ВГИК».

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

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

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

Зеркала электронной версии журнала

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

<http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm>

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

Информационная поддержка

Портал «Информационная грамотность и медиаобразование»

<http://www.mediagram.ru>

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

Портал «Медиаобразование и медиакультура»:

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

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

Media Education. 2017. N 2 (Volume 53)
Journal of history, theory and practice
of media education
Founded 2005. Frequency - 4 issues per year
(Quarterly)
e-ISSN 1994-4195 ISSN: 1994-4160



Journal is indexed by:

Web of Science – [Emerging Sources Citation Index](#) (ESCI):

Thomson Reuters Master Journal List: MEDIAOBRAZOVANIE-MEDIA EDUCATION

<http://science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jresults.cgi?PC=MASTER&Word=mediaobrazovanie>

European Reference Index for the Humanities

(ERIH PLUS): <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringsskanaler/erihplus/periodical/info?id=486300>

VAK: <http://vak.ed.gov.ru/87>

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

MIAR: **Information Matrix for the Analysis of Journals** <http://miar.ub.edu/issn/1994-4195> (IF 7.5).

DRJI: **Directory of Research Journals Indexing**

<http://www.drji.org/JournalProfile.aspx?jid=1994-4195>

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

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

Resource portal UN Alliance of Civilizations Media Literacy Education Clearinghouse:

<http://www.aocmedialiteracy.org>

Russian Scientific Citations Index http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32086,

Cyberleninka: <http://cyberleninka.ru/journal/n/mediaobrazovanie#>

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

Editorial address:

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

Editorial board:

Alexander Fedorov (Editor), Prof., Ed.D., Rostov State University of Economics (Russia).

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

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

Larissa Bazhenova, Ph.D., former head of screen arts department of Russian Academy of Education, Moscow (Russia).

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

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

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

Alexei Demidov, head of ICO “Information for All”, Moscow (Russia).

Svetlana Gudilina, Ph.D., Russian Academy of Education, Moscow (Russia).

Valery Gura, Ph.D., Prof., independent researcher (Russia).

Tessa Jolls, President and CEO, Center for Media Literacy (USA).

Nikolai Khilko, Ph.D., Omsk State University (Russia).

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

Sergei Korkonosenko, Ph.D., Prof., faculty of journalism, St-Petersburg State University (Russia).

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

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

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

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

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

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

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

Svetlana Urazova, Ph.D., Assoc. Prof., Head of the Research Section, Academy of Media Industry; Editor-in-chief of the “Vestnik VGIK” Journal (Russia).

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

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

The web versions of the Media Education Journal:

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

<http://www.ifap.ru/projects/mediamag.htm>

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

Information Support:

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Актуальные новости</i>	6-13
<i>Теория медиаобразования</i>	
Астахова Л.В. От медиаинформационной грамотности – к коммуникативно-когнитивно-управленческой культурной компетенции: императивы общества знания	14-25
<i>История медиаобразования</i>	
Березуцкая Д.О. Образ зрителя в медиаобразовательной концепции С.Н. Пензина	26-33
Сосновская З.М. Медиаобразовательная деятельность в кинотеатрах Минска в 1960-1980-х годах	34-42
<i>Практика медиаобразования</i>	
Popkova E.G., Vovchenko N.G., French J., Sozinova A.A., Lebedinskaya O.G., Kovaleva O.V. Media Education in the Globalizing World: New Criteria and Priorities	43-50
Вепрева Т.Б., Печинкина О.В. Медиаобразование как основа подготовки аспирантов к научной деятельности в рамках учебного курса «Иностранный язык»	51-61
Бадалова А.Г., Бондаренко В.А., Жебровская Л.А., Колесников Ю.А., Ларионов В.Г. Медиаобразование в развитии образовательной среды в условиях экономики инноваций	62-73
Князев А.А., Мурюкина Е.В. Медиаобразование как средство нравственного воспитания подростков: практический аспект	74-85
<i>Медиакультура</i>	
Альбеков А.У., Вовченко Н.Г., Голобородько А.Ю., Стеценко И.А., Камышанская С.С. Проектирование образовательной медиасреды вуза	86-95
Музыкант В.Л. Концепция WEB 2.0 как ключевой драйвер современного образовательного киберпространства	96-111
Познин В.Ф. Метафора как часть медиатекста	112-123
Дашибалова И.Н. Проблематизация этнической маскулинности в визуальном тексте	124-138
Целых М.П. Социальные медиа и образование специалистов социально-педагогической сферы	139-151
Губанова А.Ю. Медиаконтент для детей как элемент образовательного процесса	152-169
Bachmair B. Digital, individualized mobile devices as cultural resources for learning in the process of migration	170-186
Федоров А.В., Левицкая А.А., Горбаткова О.И. Школа и вуз в зеркале аудиовизуальных медиатекстов: основные подходы к проблеме исследования	187-206
Сальный Р.В. Творческий портрет культуролога и киноведа М.Б. Ямпольского	207-219
Fedorov A. Polish cinema in the mirror of the Soviet and Russian film critics	220-239
Правила представления статей авторами в журнал «Медиаобразование»	240-248

Contents

<i>Actual News</i>	6-13
<i>Media Literacy Theories</i>	
Astakhova L.V. From media information literacy to communicative-cognitive-managerial cultural competence: the imperatives of the knowledge society	14-25
<i>Media Literacy Education History</i>	
Berezutskya D. The image of the viewer in media educational concepts of S.N. Penzin	26-33
Sosnovskaya Z. Media education in Minsk cinemas in 1960-1980 years	34-42
<i>Media Literacy Education Practices</i>	
Popkova E.G., Vovchenko N.G., French, J., Sozinova A.A., Lebedinskaya O.G., Kovaleva O.V. Media Education in the Globalizing World: New Criteria and Priorities	43-50
Vepreva T.B., Pechinkina O.V. Media education as a basis for the preparation of graduate students for scientific work in the framework of the training course "Foreign Language"	51-61
Badalova A.G., Bondarenko V.A., Zhebrowskaya L.A., Kolesnikov Y.A., Larionov V.G. Media education in the development of the educational environment in the conditions of innovation economy	62-73
<i>Media Culture</i>	
Albekov A., Vovchenko N., Goloborodko A., Stetsenko I., Kamyshanskaya S. Designing the Educational Media Environment of the University	86-95
Muzykant V. Web2.0 concept as its main driver of Contemporary Education cyberspace	96-111
Poznin V. Film metaphor and media text	112-123
Dashibalova I.N. The problematization of ethnic masculinity in the visual text	124-138
Tselykh M. Social media and professional education of social pedagogues and social workers	139-151
Gubanova A. Media content for children as a part of the educational process	152-169
Bachmair B. Digital, individualized mobile devices as cultural resources for learning in the process of migration	170-186
Fedorov A., Levitskaya A., Gorbatkova O. School and university in the mirror of audiovisual media texts: basic approaches to the research problem	187-206
Salny R. Creative portrait of the film critic Michael Yampolsky	207-219
Fedorov A. Polish cinema in the mirror of the Soviet and Russian film critics	220-239
Instructions for Authors	240-248



Актуальные новости

Actual News

Аннотация. Короткая информация о текущих медиаобразовательных событиях.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиапедагогика.

Actual News

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

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



2017
ГОД ЭКОЛОГИИ
В РОССИИ

Медиатворчество школьников

25 апреля 2017 года состоялось торжественное закрытие «Медиафестиваля для школьников – 2017» посвященное году экологии России. В телемосте участвовали ребята из Москвы, Севастополя, Симферополя, Ялты, Бахчисарая, Кирова, села

Петровки Красногвардейского района республики Крым, Владивостока ([программа](#)). Фоторепортаж с торжественного закрытия 7-ого «Медиафестиваля для школьников -2017» можно посмотреть по этой ссылке: [Подробнее >>>](#)

В приветственном слове директор Института стратегии развития образования РАО Светлана Вениаминовна Иванова вспомнила слова выдающегося культуролога XX века Дмитрия Сергеевича Лихачева: «...в экологии есть два раздела: экология биологическая и экология культурная». Сохранение нравственных основ нашего общества является важным и значимым. В непростом современном мире предстоит отстаивать традиционные ценности, которые позволяют делать шаги в сторону оздоровления нашего общества, моральных норм и правил поведения.

Познакомившись с работами участников Медиафестиваля, известный ученый в области экологического образования Анатолий Никифорович Захлебный отметил, что единомышленников становится больше. Каждый, кто прикоснулся к миру экологии, становится настоящим творцом своей жизни. Умение конструировать будущее позволяет добиваться успеха в любой деятельности.

Координатор развития медиаобразования в Республике Крым Елена Вильеновна Куценко, представила всех участников телемоста. Она похвалила участников фестиваля за качество медиапроектов, которые были представлены, рассказала о новых конкурсах, которые запланированы крымским киномедиацентром.

Директор школы № 2000 г. Москвы Наталья Васильевна Заусаева объявила [призеров](#) (см. данную интерактивную ссылку) по результатам экспертной комиссии.

Работы оценивались по нескольким критериям: актуальность выбранной темы/социальная значимость; аргументированность / раскрытие темы; оригинальность; эмоциональность, целостность художественного восприятия; техническое исполнение работы. Эксперты отметили актуальность медиапроектов, интересное содержание работ, стремление авторов внести свой вклад в решение экологических проблем.

В рамках телемоста работали две дискуссионные площадки. Модератор Виктор Павлович Богданов предложил посмотреть видеоролик об экологии <https://yadi.sk/i/1ZqxGAal3HEgDg> с рассуждениями школьников. Как известно, в спорах рождается истина. В нашем случае на дискуссионной площадке с двумя "включениями" и двумя ключевыми экологическими темами - "экология природы" и "экология культуры" - ставилась задача "разговорить" аудиторию, вывести ее на диалог по этим темам.

Обмен мнениями среди участников фестиваля весьма важен, но не менее, чем констатирующая часть с подведением итогов и награждением победителей, важны утверждения значимости поднимаемых вопросов, детализации аргументов, приводимых в конкурсных работах. И, как следствие, выполнение главных функций фестиваля - развивающей и воспитательной. В этом году эти задачи в полной мере были выполнены.

Завершая телемост, старший научный сотрудник Центра непрерывного образования Института стратегии развития образования РАО Светлана Ивановна Гудилина отметила работу сотрудников института за активное участие в организации мероприятия и проведение экспертизы детских медиапроектов, Крымский киномедиацентр за организацию телемостов, школу № 2000 г. Москвы за поддержку сайта Медиафестиваля, а всех детей и педагогов за интересное общение и с помощью медиаторства, и в прямом эфире.

В Комитете Государственной Думы по образованию и науке состоялись парламентские слушания на тему: «Ресурсы развития образования и науки: образовательные и просветительские проекты кино, телевидения, СМИ, организаций культуры»

Заседание (от 23.05.2017), в котором приняли участие депутаты Государственной Думы, члены Совета Федерации, представители федеральных и региональных органов законодательной и исполнительной власти, а также научного сообщества, творческих и общественных организаций, призвано было наметить основные векторы развития современного просвещения. Мероприятие открыл председатель Комитета по образованию и науке Вячеслав Никонов. Он отметил, что за последние несколько лет информационные технологии активно развиваются и используются в области образования.

В работе парламентских слушаний приняли участие представители Тверской области - директор Медновской санаторной школы-интерната, руководитель региональной рабочей группы «Кинообразование детей и молодежи» Виталий Солдатов и заместитель директора по воспитательной работе Тверского машиностроительного колледжа, член региональной рабочей группы «Кинообразование детей и молодежи» Галина Фадеева.

Виталий Солдатов представил участникам слушаний опыт реализации в Тверской области проекта «Киновоспитание в массовом коллективе образовательного учреждения». На базе Медновской школы-интерната с 2005 года действует фото- и видеостудия «Кино-ОТРОК», с 2015 года реализуется проект «100 отечественных фильмов». Ребята вместе с педагогами создают короткометражные игровые фильмы, ролики и фотофильмы, и выезжают со своими работами на региональные и всероссийские фестивали детского экранного творчества и любительского кино. С 2010 года при поддержке Министерства

образования Тверской области и Тверьгосфильмофонда проводится Всероссийский детско-юношеский кинофестиваль «Детское кино – детям!». Проекты и мероприятия, направленные на развитие медиаторчества школьников, проводятся во взаимодействии с профессиональными образовательными организациями, общественными объединениями и организациями культуры. Представленный опыт Тверской области оказался созвучен работе по киновоспитанию детей и молодёжи в Томской области.

В завершение слушаний Правительству Российской Федерации было рекомендовано обеспечить поддержку инициативам образовательных организаций в части создания и реализации проектов для молодежи на основе более тесного сотрудничества и взаимодействия средств массовой информации, организаций культуры, кино, телевидения с образовательными организациями.

31.05.2017. http://минобр.тверскаяобласть.рф/novosti/novosti/?print=y&ELEMENT_ID=74904

Итоги медиагода для крымских педагогов

7 июня 2017 года в Крымском республиканском институте постдипломного педагогического образования состоялся, ставший уже традиционным для начала лета, Круглый стол, в работе которого подводились итоги работы образовательных организаций Республики Крым, участвующих в процессе развития медиаобразования, медиа и информационной грамотности. 43 медиапедагога из Симферополя, Алушты, Армянска, Ялты, Сак, Бахчисарая, Феодосии, Судака, Симферопольского, Красногвардейского, Красноперекопского, Белогорского, Джанкойского, Нижнегорского, Бахчисарайского, Сакского районов собрались в Симферополе, чтобы представить свои достижения за учебный год в выставке методических разработок, поделиться опытом и получить новые идеи для организации работы на местах на следующий учебный год.

С 2011 года в Республике Крым проводится активная и системная работа по внедрению медиаобразования в учебный и воспитательный процесс образовательных организаций. С первых дней процесса базовой площадкой стало Государственное бюджетное учреждение Республики Крым «Крымский киномедиацентр», а координатором этого нового направления в педагогике – заместитель директора учреждения, медиапедагог, киновед Елена Куценко. Спустя несколько лет к процессу подключилась методист центра подготовки руководящих кадров, школоведения и аттестации Института постдипломного педагогического образования Людмила Плахоцкая, которая взяла на себя методическое сопровождение эксперимента, помогала администрациям образовательных организаций методически грамотно оформить школьную инновационную модель.

За прошедший 2016 – 2017 учебный год в процессе развития медиаобразования в Республике Крым наметилось много положительных изменений: в ноябре 2016 года Министерство образования, науки и молодежи Республики Крым издало Приказ от 17.11.16 №3756 о признании общеобразовательных организаций и их объединений региональными инновационными площадками Республики Крым. К концу учебного года уже 7 образовательных организаций подали заявки на получение статуса инновационной республиканской площадки по развитию собственной медиаобразовательной модели.

С января 2017 года при Крымском республиканском институте постдипломного педагогического образования открылась курсовая подготовка для педагогов «Внедрение медиатехнологий в учебно-воспитательный процесс». На сегодняшний день 110 крымских педагогов прослушали не только теоретические лекции, но и поработали на практических занятиях по методике проведения различных видов медиазанятий, учились создавать видеосюжеты и анимационные проекты. Параллельно с бюджетными курсами, открыты и

платные для 60 педагогов, так как желающих пройти курсовую подготовку по медиаобразованию гораздо больше, чем может предложить Институт.

Для всех крымских педагогов через КРИППО были организованы три Республиканских семинара-практикума и совместно с Крымским киномедиацентром V Крымская медиашкола в апреле на базе центра отдыха «Учитель» в Ялте. Об этом рассказала участникам круглого стола, подводя итоги учебного года, Людмила Плахоцкая.

Координатор процесса развития медиаобразования в Республике Крым, заместитель директора Крымского киномедиацентра Елена Куценко познакомила крымских медиапедагогов с результатом анализа отчетов их образовательных организаций. Обобщая итоги года, она сообщила, что процесс медиаобразования в республике опирался на три составные: изучение медиа, обучение средствами медиа и медиаторчество. Эти три составляющие прописаны как основа Крымской модели медиаобразования, и каждая образовательная организация создает свою собственную модель, выбирая приоритеты, которые соответствуют тем задачам, которые ставит для себя конкретный педагогический коллектив. Основная работа по внедрению медиаобразования осуществляются более чем 100 педагогами из 36 образовательных организаций через факультативы, спецкурсы, интегрированный курс, кружковую работу, кино- и медиаклубы, классные часы. 3 809 крымских учащихся обучались основам медиаграмотности и критического мышления на факультативах и спецкурсах, медиазанятиях; приняли участие в разнообразных медиамероприятиях – конкурсах, фестивалях, кинолекториях, заседаниях киноклубов, медиаиграх; создавали различные творческие медиапроекты.

Практически все образовательные организации также стараются обучить своих педагогов основам медиаграмотности, проводя школьные семинары и тренинги, демонстрируют опыт работы своих медиапедагогов коллегам из других школ. Большое внимание уделяется в базовых школах родительскому медиаобразованию в разных формах: знакомство с технологиями медиаобразования на родительских собраниях, проведение кинолектория, привлечение родителей в семейные киноклубы. В некоторых школах родители привлекаются к творческой медиаобразовательной активности – оказывают помощь в работе кружков, подготовке творческих проектов.

Режиссер, артист и сценарист Р. Валиев провел для педагогов практикум по сценарному мастерству – «Технология съемки короткометражного фильма». Участники круглого стола выслушали лекцию о написании сценария будущей работы, поучились анализировать кинопроизведение и затем работали в минигруппах, пытаясь увидеть тему, идею и структуру кинопроизведения. Это очень полезное упражнение педагоги выполняли активно и затем презентовали наработки.

После небольшого перерыва преподаватели включились в дискуссию «О формировании крымской модели медиаобразования в образовательных организациях Республики Крым», которую проводила для Анастасия Коновалова, педагог-организатор Крымская школа-интернат для одаренных детей» Республики Крым. Педагоги активно включились в беседу – рассказывали о своих моделях медиаобразования, что уже начали прорисовываться в их понимании, о тех проблемах, с которыми сталкивались, и представляли те достижения, которые с гордостью могли бы представить любому гостю. И, конечно, делились планами на новый учебный год.

На завершение круглого стола, координатор процесса медиаобразования в Республике Крым, заместитель директора Крымского киномедиацентра Елена Куценко передала Дипломы и Грамоты учащимся за участие в Конкурсах и Медиафестивалях и вручила педагогам Сертификаты участника работы постоянно действующего семинара-тренинга «Основы кино- и медиаграмотности», который проводится в Крымском киномедиацентре ежемесячно с 2011 года.

Семинар для педагогов по формированию крымской модели медиаобразования в Ялте

26–28 апреля 2017 года в Ялте, на базе Центра отдыха «Учитель» состоялся, ставший уже традиционным, Республиканский семинар-тренинг «Формирование и развитие профессиональной компетентности педагога в условиях информационного пространства», где обсуждался опыт по созданию крымской модели медиаобразования в процессе развития медиа и информационной грамотности в Республике Крым. Организаторы семинара – Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования и Государственное бюджетное учреждение Республики Крым «Крымский киномедиацентр» при финансовой поддержке Крымской Республиканской организации Профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации.

Кураторы этого инновационного направления в педагогике – Людмила Плахоцкая, методист Центра подготовки руководящих кадров школоведения и аттестации ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования», и Елена Куценко, заместитель директора Государственного бюджетного учреждения Республики Крым «Крымский киномедиацентр», координатор развития медиаобразования, медиа и информационной грамотности в Республике Крым, в пятый раз собрали в Ялте более 40 педагогов из практически всех регионов полуострова, чтобы обменяться опытом работы по внедрению медиаобразовательных технологий в учебный процесс и во внеурочную деятельность образовательных организаций Крыма. Программа семинара была очень насыщенной – презентации опыта, тренинги, мастер-классы, кинопросмотры и круглый стол.

Крымские медиапедагоги с удовольствием поучаствовали в тренингах – Динара Сальме, медиапедагог МБОУ «Гимназия» г. Бахчисарая, автор школьного кинофестиваля «Наш «Оскар», вовлекла всех в деятельность по организации и проведению фестиваля на тренинге «Школьный кинофестиваль как одна из форм внеурочной деятельности». Диляра Османова, медиапедагог, преподаватель русского языка и литературы МБОУ «Чистенская школа-гимназия» Симферопольского района, поделилась своими медиатехнологиями в презентации «Элементы медиаобразовательных технологий на уроках русского языка и литературы», а затем предложила коллегам спланировать фрагмент урока (предмет на выбор) с медиатехнологиями. Елена Воротынцева, педагог-библиотекарь МБОУ «Ялтинская СОШ № 7» рассказала о новой форме работы по медиаобразованию в школе – «Школьная библиотека в медиaprостранстве», продемонстрировала школьные медиапроекты. Каждый мини-тренинг педагоги встречали с энтузиазмом – активно включались в выполнение заданий «тренеров», складывая в свои копилки медиаобразовательные методики и технологии, новые идеи.

В программе семинара-тренинга были запланированы и 3 мастер-класса: «Школьное телевидение – практические советы», Юлия Слепкан, руководитель детской студии «Первый шаг», Евпатория; «Технология создания видеосюжета», Анна Фоломеева, руководитель студии «Муза X» Малой академии наук «Искатель»; «Анимация как составляющая учебного процесса и внеурочной деятельности», Ксения Юревич, ведущий методист Крымского киномедиацентра.

Медиапедагоги получили полезные советы по подготовке различных видов телепередач для школьного телевидения от Юлии Слепкан, работали над телесюжетом и репортажем, учились работать в эфире. Вместе с Анной Фоломеевой они рассматривали этапы создания видеофильма, учились писать сценарный план будущей видеоработы, на конкретных практических примерах тренировались избегать типовых ошибок во время

съемки и монтажа видеосюжета. Ксения Юревич, на мастер-классах которой уже не один раз собирались наши медиапедагоги, рассказывала о методах использования анимации в урочной деятельности и на занятиях школьного кружка; показывала фильмы с различными анимационными техниками, объясняя педагогам, как они создаются. Практическая работа на мастер-классе была посвящена технологии создания анимационной работы от идеи до готового продукта. Педагоги работали в минигруппах, вместе с тренером придумывая сюжеты, учились их описывать и раскадровывать, рисовали героев своих проектов. Она также познакомила всех с правилами изображения движения в кадре для разных технологий – рисованной и пластилиновой анимации, созданных методом перекладки. И, конечно, же на всех мастер-классах педагоги смотрели детские работы, анализировали их и на практических примерах учились. А еще, все три дня педагоги рассказывали друг другу о тех интересных и полезных медиамероприятиях, которые они провели в своих образовательных организациях; каких замечательных результатов достигли, обучая своих учащихся основам медиа и информационной грамотности; в каких конкурсах и фестивалях участвовали их ученики, показывали их работы и гордились их достижениями.

Стало уже традицией, в программу семинара в Ялте включать и кинопросмотры и экскурсионные поездки. Семинар этого года не стал исключением: 27 апреля 2017 г. участники семинара посетили музей дважды Героя Советского Союза, летчика-испытателя Амет-Хана Султана в Алушке. Это была незабываемая встреча с нашим земляком – медиапедагогом познакомились с его жизнью и подвигом по фотографиям и предметам, ему принадлежащим, которые по крупицам собирали работники музея. Наша гид, директор музея Тефиде Мухтерем, которая с начала 1990-х создает этот музей, с любовью и гордостью рассказывала о его судьбе, в которой были и взлеты и падения, радость и горе, нищета и всенародное признание. На завершение экскурсии в уютном маленьком кинотеатре нам показали два документальных фильма о земляке-герое. Экскурсия всех потрясла и уезжали с идеями, как использовать эту информацию в новых медиапроектах.

А вечером, в центре отдыха «Учитель», Елена Куценко, организовала киносеанс для участников семинара – смотрели новый фильм «Огни большой деревни» режиссера Ильи Учителя. После просмотра состоялся разговор о том, что такое кино, как оно помогает нам развивать кинозрительскую культуру детей и подростков, их эстетическое восприятие мира, формирует и образует их, о целях кинообразования, о задачах кино клубной работы, о кинематографе как искусстве.

28 апреля 2017 г., на круглом столе, продолжился обмен опытом – участники семинара обменивались идеями и наработками, высказывали впечатления и оценивали работу семинара. А также, увозили с собой адреса новых коллег-единомышленников и радостные впечатления от весенней Ялты.

Школьный кинофестиваль как медиаобразовательная технология

4 мая 2017 года в Бахчисарайской гимназии состоялся выездной семинар для крымских медиапедагогов, который проводили совместно Елена Куценко, заместитель директора Государственного бюджетного учреждения Республики Крым «Крымский киномедиацентр» и Людмила Плахоцкая, методист центра подготовки руководящих кадров школоведения и аттестации Крымского республиканского института постдипломного педагогического образования. Это мероприятие проходило в рамках курсовой подготовки крымских педагогов «Внедрение медиатехнологий в учебно-воспитательный процесс», которая проводится с января 2017 года и предусматривает различные практические занятия по передаче опыта образовательными организациями и

медиапедагогами, работающими по развитию процесса медиаобразования, медиа и информационной грамотности в Республике Крым с 2011 года.

Сегодня в этот процесс вовлечены 38 образовательных организаций по всему полуострову и каждая из них создает собственную модель, определяя для себя важные и именно им необходимые направления развития. Это и интегрированные курсы медиаобразования в различные школьные предметы, и развитие медиатворческой деятельности: видеокружки, анимационные лаборатории, школьное телевидение и радио, школьная пресса, и создание школьных медиахолдингов.

Бахчисарайская гимназия выбрала для себя практически все формы работы по обучению своих учащихся основам медиа и информационной грамотности – есть интегрированные курсы, есть анимационная студия для начальной школы, кружок «Основы медиаобразования» для средней и старшей школы, школьное телевидение, школьная видеостудия. И еще одна, единственная пока в Крыму – «Школьный фестиваль аудиовизуального творчества «КИНОТАВРик», который проводится с 2012 года.

Практически каждый класс выставляет на конкурс работы, созданные детьми. Начальная школа – анимацию, средние и старшие – игровые короткометражки, документальные, научно-популярные, учебные, фотофильмы. В конце учебного года, в мае и проводится этот праздник кино, когда жюри вместе с ребятами просматривают конкурсные работы, выбирают победителей в разных номинациях, определяют Приз зрительских симпатий. А торжественное награждение победителей проходит в рамках еще одного ежегодного традиционного гимназического мероприятия «Звездный дождь» – победители кинофестиваля проходят по самой настоящей красной дорожке за своими наградами и Дипломами.

Эту работу и презентовала 4 мая 2017 г. Бахчисарайская гимназия для более чем 50 курсантов-медиапедагогов Республики Крым. Гости познакомились с историей школьного кинофестиваля, с фильмами, с методикой организации подобных мероприятий в школе, которую подготовила и представила заместитель директора по научно-методической работе Елена Науменко. Затем руководитель медианаправления в гимназии Динара Сальме представила конкурсную программу фестиваля, куда в этом году вошли 64 работы, созданные учащимися образовательных организаций Республики Крым из Симферополя, Севастополя, Ялты, Армянска, Евпатории, Феодосии, Симферопольского, Бахчисарайского, Джанкойского, Красногвардейского районов. Организаторы представили членов жюри и рассказали, как будет проводиться оценивание работ, отбор работ на Приз зрительских симпатий. Для занятия были представлены 2 программы: 20 фильмов учащихся школьных видеостудий и 14 работ студий центров дополнительного образования. Затем все участники семинар-тренинга смотрели фильмы, оценивали и отбирали работы-победители. После небольшого перерыва на обед, работа продолжилась. Гостям показали фрагмент итогового школьного фестиваля «Звездный дождь» – награждение победителей фестиваля. Было все – красная дорожка, фанфары, Дипломы и Призы, а потом подарок победителям – Крымский вальс в исполнении учащихся гимназии.

Все участники семинар-тренинга получили пакет раздаточных материалов по методике проведения семинара, хорошее настроение и множество идей по продвижению медиаобразования в своих школах.

26 апреля 2017 года Гильдия киноведов и кинокритиков России объявила победителей премии «Слон» за созданные в 2016 году произведения в области киноведения и кинокритики

Подробности : <http://www.proficinema.ru/mainnews/awards/detail.php?ID=220461>

Таким образом, Гильдия киноведов и кинокритиков России отметила своей наградой следующие работы профессора А.В. Федорова:

а) монографии:

Федоров А.В. Трансформации образа западного мира на советском и российском экранах: от эпохи идеологической конфронтации (1946-1991) до современного этапа (1992-2016). М.: Изд-во МОО «Информация для всех», 2016. 216 с.

https://www.researchgate.net/publication/304744254_Transformacii_obraza_zapadnogo_mira_na_sovetskom_i_rossijskom_ekrane_ot_epohi_ideologiceskoj_konfrontacii_1946-1991_do_sovremennogo_etapa_1992-2016

Федоров А.В. Кинематограф в зеркале советской и российской кинокритики. М.: МОО «Информация для всех», 2016. 228 с. https://www.researchgate.net/publication/304625152_Kinematograf_v_zerkale_sovetskoj_i_rossijskoj_kinokritiki

Федоров А.В. Отечественный игровой кинематограф в зеркале советской кинокритики. М.: Изд-во МОО «Информация для всех», 2016. 111 с.

https://www.researchgate.net/publication/304624101_Otechestvennyj_igrovoy_kinematograf_v_zerkale_sovetskoj_kinokritiki

Левицкая А.А., Федоров А.В., Мурокина Е.В., Селиверстова Л.Н., Горбаткова О.И., Подлесный К.А., Сальный Р.В., Чумаколенко Н.А., Чельшев, К.А.. Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов / под общ. ред. А.А. Левицкой. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2016. 574 с.

https://www.researchgate.net/publication/305681773_Sintez_mediaobrazovania_i_mediakritiki_v_processe_podgotovki_budushih_pedagogov

б) статьи:

Федоров А.В. Западный кинематограф в зеркале советской кинокритики (на примере тематических сборников «Мифы и реальность»: 1966-1989) // Медиаобразование. 2016. № 3.

<http://cyberleninka.ru/article/n/zapadnyy-kinematograf-v-zerkale-sovetskoy-kinokritiki-na-primere-tematicheskikh-sbomikov-mify-i-realnost-1966-1989>

Федоров А.В. Отечественный игровой кинематограф в зеркале советской кинокритики (на примере ежегодников «Экран» (1964–1990) // European Researcher. 2016. № 7. http://www.erjournal.ru/journals_n/1469649565.pdf

Федоров А.В. Польский кинематограф в зеркале советской и российской кинокритики // Медиаобразование. 2016. № 2. <http://cyberleninka.ru/article/n/polskiy-kinematograf-v-zerkale-sovetskoy-i-rossijskoj-kinokritiki>

Федоров А.В. Образ белого движения в российском игровом кинематографе на современном этапе (1992-2015) // Медиаобразование. 2016. № 2. [HTTP://CYBERLENINKA.RU/ARTICLE/N/OBRAZ-BELOGO-DVIZHENIYA-V-ROSSIYSKOM-IGROVOM-KINEMATOGRAFE-NA-SOVREMENNOM-ETAPE-1992-2015](http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-belogo-dvizheniya-v-rossijskom-igrovom-kinematografe-na-sovremennom-etape-1992-2015)

Федоров А.В. Образ Белого движения в отечественном киноискусстве 1960-х -1980-х годов // Медиаобразование. 2016. № 1. [HTTP://CYBERLENINKA.RU/ARTICLE/N/OBRAZ-BELOGO-DVIZHENIYA-V-OTECHESTVENNOM-KINOISKUSSTVE-1960-H-1980-H-GODOV](http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-belogo-dvizheniya-v-otechestvennom-kinoiskusstve-1960-h-1980-h-godov)

Федоров А.В. Образ Белого движения в зарубежном игровом кинематографе (1931-2015) // Медиаобразование. 2016. № 3. <http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-belogo-dvizheniya-v-zarubezhnom-igrovom-kinematografe-1931-2015>

Федоров А.В. Западный мир на советском и российском экранах (1946-2016) // Медиаобразование. 2016. № 4. <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1598969>



Теория медиаобразования
Media Literacy Education Theories

От медиаинформационной грамотности – к коммуникативно-когнитивно-управленческой культурной компетенции: императивы общества знания *

Л.В. Астахова
доктор педагогических наук, профессор,
Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет,
Челябинск, 454080, проспект Ленина, 76,
lvastachova@mail.ru

Аннотация. Современный процесс трансформации информационного общества в общество знания обуславливает императив эволюции компетенций выпускника вуза, связанных с оперированием информацией. Однако в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения остались старые подходы к компетенциям информационного характера. Профессиональные стандарты, содержащие трудовые функции специалистов, также не учитывают информационный аспект их реализации. В современной науке компетенция оперирования информационными потоками является объектом отдельных теорий: медиаграмотности, медиакультуры, медиаобразования, медиакомпетенций, социологии медиаобразования, информационной культурологии и информационного образования, информационной компетенции и др. Тем не менее, работодатели по-прежнему не удовлетворены уровнем способности выпускников вуза искать, обрабатывать информацию и получать новое знание для осуществления профессиональной деятельности. Возникшее противоречие между вызовами общества знания, его новыми требованиями к компетенциям выпускника вуза и отсутствием интегрированного подхода к этому вопросу современной науки обуславливают актуальность настоящего исследования.

Анализ информационного и медийного подходов к взаимодействию человека и информации позволяет констатировать, что в современной науке: приоритетной является грамотность в области информации и медиа; наблюдается тенденция конвергенции понятий «информационная грамотность» и «медиаграмотность»; существенные границы понятий «информационная грамотность» и «медиаграмотность» не обозначены; структура понятия медиа-информационной грамотности четко не определена; специфические особенности развивающегося общества знания не учтены. На основе культурализации, когнитивизации, потребности управления знаниями и компетенциализации как императивов общества знания обосновано понятие «коммуникативно-когнитивно-управленческая культурная компетенция личности».

Ключевые слова: медиаинформационная грамотность, медиакультура, информационное мировоззрение, когнитивизация, компетенция, информационная компетенция.

* Статья выполнена при поддержке Правительства РФ (Постановление №211 от 16.03.2013 г.), соглашение № 02.А03.21.0011

From media information literacy to communicative-cognitive-managerial cultural competence: the imperatives of the knowledge society *

Prof. Dr. L.V. Astakhova,
South Ural State University (national research university),
76, Lenin prospekt, Chelyabinsk, Russia, 454080
lvastachova@mail.ru

Abstract. The modern process of transformation of the information society into a knowledge society determines the imperative of the evolution of the graduate's competences related to information management. However, in the federal state educational standards of the new generation there are old approaches to information competence. Professional standards that contain the labor functions of specialists also do not take into account the information aspect of their implementation. In modern science, the competence of operating information flows is the object of individual theories: media literacy, media culture, media education, media competences, sociology of media education, information culture and information education, information competence, etc. However, employers are still not satisfied with the level of the graduates' Process information and gain new knowledge for the implementation of professional activities. The emerging contradiction between the challenges of the knowledge society, its new requirements for the competencies of the graduate of the university and the lack of an integrated approach to this issue of modern science determine the relevance of this research.

The analysis of information and media approaches to human interaction and information allows us to state that in modern science: literacy in the field of information and media is a priority; there is a tendency for the convergence of the concepts "information literacy" and "media literacy"; the essential boundaries of the concepts of "information literacy" and "media literacy" are not indicated; the structure of the concept of media information literacy is not clearly defined; the specific features of the developing knowledge society are not taken into account. On the basis of culturalization, cognitization, the need for knowledge management and competence as imperatives of the knowledge society, the concept of "communicative-cognitive-managerial cultural competence of the individual" is grounded.

Key words: media information literacy, media culture, information worldview, cognitivization, knowledge management, competence, communicative and cognitive competence, information competence.

* The work was supported by Act 211 Government of the Russian Federation, contract № 02.A03.21.0011

Введение

Стремительный рост объемов информации и развитие информационных технологий требуют от субъектов информационного взаимодействия высокого уровня компетенций, позволяющих удовлетворять их динамичные потребности в знаниях. Современный процесс трансформации информационного общества в общество знания естественным образом обуславливает категорический императив эволюции компетенций выпускника вуза, связанных с оперированием информацией. Однако с сожалением следует констатировать, что в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения остались старые подходы к компетенции информационного характера. Профессиональные стандарты, содержащие трудовые функции специалистов, также не учитывают информационный аспект их реализации.

В современной науке компетенция оперирования информационными потоками – объект отдельных теорий: медиаграмотности, медиакультуры, медиаобразования, медиакомпетенций, социологии медиаобразования, информационной культурологии и информационного образования, информационной компетенции и др. Тем не менее, работодатели по-прежнему не удовлетворены уровнем способности выпускников вуза искать, обрабатывать информацию и получать новое знание для осуществления инновационной профессиональной деятельности. Возникшее противоречие между вызовами общества знания, его новыми требованиями к компетенциям выпускника вуза и отсутствием интегрированного подхода к этому вопросу современной науки обуславливают актуальность настоящей статьи.

Материалы и методы исследования

Нами использованы когнитивный, компетентностный и интеграционный подходы. Когнитивный подход позволил учесть сущность когнитивизации современного общества знания и особенности компетенций выпускников вуза в этот период. Компетентностный подход применен для определения компетенций выпускника вуза с позиций нового типа общества – общества знания. Интегративный подход дал возможность сформулировать определение понятия «коммуникативно-когнитивно-управленческая культурная

компетенция». В исследовании использованы: аналитико-синтетические методы – при поиске и анализе литературы по теме; метод сравнительного анализа – при определении сущности подходов к компетенциям выпускников вузов, связанных с оперированием информацией.

Дискуссия

Если исходить из сущности понятия «медиа» (средство, посредник), то истоки этого понятия в России можно найти в недрах устной коммуникации. Устную речь как средство коммуникации сменили рукописные книги, после изобретения книгопечатания – этим средством стали книги печатные. В дальнейшем при появлении новых технологий передачи информации появлялись новые посредники между информацией и потребителем – их новые носители – и формировался новый тип информационной культуры общества. В настоящее время все появившиеся когда-либо носители сосуществуют в единой цифровой информационной культуре при доминировании цифровых носителей информации. При этом, начиная с письменности, на всех этапах истории культуры одним из посредников между информацией и потребителем выступала библиографическая информация.

В ходе технологического развития вслед за появлением новых носителей информации неизменно активизируются рефлексивно-научные процессы. После распространения печатной книги возникло понятие книжной культуры. В советский период появилось понятие библиографической культуры. В 1990-е годы профессором Ю.С.Зубовым было создано Отделение информационной культуры при Международной Академии информатизации, которое внесло неоценимый вклад в развитие этого междисциплинарного научного направления [Зубов, 1994].

В 2000-е годы исследования продолжились в рамках реализации в России межправительственной Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», где особое внимание уделялось всеобщему доступу к информации и знаниям. Информационную грамотность и медиаобразование международная организация определила значимым фактором построения общества знания. Поэтому в последующие десять лет в России наиболее интенсивно параллельно, порой дублируя друг друга, развивались эти два направления исследования взаимодействия человека и информации: информационное (информационная культурология и информационная педагогика) и медийное (медикультурология и медиапедагогика).

Полагаем, смена термина «информационная культура» на термин «информационная грамотность» по своей сути была шагом назад, поскольку культура – более широкое и глубокое понятие, чем грамотность. Поэтому специально созданный в Кемерово Научно-исследовательский институт информационных технологий социальной сферы (НИИ ИТ СС) при поддержке Министерства культуры РФ стал заниматься проблемами информационной грамотности и информационной культуры личности. Согласно Программе, информационная грамотность личности предполагала умения: формулировать информационные потребности; искать, использовать и распространять, сохранять или удалять ее [Программа ЮНЕСКО...]. Информационная культура личности — одна из составляющих общей культуры человека; «совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий» [Гендина, 2006, с. 58].

В числе реализованных в России смежных проектов Программы ЮНЕСКО находился также проект «Медиаобразование и медиакультура». Целью международной организации в этой области было содействие пониманию влияния СМИ на общество и их

роли в информационном обществе как средства коммуникации и познания, развитие навыков критического мышления, развития медиаграмотности на протяжении всей жизни человека [Программа ЮНЕСКО «Информация для всех в России (2000–2010 гг.)», 2010].

В науке расширились представления о терминологическом аппарате. Так, А. В. Федоров определил понятие «медиакультура» как совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенную систему их воспроизводства и функционирования в социуме; как систему «уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторчеством, усваивать новые знания в области медиа» [Fedorov, 2004, с. 116]. М.Г. Кашкина называет медиакультуру особым типом культуры информационного общества, выступающей как посредник между государством и обществом, социумом и властью, человеком и масс – медиа [Кашкина, 2011]. Широко, выходя за рамки коммуникативного подхода к медиа, трактует понятие медиакультуры В.А. Возчиков как доминирующую культуру информационного общества, способ бытования которой – деятельность традиционных и электронных средств массовой информации, воссоздающих социокультурную картину мира с помощью словесных, звуковых и визуальных образов. С позиций этноархеологического подхода к культуре, по его мнению, «медиакультура – специфический способ освоения действительности с помощью СМИ через собственный знаковый код, позиционируемый как адекватное отражение реальности» [Возчиков, 2007]. Семиотический подход к медиакультуре позволяет автору очертить границы содержания медиакультуры «от манипулятивного воздействия на личность в чьих-либо интересах – до приобщения человека к лучшим достижениям науки, культуры, творчества» [Возчиков, 2007].

Н.Б. Кириллова также понимает медиакультуру в более широком контексте – как «совокупность информационно-коммуникативных средств, выработанных человечеством в процессе исторического развития»; «совокупность материальных (технических) и духовных ценностей в сфере медиа». При этом она включает в медиакультуру не только культуру передачи информации, но и культуру восприятия и оценки медиатекстов, усвоения новых знаний посредством медиа и т.д. [Кириллова, 2005; Кириллова, 2008].

Наряду с интерпретациями медиакультуры появились различные теории медиаобразования: как теория развития критического мышления, «потребления и удовлетворения», культурологическая и социокультурная теории, семиотическая, эстетическая, практическая, идеологическая, «инъекционная», этическая теории медиаобразования. Это позволило ученым обосновать медиалогию как метанауку для всех информационно-коммуникационных наук.

Размывание и смешение границ понятий информационной грамотности, информационной культуры и медиакультуры привело к тому, что в декабре 2011 года Управляющим Советом ИФЛА были официально утверждены «Рекомендации ИФЛА по медиа- и информационной грамотности», где четко прослеживается тенденция к интеграции этих двух направлений. Рекомендации содержат определение понятия «Медиа- и информационная грамотность», которое означает «знания, способности и совокупности навыков, необходимых для понимания того, какая требуется информация и когда; где и каким образом получать эту информацию; как ее объективно оценивать и организовывать и как этично использовать» [Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2015, с.102].

При этом важно подчеркнуть, что рекомендуемая ИФЛА концепция «выходит за рамки информационно-коммуникационных технологий и включает в себя обучение, критическое мышление и поведенческие навыки в пределах и вне профессиональных и образовательных границ», а также все типы информационных ресурсов: устных, печатных и цифровых [Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2015, с.102].

Конвергентный подход к соотношению понятий медиаграмотности и информационной грамотности развивает И.В. Жилавская, утверждая, что «медиа как каналы, по которым транслируются сообщения, и информация, поступающая по этим каналам, – это две стороны одного процесса коммуникации», а идея медиаинформационной грамотности логично вплетается в концепцию ноосферного образования, которое является конвергенцией естественнонаучных, гуманитарных концепций и практик образования конца XX в. [Жилавская, 2014]. М.Г.Вохрышева также обращает внимание на существование взаимопересекающихся пространств таких явлений, как «книжная культура», «библиографическая культура», «информационная культура» и «медиакультура», имеющих общую зону взаимодействия [Вохрышева, 2014].

Анализ информационного и медийного подходов к взаимодействию человека и информации позволяет констатировать, что в современной науке: приоритетна грамотность в области информации и медиа; наблюдается тенденция конвергенции понятий «информационная грамотность» и «медиаграмотность»; сущностные границы понятий «информационная грамотность» и «медиаграмотность» не обозначены; структура понятия медиаинформационной грамотности четко не определена; специфические особенности развивающегося общества знания не учтены.

Результаты исследования

Факторами, влияющими на выбор термина для обозначения нового понятия компетенции выпускника вуза, связанной с информационно-коммуникационными процессами в обществе знания, а также на определение содержания этой компетенции, являются:

1) культурализация сферы информации и медиа в обществе знания, характеризующаяся усилением внимания к мировоззренческим аспектам деятельности и определяющая эволюцию от медиаинформационной грамотности к медиаинформационной культуре;

2) когнитивизация сферы информации и медиа как императив общества знания, определяющий эволюцию от медиаинформационной культуры к коммуникативно-когнитивной культуре;

3) потребность в управлении знаниями в обществе знания, определяющая эволюцию от коммуникативно-когнитивной к коммуникативно-когнитивно-управленческой культуре;

4) компетенициализация образования, определяющая эволюцию от коммуникативно-когнитивной культуры к коммуникативно-когнитивно-управленческой культурной компетенции.

Первый фактор – культурализация сферы информации и медиа в обществе знания, характеризующаяся усилением внимания к мировоззренческим аспектам деятельности и определяющая эволюцию от медиаинформационной грамотности к медиаинформационной культуре.

Усиление значения медиакультуры было особенностью начального этапа информационного общества. Следующий этап – общество знания, в котором одной из тенденций становится культурализация, требующая интеграции не только медиаграмотности и информационной грамотности, но и медиакультуры и информационной культуры как двух частей единого целого – медиаинформационной культуры.

Известно, что «когнитивный подход к определению сознания и познания основывается на признании регулятивного участия культуры в поведении человека» [Коваленко, 2011, с. 82]. Полученная информация и когнитивные паттерны отличаются друг от друга, поскольку познание – это не процесс получения копии реального мира, а

творческая, конструктивная активность субъекта, «которая базируется на воображении, индивидуальном опыте и социокультурных предпосылках». Названная деятельность обеспечивается такими операциями, как категоризация, репрезентация, реконструкция, интерпретация и др. [Коваленко, 2011, с. 82], имеющими социально-культурную детерминацию.

Культурализация информационного общества подтверждается активизацией современных исследований духовного компонента информационного общества – его мировоззрения. Так, основываясь на том, что мировоззрение есть интегральное образование трех блоков духовно-практического освоения человеком мира (знания, убеждения и поведение), философы выделяют три формы проявления информационного мировоззрения современного общества, каждая из которых соответствующей определенному блоку мировоззрения. В настоящее время информационное общество выступает провокатором «поверхностного» (когнитивный аспект), «конъюнктурного» (конвективный аспект) и «адаптационного» мировоззрения (поведенческий аспект) [Носков, 2013].

Мы согласны с экспертами в том, что чертами мировоззрения современного информационного общества являются: «во-первых, поверхностный характер, когда акцентировка делается на определение, поиск, вычисление мега (гега) байтов информации, но не на выявление и постижение ее смысла – знания; во-вторых, конъюнктурный характер, когда убеждения подменяются «доминирующими», «модными», «распространенными» и тому подобными мнениями, наносящими по большому счету ущерб духовной самостоятельности субъекта; в-третьих, адаптационный характер, когда пропагандируется и стимулируется реактивное, приспособительное поведение в ущерб пассионарному (активному) поведению» [Носков, 2013, с. 279]. Эти черты информационного мировоззрения должны исчезнуть в обществе знания, в котором отсутствует дефицит знания. На этой тенденции основан и второй фактор влияния.

Второй фактор – когнитивизация сферы информации и медиа как императив общества знания, определяющий эволюцию от медиаинформационной культуры к коммуникативно-когнитивной культуре.

Известно, что главное содержательное качество общества знания – решающая роль знания в экономической и социальной организации, повышение практической значимости научного знания в получения конкретных результатов по совершенствованию человека и модернизации общества. Когнитивизация предполагает: становление процесса производства знания важнейшим ресурсом развития социума; увеличение востребованности практически ориентированного знания; сопряженность теории общества знания с концепциями «обучающихся обществ»; трансформация институционального знания и развитие «интеллектуальной организации»; расширение инновационных возможностей влияния организационного знания на экономические и социальные процессы, происходящие в обществе, с помощью трансформаций знаний (социализации, экстернализации, комбинации, интернализации); управление знаниями, позволяющее обеспечивать успешную идентификацию, распространение, измерение и хранение знаний, определяющих эффективность и конкурентоспособность современной компании и др. [Булатецкая, 2016]. Феномен научных революций дополняется сегодня феноменом «трансдисциплинарной когнитивной революции» [Бажанов, Краева, 2016.].

Логично утверждать, что когнитивизация развития общества обуславливает доминирование когнитивного характера взаимодействия человека и информации в обществе знания. В подтверждение сделанного вывода о когнитивизации сферы информации и медиа заметим, что в русле наших рассуждений – во взаимосвязи с когнитивным аспектом – рассматривала медиакультуру Е.И. Кузнецова. Она определила ее как «механизм культурной деятельности, актуально проявляющийся в каждом

когнитивном акте посредством медиальных и символических форм, реализующий внутренние образные репрезентации, воспроизводящие на сенсорном уровне объекты внешнего мира, и формирующий те взаимосвязи, в которых единичное становится элементом целостной системы, обретая форму упорядоченности в процессе духовного постижения и толкования бытия, формирующего соединительную ткань социума» [Кузнецова, 2010].

Социально-культурный императив когнитивизации обучения взаимодействию человека и информации – не единственный. Сущностная природа когнитивизации информационно-коммуникационной сферы обусловлена амбивалентностью информации. Согласно реалистической философии В.Л. Обухова, в основе которой лежит амбивалентность природы информации, она «воплощает единство и взаимообусловленность материальных и идеальных начал, т.е. идеального содержания и материального носителя» [Соколов, 2010, с.12]. Поэтому любая информация в равной степени имеет как материальную, так и идеальную составляющие, т.е. должна исследоваться не только в коммуникационном (формальном), но и когнитивном контекстах, т.е. в контексте содержания информации, смысла информационных сообщений. Так, по мнению Г.Г. Белоногова и Р.С. Гиляревского, информацию следует рассматривать «как психические образы объективного мира, возникающие у живых организмов в процессе их жизни и взаимодействия с окружающей средой» [Белоногов, Гиляревский, 2010, с. 3]. Поэтому гносеологический статус понятия информации нельзя смешивать с его коммуникативным (медиа) статусом.

Гиперболизация коммуникативной функции, характерная для начального этапа информационного общества, обусловлена его стремительной технической и технологической модернизацией, появлением все более новых носителей для передачи информации, поэтому именно термины с приставкой «медиа», имеющей ярко выраженную коммуникативную сущность, укоренились в общественном сознании. Эволюция от информационного общества к обществу знания привела к актуализации второй сущностной функции информационной сферы – когнитивной. Поэтому медиасфера в свете современных тенденций развития общества – это единство коммуникативного и когнитивного, т.е. коммуникативно-когнитивная (или информационная) сфера.

Из изложенного следует, что процесс обучения взаимодействию человека и информации не может не иметь когнитивной основы. Поэтому сегодня активно укрепляет свои позиции когнитивная педагогика. В отличие от поведенческой ориентации в традиционных классических школах, в этой науке особое внимание уделяется познавательным структурам и инструментам человека, способам их организации и развития посредством учебной коммуникации [Сергеев, 2016]. Весьма аргументировано когнитивный аспект деятельности субъекта и его образования, соответствующего этапу когнитивной революции, обоснован в статье [Коркия, Мамедов, 2016].

Разные аспекты развития когнитивной компетенции не раз становились объектом педагогических исследований [Салихов, Салихова, 2016; Погорелова, 2015; Карпова, 2008]. Примечательно, что когнитивными компетенциями сотрудников организации озабочены работодатели. Так, под профессиональными когнитивными компетенциями авторы понимают «овладение персоналом самостоятельными способами приобретения новых знаний» [Погорелова, 2015], выделяя при этом профессиональные компетенции трансфера, поиска и выявления и креативного преобразования знаний.

Третий фактор – потребность в управлении знаниями в обществе знания, определяющая эволюцию от коммуникативно-когнитивной к коммуникативно-когнитивно-управленческой культуре.

Этот фактор обусловлен утверждением специфического явления общества знания – управления знаниями. ГОСТ Р 53894-2010 «Менеджмент знаний. Термины и определения» определяет менеджмент знаний (Knowledge Management) как «плановое или текущее проведение отдельных мероприятий или непрерывное управление процессами для улучшения использования существующих или создания новых индивидуальных или коллективных ресурсов знаний с целью повышения конкурентоспособности предприятия» [ГОСТ Р 53894-2010, 2011].

Важнейший компонент системы управления знаниями в компании – информационная и коммуникационная культура. Конкурентное преимущество получают предприятия, которые интегрируют эти виды культур с общей стратегией развития [Хачатурян, 2016]. Субъектами управления знаниями должны быть сегодня не только обучающиеся хозяйствующие субъекты, но и субъекты образования, и индивидуальные субъекты в процессе самообразования. Однако если управление знанием в образовании изучается в науке [например, Федотова, 2014], то культура самоуправления знаниями студента в процессе самообразования и самостоятельной работы исследовано пока недостаточно.

Четвертый фактор – компетенциализация образования, определяющая эволюцию от коммуникативно-когнитивной культуры к коммуникативно-культурной компетенции.

Компетентный подход к современному образованию определяет необходимость формирования и развития определенных компетенций на разных уровнях образования. Общепризнанным в современной науке справедливо считается определение медиакомпетентности личности (media competence of personality) А.В. Федорова, который внес выдающийся вклад в развитие мировой медиалогии. В его исследованиях медиакомпетентность личности – это «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2014, с. 26.]. Заметим, что в определении ученый сделал акцент не только на коммуникативных, но и на когнитивных аспектах медиакомпетентности личности. Его исследования медиакритики и критического мышления подняли исследования когнитивной составляющей медиакомпетентности и медиакомпетентности на высокий уровень [Федоров, 2014].

Параллельно с медиаориентированными исследованиями когнитивные аспекты развития критического мышления изучаются в информационном контексте – как средства обеспечения информационно-психологической безопасности личности [Астахова, Харлампьева, 2009].

Зарубежные ученые также придают большое значение когнитивным компетенциям в целом и критическому мышлению в частности. Так, М. Франк разработал модель, которая представляет список когнитивных компетенций, связанных с системным мышлением [Frank, 2012]. В ряду двенадцати ключевых компетенций, имеющих решающее значение для устойчивого развития, М. Рикман назвал наиболее важными системное мышление, упреждающее мышление и критическое мышление [Riesckmann, 2012] и др.

Коммуникативно-когнитивно-управленческий характер информационного взаимодействия субъекта, а также приоритет культуры перед грамотностью в современном обществе знания, обоснованные в настоящей статье, определяют необходимость уточнения этого понятия. Полагаем, что таким понятием должна быть «коммуникативно-когнитивно-управленческая культурная компетенция». В самом

общем приближении «коммуникативно-когнитивно-управленческая культурная компетенция личности» может быть определена как ее способность к решению практических задач на основе культурно-обусловленных потребностей в управлении процессами выявления медиатекстов, извлечения из них смыслов, их критического анализа и репрезентации, создания нового знания, его хранения и внедрения в практику на основе мировоззрения общества знания.

В данном определении интегрированы: амбивалентная сущность информации и информационного процесса; социальный заказ на культуру вместо грамотности; когнитивизация развития общества и императивы управления знаниями; компетентностный подход к образованию. Структурными частями этой компетенции являются коммуникативно-управленческая культурная и когнитивно-управленческая культурная компетенции. Объединение коммуникативного, когнитивного, управленческого и культурного в рамках одной компетенции не является их суммой, а дает коллатеральный эффект. Это скорее объединение частей одного целого, а не схожих явлений, поэтому обоснованная компетенция характеризуется интеграционным, а не конвергентным характером.

Термины, включающие составные части «медиа» и «информационный», прочно укоренились в научном сознании (медиакомпетенция, медиакомпетентность, информационная компетентность и компетентность и др.) и вряд ли готовы быстро исчезнуть из него, даже если мы этого очень захотим. Однако настоящая статья показывает сущность и содержание явлений, происходящих в обществе знания, которые должны рано или поздно повлечь за собой трансформации терминологического аппарата науки. Исследование не претендует на исчерпывающую полноту и тем более – на «истину в последней инстанции». Скорее – это постановка проблемы, требующей комплексного междисциплинарного изучения.

Если учесть, что коммуникативная и когнитивная составляющие есть две части одного целого – информации, то логично было бы упростить термин «коммуникативно-когнитивно-управленческая культурная компетенция» до более простого и удобопроизносимого – «информационно-управленческая культурная компетенция». В этом случае мы возвращаемся к термину «информационная» на новом содержательном уровне, имея в виду коммуникационно-когнитивную сущность рассматриваемой компетенции.

Выводы

Современный процесс трансформации информационного общества в общество знания обуславливает императив эволюции компетенций выпускника вуза, связанных с оперированием информацией. Однако в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения остались старые подходы к компетенциям информационного характера. Профессиональные стандарты, содержащие трудовые функции специалистов, также не учитывают информационный аспект их реализации. В современной науке компетенция оперирования информационными потоками – объект отдельных теорий: медиаграмотности, медиакультуры, медиаобразования, медиакомпетентностей, социологии медиаобразования, информационной культурологии и информационного образования, информационной компетенции, теории информационной безопасности и др. Тем не менее, работодатели по-прежнему не удовлетворены уровнем способности выпускников вуза искать, обрабатывать информацию и получать новое знание для эффективного осуществления профессиональной деятельности. Возникшее противоречие между вызовами общества знания, его новыми требованиями к компетенциям выпускника вуза и отсутствием интегрированного подхода к этому вопросу современной науки обуславливают актуальность настоящего исследования.

Анализ информационного и медийного подходов к взаимодействию человека и информации позволяет констатировать, что в современной науке: приоритетна грамотность в области информации и медиа; наблюдается тенденция конвергенции понятий «информационная грамотность» и «медиаграмотность»; сущностные границы понятий «информационная грамотность» и «медиаграмотность» не обозначены; структура понятия медиа-информационной грамотности четко не определена; специфические особенности развивающегося общества знания не учтены.

На основе культурализации, когнитивизации, потребности управления знаниями и компетентализации как императивов общества знания обосновано понятие «коммуникативно-когнитивно-управленческая культурная компетенция личности».

Литература

- Астахова Л.В., Харлампьева Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности. М.: РАН, 2009. 141 с.
- Бажанов В.А., Краева А.Г. Феномен трансдисциплинарной когнитивной революции // Российский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2. С. 91-107.
- Белоногов Г.Г., Гиляревский Р.С. Еще раз о гносеологическом статусе понятия «информация» // НТИ. Сер.2. Информ. процессы и системы. 2010. № 2. С.1-6.
- Булатецкая А.Ю. Характерные черты и тенденции развития общества знания // Научная мысль. 2016. № 3 (21). С. 23-29.
- Возчиков В.А. Философия образования и медиакультура информационного общества: дис. ... д-ра филос. наук. СПб, 2007. 413 с.
- Вохрышева М.Г. Медиакультура: понятие, структура // Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений Материалы Международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Соловьевой, В.И. Ионесова, Л.М. Артамоновой. 2014. С. 191-196.
- Гендина Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. М.: Межрег. центр библиот. сотрудничества, 2006. 512 с.
- ГОСТ Р 53894-2010 Менеджмент знаний. Термины и определения. М.: Стандартинформ, 2011. <http://docs.cntd.ru/document/1200081848>. Дата обращения 19.03.2017.
- Жилавская И.В. Проблема формирования понятийного аппарата медиаобразования в условиях конвергенции медиа- и информационной грамотности // Фундаментальные исследования. 2014. № 5-1. С. 213-217.
- Зубов Ю.С. Информатизация и информационная культура // Проблемы информационной культуры / под ред. Ю. С. Зубова. М., 1994. С. 5–11.
- Карпова И.В. Реферирование как коммуникативно-когнитивная деятельность студентов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 6. С. 84-87.
- Кашкина М. Г. Медиакультура информационного общества в аспекте философского дискурса: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Краснодар, 2011. 25 с.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации: дисс. ... д-ра культурологии. М., 2005. 354 с.
- Кириллова Н. Б. Медиакультура: теория, история, практика. М.: Академический проект, 2008. 496 с.
- Кириллова Н.Б. Медиалогия. М.: Академический проект, 2015. 424 с.
- Коваленко Е.М. Культура, символ, человек в контексте когнитивной теории культуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 4-2. С. 81-84.
- Коркия Э.Д., Мамедов А.К. Когнитивный дискурс «нового» образования: информационное поле и акторы // Глобальный научный потенциал. 2016. № 2 (59). С. 8-14.
- Кузнецова Е.И. Медиаальность и медиакультура как факторы динамики социальной среды: дис. ... д-ра филос. наук. Нижний Новгород, 2010. 395 с.
- Носков В.А., Зайцева Н.В. Мироззрение человека информационного общества: экзистенциальный аспект // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2013. № 26 (166). С. 275-279.
- Погорелова Е.В. Оценка сформированности профессиональных когнитивных компетенций персонала // Наукоедение. 2015. Т. 7. № 6 (31). С. 77.
- Программа ЮНЕСКО "Информация для всех". <http://www.ifapcom.ru/ru/355/356/>

- Программа ЮНЕСКО «Информация для всех в России (2000–2010 гг.). М.: Межрег. центр библ. сотрудничества, 2010. 208 с.
- Программа ЮНЕСКО «Информация для всех». Отчет за 2008–2013 гг. М.: Межрег. центр библ. сотрудничества, 2015. 186 с.
- Салихов Б.В., Салихова И.С. Структура интеллектуальной экономики как фактор развития когнитивных компетенций // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Серия 1: Экономика и управление. 2016. № 2 (17). С. 122-132.
- Сергеев С.Ф. Когнитивная педагогика: особенности научения и образования взрослых // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2016. № 3 (03). С. 30-35.
- Соколов, А.В. Информация: понятие, категории, амбивалентная природа. Философские очерки // НТИ. Сер.1. Орг. и методика информ. работы. 2010. №5. С.1-13.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Директ-медиа, 2014. 618 с.
- Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 64 с.
- Федотова А.Д. Управление знаниями в процессе формирования компетенции в сфере компьютерных и информационных технологий у студентов-магистрантов // Вопросы современной науки и практики. 2014. № 2 (51). С. 138-144.
- Хачатурян А. Информационная культура и управление знаниями в компании // Проблемы теории и практики управления. 2016. № 3. С. 74-81.
- Fedorov, A.V. Media education and media literacy. Taganrog: Kuchma, 2004. 339 p.
- Frank, M. Engineering Systems Thinking: Cognitive Competencies of Successful Systems Engineers Original Research Article. *Procedia Computer Science*. 2012. Vol. 8, 273-278.
- Rieckmann, M. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*. 2012. Vol. 44, Issue 2, 127-135.

References

- Astakhova, L.V., Kharlampieva, T.V. *Critical thinking as a means of ensuring the information-psychological security of the individual*. Moscow: Russian Academy of Sciences, 2009. 141 p.
- Bazhanov, V.A., Kraeva, A.G. Phenomenon of Transdisciplinary Cognitive Revolutionю *Russian Humanitarian Journal*. 2016. Т. 5. № 2, 91-107.
- Belonogov, G.G., Gilyarevsky, R.S. Once again about the epistemological status of the concept of "information". *STI. Inform. Processes and systems*. 2010. № 2, 1-6.
- Bulatetskaya, A.Y. Characteristic features and trends in the development of the knowledge society. *Scientific Thought*. 2016. No. 3 (21), 23-29.
- Fedorov, A.V. *Development of media competence and critical thinking of students at a pedagogical university*. Moscow: Direct Media, 2014. 618p.
- Fedorov, A.V. *Dictionary of terms on media education, media pedagogy, media literacy, media competence*. Moscow: Information for all, 2014. 64 p.
- Fedorov, A.V. *Media education and media literacy*. Taganrog: Kuchma, 2004. 339 p.
- Fedotova, A.D. Knowledge management in the process of forming competence in the field of computer and information technologies for undergraduate students. *Issues of modern science and practice*. 2014. No. 2 (51), 138-144.
- Frank, M. Engineering Systems Thinking: Cognitive Competencies of Successful Systems Engineers Original Research Article. *Procedures Computer Science*. 2012. Vol. 8, pp. 273-278.
- Gendina, N.I. et al. *The formation of the personal information culture: theoretical justification and modeling of the content of the academic discipline*. Moscow: Interregional Center for Library Cooperation, 2006. 512 p.
- GOST R 53894-2010 *Knowledge management. Terms and definitions*. Moscow: Standartinform, 2011. <http://docs.cntd.ru/document/1200081848>. 19.03.2017.
- Karpova, I.V. Reflecting as communicative-cognitive activity of students. *Vestnik of Kostroma State University*. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Socio-kinetics. 2008. Vol. 14. № 6, 84-87.
- Kashkina, M.G. *The Media Culture of the Information Society in the Aspect of Philosophical Discourse*: Ph.D. Abstract. Krasnodar, 2011. 25 p.
- Khachatryan, A. Information culture and knowledge management in the company. *Problems of theory and practice of management*. 2016. № 3, 74-81.
- Kirillova, N.B. *Medialogy*. Moscow: Academic Project, 2015. 424 p.
- Kirillova, N.B. *Media culture as an integrator of the environment of social modernization*. Ph.D. dis. Moscow, 2005. 354 p.

- Kirillova, N.B. *Media culture: theory, history, practice*. Moscow: Academic Project, 2008. 496 p.
- Korkia, E.D., Mamedov, A.K. Cognitive discourse of the "new" education: the information field and actors. *Global scientific potential*. 2016. No. 2 (59), 8-14.
- Kovalenko, E.M. Culture, symbol, man in the context of the cognitive theory of culture. *Historical, philosophical, political and legal sciences, culturology and art history. Questions of theory and practice*. 2011. № 4-2, 81-84.
- Kuznetsova, E.I. *Mediality and media culture as factors of the dynamics of the social environment*. Ph.D. dis. Nizhny Novgorod, 2010. 395 p.
- Noskov, V.A., Zaitseva, N.V. World outlook of the information society person: the existential aspect. *Scientific statements of the Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Right*. 2013. No. 26 (166), 275-279.
- Pogorelova, E.V. Evaluation of the formation of professional cognitive competence of personnel. *Naukovedenie*. 2015. Vol. 7. No. 6 (31), 77.
- Rieckmann, M. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*. 2012. Vol. 44, Issue 2, 127-135.
- Salikhov, B.V., Salikhova, I.S. Structure of the intellectual economy as a factor in the development of cognitive competencies. *Bulletin of the Moscow University of S.Y. Witte. Series 1: Economics and Management*. 2016. No. 2 (17), 122-132.
- Sergeyev, S.F. Cognitive pedagogy: features of learning and adult education. *Bulletin of the northeastern Federal University. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy*. 2016. No. 3 (03), 30-35.
- Sokolov, A.V. Information: concept, categories, ambivalent nature. Philosophical essays. *STI. Ser.1. Org. And the technique of information work*. 2010. № 5, 1-13.
- UNESCO Program "Information for All" in Russia (2000-2010). To the 10th anniversary of the Russian Committee of the UNESCO Program "Information for All" Moscow: Interregional Library Cooperation Center, 2010. 208 p.
- UNESCO Program "Information for All" The report for 2008-2013. Moscow: Interregional Center for Library Cooperation, 2015. 186 p.
- UNESCO Program "Information for". [Http://www.ifapcom.ru/en/355/356/](http://www.ifapcom.ru/en/355/356/) The date of circulation on 19.03.2017.
- Vokhrysheva, M.G. Media culture: concept, structure. *Modernization of culture: ideas and paradigms of cultural changes. Materials of the International Scientific and Practical Conference*. 2014, 191-196.
- Vozchikov, V. *Philosophy of Education and Media Culture of the Information Society*: Ph.D. Dis. St. Petersburg, 2007. 413 p.
- Zhilavskaya, I.V. The problem of the formation of the conceptual apparatus of media education in the context of the convergence of media and information literacy. *Fundamental research*. 2014. No. 5-1, 213-217.
- Zubov, Y.S. Informatization and information culture. *Problems of Information Culture*. Moscow, 1994, 5-11.



История медиаобразования
Media Literacy Education History

Образ зрителя в медиаобразовательной концепции С.Н. Пензина

Д.О. Березуцкая,
Южный федеральный университет,
кафедра лингвистического образования,
преподаватель,
Таганрог, Россия, Некрасовский пер., 44, 347928
[*darya75@yandex.ru*](mailto:darya75@yandex.ru)

Аннотация. В статье представлены результаты изучения и анализа образа зрителя в медиаобразовательной концепции С.Н. Пензина. В своих трудах российский медиапедагог огромное значение уделял воспитанию зрителя, тех качеств, которыми он должен обладать. Он создал «портрет идеального» зрителя, исходя из собственного опыта и анализа практической деятельности других медиапедагогов. Согласно его точке зрения, можно выделить две группы качеств идеального зрителя. В первую группу вошли качества, которые составляют результат общего эстетического воспитания: хороший эстетический вкус; неприменимость при восприятии кинопроизведения «зрительских штампов»; открытость к восприятию нового, непривычного; развитая способность к образному восприятию и мышлению; передовые эстетические идеалы; понимание кинематографа как искусства, где жизнь передается через художественное творчество и не является ее зеркальным отражением; осознание важности изучения искусства; умение видеть и ценить прекрасное в искусстве и окружающей жизни. Ко второй группе медиапедагог С.Н. Пензин относил специфические особенности характеристики кинозрителя. Они включают следующие качества: любовь к кино; потребность в серьезном киноискусстве; способность адекватно воспринимать фильмы; умение ценить все элементы фильма (а не один лишь сюжет); избирательное отношение к кинопродукции, способность осуществлять выбор достойного произведения; умение замечать и первый и второй пласты фильма (и что изображено, и что за этим скрывается, его смысл, контекст); интерес к истории кино.

Ключевые слова: Пензин, медиаобразование, зритель, качества, свойства личности, кинематограф, цель, эстетическое воспитание.

The image of the viewer in media educational concepts of S.N. Penzin

D.O. Berezutskya,
Southern Federal University,
the Department of language education,
lecturer,
Taganrog, Russia, Nekrasovskiy, 44, 347928
[*darya75@yandex.ru*](mailto:darya75@yandex.ru)

Abstract. This article presents the results of the study and analysis of the image of the viewer in media educational concepts of S.N. Penzin. He has created "a portrait of the ideal" viewer, based on their experience and analysis of practical activities of other media educators. There are two groups of characteristics of an ideal viewer. The first group consisted of qualities that are the result of a general aesthetic education: aesthetic good taste; the inapplicability in the perception of cinematographic "spectator dies"; the openness to accept new, unusual; developed ability for creative perception and thinking; advanced aesthetic ideals; understanding of film as art, which life is transmitted through artistic creativity; awareness of the importance of the study of art; the ability to see and appreciate beauty in art and life, etc. To the second group: a love of cinema; the need for serious cinema; the ability to perceive films with many positions; the ability to appreciate all elements of the film; selective attitude to film

production, the ability to make a choice of meritorious works; the ability to notice and the first and second layers of the film; interest in the history of cinema.

Keywords: Penzin, media education, audience, cinema, personality, goals.

Введение

С.Н. Пензин – выдающийся российский медиапедагог, который посвятил свою жизнь делу медиаобразования. Он был одним из методологов этой отрасли педагогики, его труды широко известны в нашей стране, а идеи и разработки и сегодня активно используются.

С.Н. Пензин сформулировал основные положения этической теории медиаобразования, согласно которой медиа способны и активно формируют определенные моральные образцы поведения своей аудитории. Исходя из этого, медиапедагог считал, медиаобразование (с опорой на этическую теорию) должно стремиться приобщать людей к гуманистической этической модели поведения, через изучение эстетических и этических аспектов медиакультуры и медиатекстов.

Сегодня в нашей стране всё большее внимание уделяется нравственному воспитанию подрастающего поколения. Для этого используются разнообразные средства, в том числе и медийные. Они обладают огромным воспитательным потенциалом, силой воздействия на аудиторию, к тому же их отличает широкая доступность, простота в обращении, возможность «мгновенной» реакции на информацию, поступающую по каналам масс-медиа. Безусловно, эти качества делают медиатексты востребованными в образовательной системе при работе с детьми и молодежью. Но, по утверждению С.Н. Пензина, только слияние нравственного и эстетического воспитания позволяет «выработать у молодого человека гибкость и подвижность взгляда» [Пензин, 1987, с. 7].

Важное место в педагогической концепции С.Н. Пензина отводилось характеристикам, которые необходимо развивать в процессе медиаобразования зрителя. Медиапедагог достаточно подробно описал образ «идеального зрителя», к «созданию» которого должны стремиться медиапедагоги в качестве конечной цели. То есть часто используемая цель – формирование всесторонне развитой личности с помощью и на материале кинематографа – в трудах ученого обрела четкие качества, свойства, характеристики.

Материалы и методы исследования

В своем исследовании мы опираемся на антропологический и историко-педагогический подходы. Методы исследования включали изучение литературы по выбранной проблематике, педагогический и компаративный анализ, синтез, обобщение.

Заявленные методы позволили решить следующие задачи:

- определить основные качества личности, на развитие / формирование которых направлена медиаобразовательная деятельность С.Н. Пензина;
- провести компаративные анализ качеств «идеального» зрителя, разработанных С.Н. Пензиным, и востребованных современными кинематографистами;
- изучить эффективные формы и методы медиаобразовательной деятельности в концепции С.Н. Пензина, направленной формирование всесторонне развитой личности с помощью и на материале масс-медиа.

Нам нужно было ответить на следующие вопросы:

- Какие качества, свойства личности должны развиваться в процессе медиаобразования?
- Насколько востребован образ «идеального зрителя», разработанный С.Н. Пензиным, в современном медиаобразовании?

Дискуссия

Интерес к медиаобразовательному опыту С.Н. Пензина можно наблюдать на протяжении нескольких десятилетий, что нашло отражение в статьях, докладах, монографиях И.В. Вайсфельда, Е.В. Мурюкиной, Г.А. Поличко, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, И.В. Чельшевой и др.

Например, Ю.Н. Усовым в 1988 году частично изучался кинообразовательный опыт С.Н. Пензина в параллели с творчеством других медиапедагогов, включая целевой, смысловой компоненты.

А.В. Федоров [Федоров, 2001] также изучал и анализировал кинообразовательную деятельность С.Н. Пензина, определив формы и методы его работы, специфику в выборе фильмов для разной аудитории.

Анализируя медиаобразовательное творчество С.Н. Пензина, Е.В. Мурюкина [Мурюкина, 2006] раскрыла сущностные характеристики его медиаобразовательной модели, сравнила ее с опытом другого медиапедагога – О.А. Баранова.

Таким образом, идеи и практический опыт деятельности С.Н. Пензина рассматривался во многих трудах отечественных медиапедагогов. Это связано с универсальностью предложенных им форм работы (вне зависимости от возраста, социального статуса аудитории), обоснованностью методологических подходов и пр. Но к неизученным можно отнести научные изыскания медиапедагога о зрителе как о человеке с определенным набором качеств и свойств личности, которые могут успешно формироваться в процессе медиаобразовательной деятельности.

Такой анализ интересен, прежде всего, для медиапедагогов-практиков. Например, при определении изменений у аудитории, вовлеченной в медиаобразование, педагоги опираются, прежде всего, на показатели медиакультуры/медиакомпетентности. В то время как «за кадром» остаются личностные изменения школьника или студента.

В последние годы российские медиапедагоги все чаще обращаются к советскому опыту медиаобразования, адаптируя его к современности. Это связано с уникальными разработками в данной отрасли педагогики такими учеными как О.А. Баранов, С.Н. Пензин, Ю.Н. Усов, Ю.М. Рабинович и др.

Так, в трудах А.С. Галченкова, О.И. Горбатковой, М.Е. Ковалевой, А.А. Левицкой, Е.В. Мурюкиной, В.В. Солдатова, А.В. Федорова, И.В. Чельшевой, Ю.Ю. Юровой в том или ином объеме анализируются труды С.Н. Пензина. Но, отметим, что во всех этих случаях анализ творчества С.Н. Пензина сделан лишь частично, фрагментарно, и на сегодняшний день в российской науке пока нет целостного аналитического представления медиаобразовательного наследия С.Н. Пензина.

Результаты исследования

В своих трудах С.Н. Пензин огромное значение уделял воспитанию зрителя, тех качеств, которыми он должен обладать. Он предоставил подробную характеристику «идеального» зрителя, исходя из накопленного собственного опыта и анализа практического опыта деятелей в области медиаобразования СССР. Его монография 1987 года «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы» стала для многих медиапедагогов «настойной книгой», оставаясь востребованной и в настоящее время. Согласно воззрениям С.Н. Пензина, можно выделить следующие основные черты такого идеального зрителя.

В первую группу вошли качества, которые составляют результат общего эстетического воспитания. К ним медиапедагог отнес следующие:

- хороший эстетический вкус;
- неприменимость при восприятии кинопроизведения «зрительских штампов»;
- открытость к восприятию нового, непривычного;

- развитая способность к образному восприятию и мышлению;
 - передовые эстетические идеалы;
 - понимание кинематографа как искусства, в котором жизнь передается через художественное творчество и не является ее зеркальным отражением;
 - осознание важности изучения искусства;
 - умение видеть и ценить прекрасное в искусстве и окружающей жизни.
- Ко второй группе С.Н. Пензин специфических особенностей относятся характеристики человека уже как кинозрителя. Они включают:
- «любовь к кино;
 - потребность в серьезном киноискусстве;
 - способность адекватно воспринимать фильмы с трёх позиций (в том числе так называемые авторские);
 - умение ценить все элементы фильма (а не один лишь сюжет);
 - избирательное отношение к кинопродукции, способность осуществлять выбор достойного произведения; умение замечать и первый и второй пласты фильма (и что изображено, и что за этим скрывается, его смысл); интерес к истории кино, регулярное чтение кинопрессы; стремление пропагандировать кино, делиться с другими своими знаниями о нем» [Пензин, 1987, с. 46–47].

В данных характеристиках присутствуют высокие требования, предъявляемые С.Н. Пензиным к эстетическим и этическим качествам. Но они составляют основу образа «идеального зрителя», воспитать которого призвано медиаобразование.

Для реализации своего видения воспитания кинозрителя медиапедагог опирался на интеграцию идей, лежащих в основе этической, эстетической и семиотической теорий медиаобразования. Художественное произведение, писал С.Н. Пензин, «это определенная возможность для усвоения респондентом ранее добытых автором знаний. Кино представляется публике наиболее приближенным к реальности искусством; оно не просто воспроизводит жизнь в максимально подобной ей форме; экранное зрелище создает иллюзию адекватной копии реального мира. Тем не менее, фильм — не документальная фотография, в нем даны не объекты реальной действительности и даже не понятия, а знаки. Чтобы знак «ожил» как понятие, кроме его объективного существования в виде аудиовизуальных данных требуется субъективная способность расшифровать его. Если у зрителя нет ключа для прочтения кинопроизведения, то оно для него — бесполезно» [Пензин, 1987, с. 12].

Основа такого «ключа», которым должна овладеть аудитория, опирается на этическую и эстетическую составляющие. С.Н. Пензин, говоря об отношении к участникам медиаобразовательной деятельности, отмечает следующие постулаты для медиапедагога: «Первое: признавать и ценить духовный мир. Вводить юную личность в него — эстетическая задача. Второе: относиться как к величайшей ценности к жизни других людей, откликаться на их заботы» [Пензин, 1987, с. 7].

Особое отношение прослеживается у С.Н. Пензина и к отбору медиатекстов для занятий киноклуба. Он, наряду с Ю.Н. Усовым, О.А. Барановым, Р.Г. Рабиновичем, Ю.М. Рабиновичем и другими последовательно доказывал, что медиаобразование должно базироваться на киношедеврах, образцах высокого мирового кинематографа, поскольку в таких произведениях заложен эстетический, нравственный потенциал.

Данная позиция находит отражение в трудах Л.С. Выготского [Выготский, 1963], утверждающего, что искусство никогда прямо не порождает практическое действие в человеке, а призвано готовить его к этому действию. То есть эстетические чувства, вызванные, например, кинематографом, не вызывают моментальных поступков,

направляя личность на программирование ее поведения в соответствии с выбранным идеалом.

Отбор фильмов для работы с молодежной аудиторией занимал достаточно важное место в медиаобразовательной концепции С.Н. Пензина. По его утверждению, неподготовленные зрители часто оценивают фильм по принципу «плохой или хороший», отталкиваясь от рассуждений, характеров, поступков его героев. При этом остается «за кадром» и не подвергается анализу авторская концепция, понимание логики построения сюжета кинопроизведения. Именно обращение к фильмам, относящимся к образцам высокого киноискусства, позволяет опираться на триединство задач обучения анализу фильмов (как произведения искусства):

1) освоение авторской позиции, изучение информации, непосредственно связанной с автором (факты из его биографии, творческой деятельности, проблематика, интересующая его и т.д.), как главным носителем эстетического компонента;

2) постижение героя через анализ его характера, ситуации, объяснение логики поступков, совершаемых им — основного носителя этического начала;

3) интеграция полученных в процессе решения двух предыдущих задач знаний, результатом которой становится качественное суждение о фильме.

Рассмотренные задачи, по мнению С.Н. Пензина, неделимы, они возникают и решаются зрителем одновременно.

Медиаобразовательная работа направлена, по мнению С.Н. Пензина, на решение ближайшей и конечной целей. Ближайшая подразумевает предоставление знаний о масс-медиа (на примере киноискусства), развитие умений эстетического восприятия кинопроизведений. Конечная предполагает формирование всесторонне развитой аудитории с помощью масс-медиа, в частности, киноискусства.

Цели кинообразования нашли отражение в разработке задач, представлявших собой двуединство: 1) «раскрывать функциональные возможности и специфические особенности кинематографа перед учащимися и 2) развивать их запросы и интересы познавательного и нравственного порядка» [Пензин, 1987, с. 51].

Безусловно, говоря о портрете зрителя, важно обратиться от воззрений, которые были сформулированы С.Н. Пензиным 30 лет назад, к современности. Насколько актуальны его идеи? Каким видят современного зрителя те, кто сегодня снимает фильмы?

В 2008 году Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики России были сформулированы вопросы и разосланы анкеты кинематографистам: актерам, режиссерам, продюсерам. Были получены ответы от В.Ю. Абдрашитова, А.Б. Джигарханяна, Н.Н. Достая, Н.В. Мордюковой, Д.С. Хитрука и др. Результаты данного анкетирования отражены в монографии Е.В. Мурюкиной [Мурюкина, 2009].

Респондентов, в частности, просили ответить на вопрос о главных качествах зрителей, которые важны для кинематографистов. Все анкетированные написали о важности самостоятельного мышления аудитории, отмечая, что клиповость сознания не предполагает полноценного восприятия и интерпретации фильмов. При этом респонденты обратили особое внимание в ответах на важность эстетической развитости зрительской аудитории. Значимость задачи воспитания зрителя хорошо понимается кинематографистами. В.Ю. Абдрашитов, представляя портрет «идеального зрителя», наделил его таким ведущим качеством как душевная отзывчивость. С ним согласен Е.С. Лунгин, говоря о равнодушной аудитории.

Среди популярных ответов: развитый эстетический вкус, критическое мышление, креативность. Невостребованными остались такие варианты ответа как: всеядность зрителей, а также запас знаний о кинематографе и медиакультуре: «ответившие на вопросы анкеты респонденты являются признанными мастерами в области кинематографии, поэтому им не нужен зритель «всеядный», не понимающий разницы

между интровертивными и экстравертивными кинофильмами, их восприятием, сущностью и т.д.» [Мурюкина, 2009, с. 37].

Таким образом, становится понятна направленность творчества известных российских кинематографистов по отношению к аудитории: им важны эстетические и нравственные качества зрителя, на которые опирался в своей работе и С.Н. Пензин. Можно говорить, что душевная восприимчивость, открытость по отношению к окружающему миру с его разнообразием, существующими проблемами, способствует их пониманию, осмыслению. Из таких качеств душевности складывается нравственность – как отдельной личности, так и целого народа.

Позиция С.Н. Пензина находит отражение и в трудах современных психологов, например, С.К. Бондыревой, Д.В. Колесова. Они отмечают, что психологи часто «преувеличивают роль сознания, представляя его как бы «руководящей силой» для всех проявлений активности индивида, тогда как на самом деле все определяют его потребности, репрезентуемые его желаниями и оснащенные мотивацией и целеполаганием» [Бондырева, 2007, с. 49]. Знаменитый режиссер В.И.Пудовкин [Пудовкин, 1975] указывал на огромную силу воздействия талантливого фильма на человеческую психику. Ее особенность заключается в том, что талантливые авторы способны «разбудить», вызвать чувства у аудитории, тем самым, стимулировав мыслительный процесс у зрителей.

Одним из важных компонентов медиаобразовательной деятельности 1990-2000 годов стало для С.Н. Пензина развитие посредством кинематографа патриотизма аудитории. То есть портрет «идеального» зрителя был бы не полным, если не включал в себя данное качество. Медиапедагог считал, что эффективной форма такого рода развития – постижение культурного наследия своего края, города. Понимая, что в последние десятилетия российский народ в значительной степени потерял «чувство сопричастности» (по И.А. Ильину) к друг другу, Родине, народу, С.Н. Пензин написал серию статей, где раскрывались формы, методики использования культурного потенциала города Воронежа (где жил и работал медиапедагог) в медиаобразовательной деятельности.

Синтез краеведения и медиаобразования ученый объяснял так: «Союз медиаобразования с краеведением и культурологией позволяет решать множество задач. Одна из них связана с воспитанием уважительного отношения к «малой родине», что так высоко ценил Шукшин, – любовь и бережное отношение к родной природе, к своему краю, гордость за достижения земляков, сострадание к тем из них, кто терпит нужду... Обращаясь за примерами к новейшей истории нашего города, я еще и облегчаю себе свой труд: студенты охотно приходят мне на помощь, вспоминают, какие актеры воронежских театров снимались в кино, пишут о них рефераты. Конечно, возможности краеведения неограничены, с его помощью можно иллюстрировать лишь отдельные темы. Но я убежден, что для медиапедагогики и эта помощь важна, ибо позволяет, опираясь на конкретные и очень близкие студенческой аудитории наглядные примеры, эффективнее развивать общеэстетическую культуру» [Пензин, 2005, с. 35–36].

Так, программа курса «Кино и современность» (занятия студенческого кино клуба) включала просмотр и анализ документальных фильмов известной землячки и ученицы С.Н. Пензина Г.М. Евтушенко («Александр Калягин: монолог о любимых», «Вожди», «Горе уму или Эйзенштейн и Мейерхольд: двойной портрет в интерьере эпохи», «Где-то я вас видел»). Медиапедагог утверждал, что такие медиаобразовательные занятия кино клуба позволят лучше усвоить студентам тему «Виды кино», убедиться в полезности и необходимости документального кино. Его идеи в использовании медиаобразования для патриотического воспитания детской и молодежной аудитории имеют много сторонников и последователей: А.С. Галченков, Л.А. Иванова, Е.В. Мурюкина, В.В. Солдатов, Ю.Ю. Юрова и др.).

Говоря о медиаобразовании, важно выбрать форму его реализации. В работах С.Н. Пензина, наряду с предлагаемыми им формами (специализированные курсы в вузах, факультативы, интеграция с учебными дисциплинами в школах и университетах и т.д.), особое место занимает медиаклуб. Одно из его достоинств, по мнению С.Н. Пензина, в том, что он несет в себе много функций, среди которых автор выделяет следующие:

- 1) «кинообразование («роль» своеобразного факультатива, киноуниверситета);
- 2) пропаганда киноискусства («роль» общественного бюро пропаганды киноискусства);
- 3) прокат «трудных» фильмов («роль» специализированного кинотеатра);
- 4) рецензирование фильмов («роль» критика);
- 5) анкетирование публики («роль» социолога);
- 6) общение (место встреч и проведения досуга) [Пензин, 1987, с. 126–127].

Безусловно, некоторые из них уже не актуальны, поскольку сегодня, во времена Интернета, посмотреть «трудный» фильм не составляет сложности. Но основные функции не теряют своей значимости.

По нашему мнению, достоинствами занятий медиаклуба можно считать следующие:

- низкая зависимость данной формы медиаобразовательных занятий от возрастных рамок (эффективность ее применения доказана как в работе со школьниками, так и со студентами, и т.д.);
- творческая активность участников медиаклуба достаточно высока, что поддерживается отсутствием оценочной системы (в ее традиционном понимании «верно-не верно»);
- использование групповых форм работы, что создает сопричастность к общему делу медиаобразования и т.д.;
- активное включение в занятия творческих заданий, в ходе выполнения которых аудитория может отразить свое восприятие фильма или медиатекста как в вербальной форме, но и виде коллажей, рисунков и др.;
- занятия медиаклуба способны эффективно реализовать задачи, поставленные медиапедагогом, направленные на нравственное, этическое развитие аудитории.

Выводы

В своих трудах С.Н. Пензин огромное значение уделял воспитанию зрителя, тех качеств, которыми он должен обладать. Он создал «портрет идеального» зрителя, исходя из собственного опыта и анализа практической деятельности других медиапедагогов. Согласно его точке зрения, можно выделить следующие основные черты такого идеального зрителя. В первую группу вошли качества, которые составляют результат общего эстетического воспитания: хороший эстетический вкус; неприменимость при восприятии кинопроизведения «зрительских штампов»; открытость к восприятию нового, непривычного; развитая способность к образному восприятию и мышлению; передовые эстетические идеалы; понимание кинематографа как искусства, в котором жизнь передается через художественное творчество и не является ее зеркальным отражением; осознание важности изучения искусства; умение видеть и ценить прекрасное в искусстве и окружающей жизни.

Ко второй группе черт «идеального зрителя» С.Н. Пензин относил характеристики человека уже как кинозрителя (любовь к кино; потребность в серьезном киноискусстве; способность адекватно воспринимать фильмы с разных позиций; умение ценить все элементы фильма; избирательное отношение к кинопродукции; умение замечать и первый

и второй пласты фильма; интерес к истории кино, регулярное чтение кинопрессы; стремление пропагандировать кино, делиться с другими своими знаниями о нем.

Итак, наряду с другими качествами и свойствами личности, которые активно развиваются в процессе медиаобразования, С.Н. Пензин особое внимание уделял активности субъекта. Он считал, что личностная активность обеспечивает существование самого акта познания. Мы находим подтверждение его словам в трудах А.Н. Леонтьева: «Процесс отражения является результатом не воздействия, а взаимодействия, то есть результатом процессов, идущих как бы навстречу друг другу. Один из них есть процесс воздействия объекта на живую систему, другой – активность самой системы по отношению к воздействующему объекту» [Леонтьев, 1966, с. 53]. То есть медиаобразование стремится к развитию активности личности по отношению к медиатекстам, в то время как многие медиатексты «массовой культуры» рассчитаны, наоборот, на неразвитую, примитивную аудиторию. Именно этим и объясняется особое внимание С.Н. Пензина к выбору художественно и этически значимых фильмов, в основе которых лежит система философских взглядов автора, нравственные изыскания и т.д.

Литература

- Бондырева С.К. Колесов Д.В. Духовность (психология, социология, семантика). М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЕК». 2007. 144 с.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Знание, 1963. 122 с.
- Леонтьев А.Н. Понятие отражения и его значение для психологии // Вопросы психологии. 1966. № 12. С. 50–62.
- Мурюкина Е.В. Диалоги о киноискусстве: практика студенческого медиаклуба. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. 208 с.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- Пензин С. Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та. 1987. 176 с.
- Пензин С. Н. ...плюс краеведение и культурология // Медиаобразование. 2005. № 3. С. 28–37.
- Пудовкин В. Собрание сочинений Т. 2. М., 1975. 763 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. 708 с.

References

- Bondyрева, S.K., Kolesov, D.V. (2007). *Spirituality (psychology, sociology, semantics)*. Moscow: MODEK, 144 p.
- Fedorov, A.V. (2001). *Media education: History, theory and methods*. Rostov-na-Donu: CVVR, 708 p.
- Leontiev, A.N. (1966). The concept of reflection and its importance for psychology // *Questions of psychology*. N 12, pp. 50–62.
- Murjukina, E.V. (2006). *Media education of pupils on the material of film*. Taganrog: Kuchma, 200 p.
- Murjukina, E.V. (2009). *Dialogues on the cinema: the practice of the student media club*. Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute, 208.
- Penzin, S.N. (1987). *Cinema and aesthetic education: methodological problems*. Voronezh: Voronezh State University, 176 p.
- Penzin, S.N. (2005). ... plus the history and cultural studies // *Media Education*. N 3. pp. 28–37.
- Pudovkin, V.I. (1975). *Collected works*, Vol. 2. Moscow, 1975. 763 p.
- Vygotsky, L.S. (1963). *Psychology of Art*. Moscow: Znanie, 1963. 122 p.



A.

История медиаобразования

Media Literacy Education History

Медиаобразовательная деятельность в кинотеатрах Минска в 1960-1980-х годах

*З.М. Сосновская,
Донской государственный технический университет
кафедра спортивных дисциплин
ст. преподаватель
Ростов-на-Дону, ул. Гагарина 1, 344010,
zsosnovskaya@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты изучения медиаобразовательной деятельности в кинотеатрах Минска в 1960-1980-х годах. Мы отмечаем, что она опиралась на идейное, эстетическое, художественное воспитание зрителей, предполагала вариативность форм. Особое место отводилось работе со зрителями в кинотеатрах таких городов как Минск, Брест, Гродно, Витебск и др. Рассмотрена работа со зрителями в двух минских кинотеатрах «Зорька» и «Партизан». Автор делает вывод о разнообразии использованных форм медиаобразовательных занятий в кинотеатре «Партизан»: проведение многочисленных кинофестивалей, кинопанорам; беседы за «круглым столом», лекции, демонстрации тематических фильмов. Другими популярными формами медиаобразования в Минске были выставки; использование радио в качестве помощника медиапедагога; систематическая работа двух кинолекториев — для старшеклассников и для родителей. Для организации кинопропаганды в кинотеатре «Партизан» был создан клуб любителей киноискусства «Десятая муза». Белорусские медиапедагоги стремились творчески, а не формально организовать свою работу со зрителем. Так, в кинотеатре «Зорька» был организован кинолекторий; проводились Дни кино. В качестве форм медиаобразовательной деятельности использовались диспуты, встречи с известными людьми республики. Важно отметить, что медиапедагогами предпринимались попытки изучить свою аудиторию: анкетирование зрителей, проводившееся Клубом любителей кино при кинотеатре, дало возможность сделать выводы о демографическом, социальном составе зрителей, частоте посещений ими кинотеатров, принципах выбора фильмов для просмотра.

Ключевые слова: формы медиаобразования, кинотеатры, зрители, эстетическое, патриотическое, художественное воспитание, дети, молодежь.

Media education in Minsk cinemas in 1960-1980 years

*Z.M. Sosnovskaya,
Don State Technical University
Rostov-on-Don, Russia
Gagarin square 1, 344010
Senior lecturer of the faculty of physical culture
zsosnovskaya@yandex.ru*

Abstract. This article presents the results of a study of media education activities in Minsk cinemas in 1960s-1980s. These activities relied on the ideological and aesthetic education of the audience, suggested a variety of forms. The author reviewed the work with the audience two of the Minsk cinema: "Zorka" and "Partizan". The conclusion: these cinemas used the variety of forms of media education - the festivals, film-panoramas; round tables, various exhibitions; radio as a media assistant; systematic work of two cinema events for high school students and for parents. Film education in the cinema "Partizan" was founded on the movie club. The cinema "Zorka" organized cinema events; days of cinema, debates. It is important to note that media educators attempted to explore audience: a survey of viewers conducted by the film club at the cinema, made it possible to draw

conclusions about the demographic, social composition of the audience, the frequency of visits to cinemas, the principles of selection of films for viewing.

Keywords: forms, media education, cinema, audience, aesthetic, patriotic, art education, youth.

Введение

Изучая историю развития медиаобразования в Беларуси в XX – XXI веках, нам представляется необходимым не только осветить деятельность известных медиапедагогов, но и рассмотреть формы и методы их работы с аудиторией. Отметим, что наряду с медиаобразованием студентов – будущих учителей в вузах, характерной чертой медиаобразования в Беларуси стало его широкое распространение в кинотеатрах.

В статье мы рассмотрим формы медиаобразовательной деятельности в кинотеатрах Минска в 1960-1980-х годах. Для нее характерно идейное, военно-патриотическое, эстетическое, художественное воспитание зрителей, что предопределяло вариативность используемых средств и методов. Работа в кинотеатрах со зрителями была одним из распространенных направлений медиаобразования, включавшим не только разнообразные формы работы с аудиторией, но и ее изучение. Это предоставляло возможность сделать выводы о социальном, гендерном, демографическом составе посетителей кинотеатров, потребностях и мотивах в выборе фильмов для просмотра.

Изучение данной темы представляется нам актуальным, поскольку опыт белорусских медиапедагогов был творческим по сути, а их подходы к организации медиаобразования не были формальны, а несли в себе личностно-ориентированный компонент. Он выражался, в том числе, в постоянном поиске инновационных форм и способов работы с аудиторией.

Материалы и методы исследования

Имена белорусских исследователей киноискусства Е.Л. Бондаревой, М.Р. Жбанкова, А.А. Карпиловой, О.Ф. Нечай, Л.П. Саенковой, Т.М. Тюриной известны как в России, так и в странах СНГ. Их вклад в развитие медиаобразования в СССР достаточно велик (например, для многих медиапедагогов настольной книгой на многие годы стало написанное О.Ф. Нечай [Нечай, 1989] учебное пособие по основам киноискусства для студентов педагогических вузов).

Ведущими теоретическими концепциями для белорусских медиапедагогов выступали идеологическая, культурологическая, эстетическая, практическая теории медиаобразования. К задачам медиаобразовательной деятельности они относили: патриотическое воспитание; эстетическое воспитание школьников и молодежи средствами масс-медиа (в первую очередь на материале кино и телевидения); освоение социокультурного поля медиакультуры.

Исследование проводилось с использованием следующих методов:

- метод сбора историко-педагогических данных;
- метод ретроспективного анализа;
- метод компаративного анализа;
- методы обработки полученных данных (сопоставление, обобщение).

Дискуссия

Содержание медиаобразовательной работы было одной из важных проблем, которая решалась медиапедагогами БССР. В основе их представлений о темах, необходимых для освещения в рамках медиаобразовательной деятельности, лежало, безусловно, личностное понимание цели и задач. Так, известный медиапедагог О.Ф. Нечай считала, что важно проводить медиаобразовательную работу со студентами педагогических вузов, поскольку она направлена на достижение двойной цели: 1) гармоничного развитие личности

студента с помощью и на материале медиатекстов, в первую очередь, конечно кинематографа, телевидения; 2) подготовки педагогических кадров в процессе будущей профессиональной деятельности, которые будут способны проводить медиаобразование как форме интеграции в учебные дисциплины, так и в работе кружков, факультативов и пр.

А.А. Карпилова в основу медиаобразования заложила темы, связанные с ролью музыки в кино. Например, проблемы зарубежного кино освещались ею в ряде лекций и циклов. В 1984 - 1985 годах А.А. Карпиловой был прочитан ряд лекций цикла «Музыка в кино» на базе кинотеатра «Смена» в Минске. В рамках курса таких лекций медиапедагог связала проблемы киномузыки с жанрово-стилевыми решениями картин. В числе кинофильмов она обращалась как к отечественным, так и к зарубежным лентам. Проблемы киномюзикла А.А. Карпилова раскрыла на материале «Вестсайдской истории» (США), жанр музыкально-биографического фильма – на примере фильма «Пиэф» (Франция), роль музыкальное сопровождения в авторских фильмах — на примере «Амаркорда» (Италия). Такой музыкальный анализ фильмов как отечественных, так и талантливых зарубежных режиссеров, по мнению А.А. Карпиловой, принес пользу слушателям и зрителям, среди которых было много любителей музыки и кинематографа.

По утверждению О.Ф. Нечай, систематическая работа, проводимая на протяжении многих лет в кинотеатрах Минска по воспитанию зрительского вкуса, находила многообразное отражение. Помимо практической деятельности со зрительской аудиторией, медиаобразовательная работа велась на страницах республиканской молодежной газеты «Знамя юности». Так, статьи киноведа Т.М. Тюриной (острые полемичные, дискуссионные), вызвали широкий зрительский и читательский отклик. Автор не только касалась проблем зарубежного кино на наших экранах, но связывала их с проблемами кинопроката, с контактами, складывающимся между фильмами и зрителями,

Например, большой резонанс вызвала статья Т.М. Тюриной «Разные фильмы», посвященная проблемам проката зарубежных лент. В ней, в частности, говорилось: «Летние афиши кинотеатров всегда являют собой любопытное столкновение весьма противоречивых и неожиданных интересов, жестокой необходимости и непредсказуемых колебаний на кинопрокатном небо склоне. Что делать? Не так просто вычислить капризный вкус разноликой толпы, которую именуют «кинозритель», часто забывая, что он далеко не один и что вкусы у него бывают ох какие разные. И тем не менее за него решают, на что он пойдет, а на что нет. Часто этот прогноз оправдывается. А бывает — нет, потому что есть разный зритель и разные фильмы» [Тюрина, 1982, с. 3].

И действительно, «разный зритель» активно откликнулся на эту публикацию: как любители «чистого развлечения», так и любители подлинного, высокохудожественного киноискусства. Среди тех, кто ищет в кино высокой духовной пищи, был, в частности, минский хирург А.Т., озаглавивший свое письмо в редакцию так: «Остановите «Чудовище!»». Приведем выдержку из его публикации в газете «Знамя юности»: «В один голос и кинокритики, и зрители заговорили о том, что сложилось тревожное положение, когда экраны кинотеатров буквально захлестнула волна низкопробной продукции западного кинематографа. «Кто есть кто», «Чудовище», «Укол зонтиком», «Битва за Рим», «Ураган»... Почему так происходит? Почему в этом море «тонут» отличные фильмы? Получена всего одна копия «Осенней сонаты» Бергмана (город, замечу, с населением более миллиона), а, например, «Урагана» — четыре...» [Остановите..., 1982, с. 4].

Известным известным медиапедагогом была доктор филологических наук, профессор Е.Л. Бондарева, которая многие годы преподавала курсы по истории кинематографа и основам киноискусства на факультете журналистики Белорусского государственного университета. Отметим, что благодаря ее усилиям и медиапедагогической деятельности в республике ею были подготовлены кадры не только

профессиональных деятелей кино, киноведа, но и журналистов, пишущих по вопросам кинематографа, а также широкий круг журналистов, ориентирующихся (и ориентирующих своих читателей) в мире киноискусства. В числе ее учеников — кинокритик кандидат филологических наук Л.П. Саенкова, автор полемических статей, посвященных проблемам искусства и коммерции. Ее диссертация, защищенная в 1990 году, отражала проблемы опыта системно-целостного анализа в кинокритике. Статьи Л.П. Саенковой представляют собой пример уважительного, доброжелательного и вместе с тем требовательного разговора с читателем.

Результаты исследования

Анализируя медиаобразовательную деятельность в БССР в 1960-1980-е годы, мы обнаружили, что она опиралась на идейное и эстетическое воспитание зрителей, предполагала вариативность форм. Особое место отводилось работе со зрителями в кинотеатрах таких городов как Минск, Брест, Гродно, Витебск и др.

В качестве примера рассмотрим работу со зрителями в 1980-х годах прошлого века в двух минских кинотеатрах — «Зорьке» и «Партизане». Их сопоставление позволяет сравнить самые разнообразные формы медиаобразования в большом и небольшом кинотеатрах.

Кинотеатр «Партизан» был одним из самых больших в Минске и республике (в рассматриваемый нами период). Однако О.Ф. Нечай обращала внимание, что в нем не было специального помещения для работы со зрителями: медиаобразовательные занятия проводились в фойе или в зрительном зале. При этом, безусловно, отмечались определенные неудобства: так, в фойе наблюдалось рассеивание внимания аудитории, а в огромном зрительном зале медиапедагогам трудно было удерживать внимание большого количества людей. Это требовало от них особой подготовки, умения сжато, энергично, целенаправленно излагать материал. Но, с другой стороны, использование зрительного зала в кинотеатре «Партизан» позволяло охватить большое число людей.

Анализ медиаобразовательной деятельности в БССР позволяет говорить о том, что большое внимание уделялось военно-патриотическому воспитанию зрителей. Одной из форм такой работы мы выделили проведение многочисленных кинофестивалей. Так, во время кинофестиваля «Победители» (февраль 1967 года) перед собравшимися выступили с воспоминаниями партизаны и воины. Их приветствовали юные следопыты Минского Дворца пионеров. В фойе была устроена тематическая выставка. Особый настрой создавала музыка — эстрадный оркестр играл перед началом сеанса песни из кинофильмов о Советской Армии.

Проходил здесь и идеологический кинопраздник «Красная гвоздика», представлявший собой систематизированную организацию целого ряда мероприятий. В фойе устраивалась фотовыставка, посвященная страницам истории СССР. Зал и фойе украшались цветами красной гвоздики, участникам вечера вручались поздравительные открытки. А в заключение демонстрировался новый историко-революционный фильм.

Практиковалась в кинотеатре и такая форма медиаобразования зрителей как беседа за «круглым столом», во время которой перед ними выступали лекторы, демонстрировались тематические фильмы. В фойе часто выступал симфонический оркестр Белорусской государственной филармонии, что продолжало традиции московского кинотеатра «Художественный».

Другой популярной формой медиаобразования на базе кинотеатра «Партизан» были систематически организуемые различные выставки: выставка-реклама фильма, выставка фотографий — кадров из белорусских фильмов и т.д.

Одной из интересных форм работы со зрителями можно считать использование радио в качестве помощника медиапедагога. Так, перед началом сеанса зрители в зале

могли услышать краткие рассказы о создателях фильма, о творческом стиле режиссера, о картинах, которые скоро выйдут на экран. Для такой информации использовался микрофон пульта управления в зрительном зале и радиоузел, откуда транслировалась в зал записанная на магнитофонную ленту беседа.

Активизации аудитории способствовал созданный при кинотеатре «Партизан» Совет зрителей, который включал представителей культмассовых секторов завкомов заводов Советского района, киностудии «Беларусьфильм», Бюро пропаганды киноискусства, Музея кинематографии, редакций газет, Академии наук БССР, общества «Дружба», радиокомитета, типографии «Красный печатник», райкома комсомола Советского района. Совет возглавлял режиссер киностудии Ю.Н. Дубровин.

При выявлении целевой аудитории кинотеатра, по мнению О.Ф. Нечай, медиапедагоги опирались, прежде всего, на такие возрастные группы как школьники и молодежь. При проведении молодежных вечеров гостями кинотеатра часто были деятели кинематографии, композиторы, поэты, писатели и др. В такие дни молодежь собиралась за два часа перед сеансом в фойе, где проходили музыкальные выступления, аттракционы и т.д. Их ждали встречи с интересными людьми, иногда — танцы. И в заключение — в зрительном зале — просмотр фильма.

В кинотеатре «Партизан» в 1960-1980-х годах систематически работали два кинолектория: для старшеклассников и для родителей. По темам лекций подбирались как документальные, так и художественные фильмы. Например, во время проведения кинолектория «Делать жизнь с кого?» в зале перед сеансом выступали киноведы, режиссеры, редакторы студии «Беларусьфильм». Были прочитаны лекции на темы: «Их жизнь — подвиг», «Славлю человека нового мира», «Мастера советской культуры» и др.

Интересно проходили занятия кинолектория для родителей. Хорошее сочетание проблемных лекций с фильмами, образно раскрывавших насущные, острые проблемы воспитания, позволяли активно формировать педагогические навыки у родителей, учить их формам и методам воспитания детей. Вот, например, тематика ряда лекций: «Трудовое воспитание детей в семье» (фильмы «Мама, папа, бабушка», «Как воспитывать эгоиста»), «Союз семьи и школы» (фильмы «Чья это двойка?», «Задумайтесь об этом», «Верните мне сына»). В конце учебного года, как правило, проходили родительские конференции и просмотр нового фильма.

О.Ф. Нечай отмечала, что «работа с детским зрителем не ограничивается только мероприятиями, проводимыми в самом «Партизане». В близлежащих школах и на станции юных натуралистов работают кинотеатры-спутники. Дети всегда смотрят с большой радостью такие, например, фильмы, как «Волшебная лампа Алладина», «Миклухо-Маклай», «Слепой музыкант», «Город мастеров», «Девочка ищет отца» и др. Стало традицией проведение в кинотеатре сборов дружин, где проходит торжественный прием в пионеры. Пионеры и школьники, сидя в зале, приветствуют своих товарищей, поднимающихся на сцену для участия в церемонии. Пионеров поздравляют ветераны Великого Октября, Отечественной войны. Такие торжества надолго запоминаются детям» [Нечай, 1979, с. 68].

Отметим в качестве формы медиаобразования проведение в кинотеатре «Партизан» кинопанорам. Как отмечает О.Ф. Нечай, «после того, как были испробованы различные варианты, решено было, что целесообразнее лектору не выходить на сцену в перерывах между демонстрируемыми фрагментами, а комментировать их с пульта управления, через микрофон, оставаясь как бы «за кадром». При этом в кинопоказ включаются 5-6 фрагментов, объединенных тематически. Затем демонстрируется фильм, который скоро должен выйти на экран» [Нечай, 1979, с. 70].

К новой форме кинопропаганды в кинотеатре «Партизане» мы отнесли создание клуба любителей киноискусства «Десятая муза». Его занятия проводились один раз в

месяц. Цель — ознакомить зрителей с образным языком кино, научить глубже понимать специфику работы в кино людей всех кинопрофессий: сценариста, режиссера, оператора, художника, композитора, актера и др.

На каждом занятии слушатели встречались с деятелями кино, киноведами, смотрели фрагменты из кинофильмов по теме занятия и в заключение осуществлялся просмотр художественного фильма.

Белорусские медиапедагоги стремились творчески, а не формально организовать свою работу со зрителем. Они постоянно находились в активном поиске новых способов и форм воздействия на зрителей. К перспективным направлениям медиаобразовательной работы на базе кинотеатра «Партизан» О.Ф. Нечай относила проведение занятий с показом «трудных» фильмов, требующих особой эстетической подготовки и зрительской активности.

Рассмотрим далее опыт проведения медиаобразовательной деятельности в кинотеатре «Зорька». Как отмечается в работах О.Ф. Нечай, «в кинотеатрах типа «Зорьки» удобнее проводить беседы со зрителями, лектору легче выступать, чем перед тысячной аудиторией. Практика показывает, что удобнее всего выступать перед сеансом не с лекцией, а с коротким вступительным словом. Если в кинотеатре есть традиции таких бесед, лекций, если они ведутся с творческим огоньком, интересно, зрителей увлекают такие мероприятия, то время их проведения может удлиниться» [Нечай, 1979, с. 71].

Совместно с райкомом комсомола в «Зорьке» был организован кинолекторий «Наш друг современник». Его основной задачей было воспитание зрителей в духе нравственных принципов в соответствии с идеологией Советского Союза.

Особый интерес для зрителей представляли Дни кино, проводившиеся в «Зорьке» в течение ряда лет. В эти дни проводился тематический показ фильмов, перед которым со вступительным словом выступал киновед, рассказывавший об особенностях художественной стилистики картины, творческом почерке ее создателей. О.Ф. Нечай отмечает, что «во время этих показов нельзя было достать билет в «Зорьку», например, на прекрасные фильмы «Тени забытых предков» (режиссер С. Параджанов), «Голый остров» (режиссер К. Синдо), «Земляничная поляна» (режиссер И. Бергман), которые перед этим не пользовались успехом в общем прокате» [Нечай, 1979, с. 75].

В качестве форм медиаобразовательной деятельности использовались диспуты, встречи с известными людьми республики. В течение нескольких десятилетий в кинотеатре «Зорька» выпускалась радиогазета. Перед началом сеансов в фойе кинотеатра транслировались записанные на пленку передачи — рассказ о фильмах, которые вскоре выйдут на экран, информация о новостях отечественного и зарубежного кино. Большое место в пропаганде фильмов, привлечении зрителей в кинотеатр занимали регулярно выпускаемые рекламные листки. Они включали фотоснимки, текст о новых фильмах, знакомили с исполнителями главных ролей. Ежегодно проводились различные циклы кинолекций, выпуск радиогазет и стенных газет «Для вас, любители кино» и т.д.

Медиаобразовательная работа в кинотеатре была широко известна минчанам, о ней неоднократно писалось в газетах «Звезда», «Знамя юности», «Літаратура і мастацтва», «Советская Белоруссия» и др. Приведем в пример отзыв в газете «Літаратура і мастацтва»: «Обычный день кинотеатра. Будничный и праздничный. Потому что в нем царит особая атмосфера. Вряд ли найдется в Минске человек, который не знал бы кинотеатра «Зорька». Возможно, подумаете вы, яркая реклама придает ему особую популярность. Нет, не в этом дело. У работников кинотеатра «Зорька» свой, если можно так сказать, почерк в обслуживании кинозрителей» [Варанцоў, 1962, с. 4].

Важно отметить, что в кинотеатре «Зорька» стремились не только проводить медиаобразовательные занятия со зрителями, но и предпринимали попытки изучить «свою» аудиторию. Анкетирование зрителей, проводившееся Клубом любителей кино при

кинотеатре и его дирекцией в течение ряда лет, дало возможность сделать определенные выводы о демографическом и социальном составе зрителей, о частоте посещений ими кинотеатров и принципах выбора фильмов для просмотра.

Так, на вопрос анкеты: «Как часто вы посещаете наш кинотеатр?» — подавляющее большинство ответило: «два раза в неделю», «раз в неделю», «очень часто», а некоторые даже — «3 раза в неделю». Такое частое посещение кинотеатра показывает активный интерес зрителей к киноискусству, но вместе с тем указывало медиапедагогам на нетребовательность в отборе фильмов, что в практике социологических исследований называется «всеядностью».

Зрители в возрасте от 16 до 20 лет — наиболее частые посетители кинотеатра, его «потребители» и целевая аудитория. Типичные для этой возрастной группы записи в анкетах следующие: «Хожу в свободное от занятий время», «хожу очень часто», «смотрю каждый новый фильм», «посещаем кинотеатр часто, так как институт рядом, и сеансы подходят» и т.д. То есть, исходя из результатов анкетирования, получалось, что для большинства молодежи поход в кино был часто случаен, отношение к фильму было чисто потребительским — только как к развлечению. От картины они привыкли брать интригу, историю, яркое зрелище, образцы моды и пр.

Отметим, что, к сожалению, анкеты (разработанные в кинотеатре «Зорька»), были составлены недостаточно подробно, не давали полной возможности ответить на вопрос об эстетическом уровне зрителей в зависимости от их профессии и образования. Однако определенные сведения они медиапедагогам предоставляли. Так, «всеядность» зрителя, некритический отбор фильмов для просмотра были связаны с недостаточно высоким культурным уровнем человека. Особенно любимы у таких посетителей кинотеатра были индийские, арабские фильмы, где сочетались ярко этнографическое зрелище и сентиментальная мелодрама.

Например, 22-летний монтажник-высотник отмечал, что мечтает увидеть картины «Человек-амфибия», «Граф Монте-Кристо», «Бродяга» и «Александр Матросов». А 18-летний токарь называл целое созвездие подобных развлекательных фильмов: «Семь невест для семи братьев», «Великолепная семерка», «Парижские тайны», «За двумя зайцами»... и рядом вдруг возникал «Гамлет». Таким образом, зрительская аудитория демонстрировала пример «всеядности», отсутствия критического отношения к художественно слабым фильмам, что отмечалось медиапедагогами.

Во многих зрительских ответах среди любимых фильмов назывались одновременно шедевры кино, киноклассика и произведения пошлые, откровенно коммерческие. Например, можно привести в пример ответы студентов, которые наряду с «Балладой о солдате» ставили в один ряд «Подвиги Геракла». Итак, у зрителей наблюдалось неумение отличить подлинное искусство от низкопробной кинопродукции.

С возрастом, особенно после 30 лет, частота посещаемости кинотеатров резко падала, а выбор фильма становится более целенаправленным. Но отмеченное падение частоты посещаемости кинотеатра после определенного возраста не дает вполне ясной картины уровня эстетической культуры зрителей. С одной стороны, люди могут меньше отдавать времени отдыху, развлечению, посещению кинотеатра, так как с возрастом у них становится меньше свободного времени вследствие занятости семьей, детьми и т.д. С другой стороны, более низкая цифра посещаемости кино могла скрывать как людей с развитым эстетическим вкусом, которые смотрели только хорошие фильмы, так и людей недостаточно эстетически грамотных, которые ходили в кино довольно редко, на случайные фильмы.

Вместе с тем, анкеты, заполненные молодыми зрителями кинотеатра «Зорька», свидетельствовали, по мнению О.Ф. Нечай, о тяге молодежи к настоящему, большому искусству, о желании знать историю, героическое прошлое своего народа, познакомиться

с кинематографом Запада. О.Ф. Нечай отмечала широкий круг тем, которыми интересовалась аудитория: от фильмов, показывающих быт и нравы стран, фауну и флору, фильмов о художниках и писателях, искусстве и географии до кинокартин о хоккее, футболе, спорте, о новейших достижениях в области техники.

Как показали результаты анкетирования зрителей кинотеатра «Зорька», в целом список фильмов свидетельствовал о довольно высоком развитии общей массы посетителей, указывая, вместе с тем и на недостаточную эстетическую грамотность определенной части аудитории. Таким образом, итоги социологического исследования подвели медиапедагогов к выводу «о необходимости использовать в работе со зрителями многообразные формы идейно-эстетического воспитания, учить зрителей разбираться в языке кино, его выразительных средствах. По результатам заочной конференции «Зорьки» ежегодно подводились итоги, фильмы, названные в анкетах, вновь по заявкам зрителей выпускались на экран в тематических показах. Двусторонняя связь со зрителями позволяла лучше учитывать запросы и пожелания посетителей «Зорьки» и в то же время изыскивать способы воспитания вкуса у зрителей, недостаточно эстетически развитых» [Нечай, 1987, с. 104].

О.Ф. Нечай отмечала: «Все более остро ощущается необходимость двухсторонних контактов, взаимодействия кинотеатра и зрителя в области кинопропаганды. Очевидно, скоро со всей остротой встанет на повестку дня вопрос о проведении по специальной программе изучения зрителей не только какого-либо одного кинотеатра, но и зрителей города, республики» [Нечай, 1987, с. 106].

Итак, анкетирование зрителей кинотеатра «Зорька» дало возможность сделать социологические выводы. Данное анкетирование можно рассматривать как первую пробу изучения интересов аудитории, уровня зрительской культуры.

Выводы

В статье мы представили результаты изучения медиаобразовательной деятельности в кинотеатрах Минска в 1960-1980-х годах. Мы отмечаем, что она опиралась на идейное, эстетическое, художественное воспитание зрителей, предполагала вариативность методов и средств работы. То есть, можно говорить, что белорусскими медиапедагогами использовались самые разнообразные формы взаимодействия со зрителем.

Анализ медиаобразования в рассматриваемый период позволяет говорить о том, что огромное внимание уделялось военно-патриотическому эстетическому, художественному воспитанию зрителей. Например, в минских кинотеатрах мы выявили следующие формы работы с аудиторией:

- кинофестивали;
- кинопанорамы;
- дни кино;
- диспуты,
- встречи зрителей с известными людьми республики;
- беседы за «круглым столом»;
- кинолектории (например, для старшеклассников и родителей);
- тематическая демонстрация фильмов;
- тематические выставки (выставка-реклама фильма или выставка фотографий);
- использование радио в качестве помощника медиапедагога (например, радиогазета);
- работа клуба любителей киноискусства «Десятая муза»;

Важно отметить, что в кинотеатре «Зорька» стремились не только проводить медиаобразовательные занятия со зрителями, но и предпринимали попытки изучить «свою» аудиторию. Анкетирование зрителей, проводившееся Клубом любителей кино при

кинотеатре и его дирекцией в течение ряда лет, дало возможность сделать определенные выводы о социальном, демографическом составе зрителей, частоте посещений ими кинотеатров, принципах выбора фильмов для просмотра.

Итак, мы можем утверждать, что белорусские медиапедагоги стремились творчески, а не формально организовать свою работу со зрителем. Они постоянно находились в активном поиске новых способов и форм воздействия на зрителей. К перспективным направлениям медиаобразовательной работы на базе кинотеатра О.Ф. Нечай относил проведение занятий с показом «трудных» фильмов, требующих особой эстетической подготовки и зрительской активности.

Опыт кинотеатров «Зорька» и «Партизан» был передовым в БССР, поскольку в них медиапедагоги стремились использовать все разнообразие форм и методов идейной, эстетической, культурной и политической работы со зрителями.

Литература

- Варанцоў Ю.В. Звычайны дзень кінаатэатра // Літаратура і мастацтва. 1962. 25 дек. С. 4.
Нечай О.Ф. Большой мир малого экрана. Минск, 1979. 112 с.
Нечай О.Ф. Основы киноискусства. М.: Просвещение, 1989. 288 с.
Нечай О.Ф. Экран обличает. Минск: Наука и техника, 1987. 175 с.
Остановите чудовище! // Знамя юности. 1982. 17 сент. С. 4.
Тюрина Т.М. Разные фильмы // Знамя юности. 1982. 20 авг. С. 3.

References

- Nechay, O.F. *Big world of small creen*. Minsk, 1979, 112 p.
Nechay, O.F. *Fundamentals of cinema*. Moscow: Prosveshenie, 1989, 288 p.
Nechay, O.F. *Screen exposes*. Minsk: Nauka i tekhnika, 1987, 175 p.
Stop the beast! *ZnamyaYunosti*. 1982. Sept., 17, p. 4.
Tyurina, T.M. Different movies. *ZnamyaYunosti*. 1982. Aug., 20, p. 2.
Varancov, Y.V. A typical day at the cinema. *Literatura I Mastatstva*. 1962. 25, Dec., p. 4.



Media Literacy Education Practices

Media Education in the Globalizing World: New Criteria and Priorities

*Prof. Dr. Elena G. Popkova,
Volgograd State Technical University,
Lenin avenue, 28, Volgograd, 400005,
210471@mail.ru*

*Prof. Dr. Natalia G. Vovchenko,
Rostov State University of Economics,
B. Sadovaya, 69, Rostov, 344002,
nat.vovchenko@gmail.com*

*Prof. Dr. Jeff French,
University Business School,
Mithras House, Lewes Road, Brighton BN2 4AT,
Jeff.French@strategic-social-marketing.org*

*Dr. Anastasia A. Sozinova,
Vyatka State University, Kirov, Russia,
1982nastya1982@mail.ru*

*Dr. Olga G. Lebedinskaya,
Plekhanov Russian University of Economics,
Stremyanny, 36, Moscow, 115093,
lebedibskaya19@gmail.com*

*Dr. Olga Kovaleva,
Rostov State University of Economics,
B. Sadovaya, 69, Rostov, 344002,*

Abstract. The purpose of the article is to determine new criteria and priorities of evaluation of media education in the globalizing world. The methodological basis of the research consists of the developed proprietary methodology of criterial evaluation of media education in the globalizing world in the aspect of its competitiveness and sustainability. The main sources of the initial data for this research were the information & analytical and statistical reports of the Federal State Statistics Service (Rosstat) for 2016 and of private research organizations, i.e., the International Telecommunication Union. As a result of the research, the authors come to the conclusion that the globalizing world features large competition of the countries, one of the important indicators of competitiveness of which is the level of informatization of their socio-economic systems. At that, media education acquires a new status – the source of creating and supporting the global competitive advantages of a country, as well as a tool for strengthening its positions at the international level. The authors perform evaluation of media education in modern Russia in the conditions of globalization as compared to the USA, with the help of the developed methodology, and determine that as of 2016 media education in modern Russia is characterized by high competitiveness but low sustainability, as compared to the USA. That is, in the short-term, media education allows satisfying the existing needs for development of information economy in Russia. However, in the long-term, this goal cannot be achieved with the current level of media education, which threatens the national course for creation of information economy in Russia until 2025. The practical recommendations are offered in order to solve this problem and to increase competitiveness of media education in modern Russia.

Keywords: media education, globalization, information economy, media literacy, media competence.

Introduction

At present, information & communication technologies (media) became so popular and their capabilities reached such high level, determining the complexity of application, that they cannot be learned independently – which led to such phenomenon as media education. Increase of the role and significance of media education, which, instead of a regular method of increasing the effectiveness of business, became the key method of creation of information economy, determines high actuality of its study and formation & development of the specialized methodological provision, applied to media education.

Precise and authentic evaluation of media education provides the regulatory bodies with the state and dynamics of the level of media competence of specialists in the sphere of information & communication technologies and society's media literacy, as well as perspectives of opening the existing potential in the sphere of development of information economy. Such information is necessary for successful development, correction, and realization of the strategy of development of highly-effective information economy, which occupies a decent position in the international rankings.

While initially the information & communication technologies were used only by certain economic subjects and the level of media competence of their specialists was evaluated only at the corporate level, afterwards informatization acquired the national scale, which led to the level of media competence being evaluated in the scale of sectorial markets, with evaluation of the level of media literacy of population. This tendency is continued by the process of formation of the global information economy.

This research offers a scientific hypothesis that in the conditions of globalization a large competition of the countries is present, one of the most important indicators of competitiveness of which is the level of informatization of their socio-economic systems. At that, media education acquires a new status – a source of creation and keeping the global competitive advantages of the country, as well as a tool for strengthening of its positions at the international level.

This requires renewing (specifying and supplementing) the criteria and priorities of evaluation of media education, as the existing criteria and priorities, which are successfully used at the national scale, do not reflect the country's position in the global arena, which leads to a scientific and practical problem related to the necessity for improvement of the methodological provision of evaluation of media education in the globalizing world. This problem is to be solved by this study, which is devoted to determination of new criteria and priorities of evaluation of media education in the globalizing world.

Materials and methods

Based on studying and systematizing the leading works and publications on this topic, we compiled the generalized methodology of criterial evaluation of media education, which became the methodological basis of this article. Despite the fact that such evaluation is not performed in practice and the methodological provision is not presented in a clear form in the scientific publications of modern authors, they clearly point out the necessity for strict connection of media education to information economy.

According to this, the most important goal of media education is stimulating the development of information economy, which determines its following priorities:

- provision of mass distribution and creation of conditions for active and wide application of information & communication technologies;

- creation of the educational platform and stimulation (through formation of corresponding values and fashion) of intensive implementation of information & communication technologies in various business processes of entrepreneurship;
- preparation of specialists for achieving the growth of employment in the sphere of information & communication technologies;
- provision to the existing and future specialists in the sphere of information & communication technologies the level of education and opening their creative potential in the level sufficient for stimulating high innovative activity in the sphere of information & communication technologies.

Based on these priorities, we formulate the supposed criteria for evaluating the education according to the existing scientific paradigm.

Table 1. Generalized criteria and priorities of criterial evaluation of media education in the conditions of information economy development

Priorities	Assessment criteria
Stimulation of mass distribution of information & communication technologies	level of society's coverage by information & communication technologies
	level of media literacy of population
Stimulation of active implementation of information & communication technologies by business	number of implemented information & communication technologies
	scale of implementation of information & communication technologies (separate business processes or business on the whole)
	share of companies that implement information & communication technologies
Stimulation of growth of employment in the sphere of information & communication technologies	level of media competence of specialists in the sphere of information & communication technologies
	share of the sphere of information & communication technologies in the structure of economy (GDP)
	level of employment in the sphere of information & communication technologies
Stimulation of high innovational activity in the sphere of information & communication technologies	number of created innovations in the sphere of information & communication technologies

Source: compiled by the authors.

Modern Russia is selected as the object of the research, while the USA is a model as a country with developed information economy and leading media education. The main sources of initial data for the research were information & analytical and statistical reports by the Federal State Statistics Service (Rosstat) for 2016, as well as private research organizations, e.g., the International Telecommunication Union. The compiled information on the initial data of the research is given in Table 2.

Table 2. The initial data for the research

Indicators	Russia	USA
Level of society's coverage by information & communication technologies, %	56	89
Level of media literacy of population, %	45	78
Number of domestic information & communication technologies implemented by business	9,088	806,742
Number of foreign information & communication technologies implemented by business	205,394	23,918
Scale of implementation of information & communication technologies by business, %	31	76
Share of companies that implement information & communication technologies, %	8.5	91
Level of media competence of specialists in the sphere of information & communication technologies, %	42	87

Share of the sphere of information & communication technologies in the structure of economy, %	3,2	29
Level of employment in the sphere of information & communication technologies, %	1,2	24
Number of created new innovations in the sphere of information & communication technologies	1,182	567
Number of created completely new innovations in the sphere of information & communication technologies	170	15,368

Source: compiled by the author on the basis of materials: (International Telecommunication Union, 2016; Rosstat, 2016).

Discussion

Various aspects of media education, including its role in provision of media literacy of population and media competence of specialists in the sphere of information & communication technologies are viewed in the works of such scholars as [Vogt and Maschwitz, 2014, p. 15; Vertugo and Fierro, 2014, p. 25; Sánchez Carrero, 2013, p. 266; Carpino, 2016, p. 41; Cuervo and Medrano Samaniego, 2013, p. 124; Dudukalov et al., 2016, p. 512; Gretter and Yadav, 2016, p. 511; Khubetsova, Korkonosenko & Blokhin, 2015, p. 108; Kline, 2016, p. 642; Marta-Lazo, 2016, p. 39; Mudhai, Wright and Musa, 2016, p. 269; Nupairoj, 2016, p. 35; Ranieri and Fabbro, 2016, p. 478].

The issues of creation of information economy are studied in multiple works: [Volosatova et al., 2014, p. 1021; Ragulina and Zavalko, 2013, p. 162; Przhedetskaya, 2016, p. 232; Kravetsetal., 2014; Fuchs, 2013, p. 64; Roberts and Joseph, 2015, p. 18; Leonova, 2009, p. 14]. At the same time, specifics of development of information economy and evaluation of media education in the globalizing world are left beyond the scope of modern authors. This leads to insufficient development of methodological provision of study of media education, development of which is viewed in this article.

Results

In the conditions of global competition, during evaluation of media education in the country the competitive component should be taken into account. That is, such evaluation should be performed by the principle of determination of competitiveness – as compared to the selected model. That's why we deem it necessary to correct the priorities of development of media education in the globalizing world in the following way:

- achieving large-scale distribution and creating conditions for more active and wider application of information & communication technologies, as compared to other countries;
- creating more sustainable and more effective educational platform and stimulating more intensive implementation of information & communication technologies into various business processes of entrepreneurship, as compared to other countries;
- preparing specialists of higher level of media competence for achievement of the higher level of employment in the sphere of information & communication technologies, as compared to other countries;
- providing the existing and future specialists in the sphere of information & communication technologies with such level of education and opening their creative potential in such level so as to stimulate higher innovational activity in the sphere of information & communication technologies, as compared to other countries.

These priorities require specifying and supplementing the criteria of media education in the globalizing world (Table 3).

As is seen from Table 3, most of the existing indicators are specified, with going from the sphere of absolute indicators to the sphere of relative ones, which are viewed as compared to other countries (preferably – to the selected model). We also added new indicators. Thus, within

the priority of stimulation of more active implementation of information & communication technologies by business, as compared to other countries, domestic and imported information & communication technologies are distinguished.

Table 3. Offered criteria and priorities of the criterial evaluation of media education in the globalizing world

Priorities	Assessment criteria
Stimulating large-scale distribution of information & communication technologies, as compared to other countries	ratio of the level of society's coverage by information & communication technologies in the country to such level in the model country
	ratio of the level of media literacy population in the country to such level in the model country
Stimulating more active implementation of information & communication technologies by business as compared to other countries	ratio of the number of the implemented domestic information & communication technologies in the country to the number of such technologies in the model country
	ratio of the number of implemented imported information & communication technologies in the country to the number of such technologies in the model country
	ratio of the scale of implementation of information & communication technologies in the country to the number of such technologies in the model country
	ratio of the share of companies that implement information & communication technologies in the country to the share of such companies in the model country
Stimulating larger growth of employment in the sphere of information & communication technologies as compared to other countries	ratio of the level of media competence of specialists in the sphere of information & communication technologies in the country to such level in the model country
	ratio of the share of the sphere of information & communication technologies in the structure of economy (GDP) in the country to such share in the model country
	ratio of the level of employment in the sphere of information & communication technologies in the country to such level in the model country
Stimulating higher innovational activity in the sphere of information & communication technologies as compared to other countries	ratio of the number of created new innovations in the sphere of information & communication technologies in the country to the number of such innovations in the model country
	ratio of the number of created completely new innovations in the sphere of information & communication technologies in the country to the number of such innovations in the model country

Source: compiled by the authors.

Within the priority of stimulation of higher innovative activity in the sphere of information & communication technologies, as compared to other countries, the number of created new and completely new technologies is limited. Based on Table 1, we developed the proprietary methodology of the criterial evaluation of media education in the globalizing world in the aspect of its competitiveness, which is performed by the following formula:

$$C_{me} = (MP^2 + IB^2 + ME + IA) / 4 \quad (1)$$

Where C_{me} – indicator of competitiveness of media education;

MP – indicator of media literacy of population;

IB – indicator of implementation of information & communication technologies by business;

ME – indicator of media competence of specialists and employment in the sphere of information & communication technologies;

IA – indicator of innovative activity in the sphere of information & communication technologies.

In Formula (1), the indicators MP , IB , ME , and IA reflect the achievement of priorities of development of media education in the globalizing world and are calculated by finding the direct average of the values of the corresponding criteria. These priorities are conventionally divided into two categories. The category of non-specialized media education supposes training

to work within formation & communication technologies for the population and employees of the sphere that do not specialize in information & communication technologies and includes the level of media literacy of population and the level of implementation of information & communication technologies by business.

The category of specialized media education supposes preparation and development of specialists in the sphere of information & communication technologies and includes the level of their media competence and innovative activity. In the context of evaluation of competitiveness of media education, the level of distribution of information & communication technologies comes to the foreground. That's why the indicators of the category of non-specialized media education are squared, which reflects their larger importance.

For more complex evaluation of media education in the globalizing world we offer to evaluate its sustainability according to the following formula:

$$Sme = (MP+IB+ME^2+IA^3)/4 \quad (2)$$

Where Sme – indicator of sustainability of media education.

As is seen from Formula (2), in the context of evaluation of sustainability of media education, the level of development of information & communication technologies comes to the foreground. That's why the indicators from the specialized media education are squared or even cubed, which reflects higher importance.

The results of evaluation of the indicator of media education competitiveness and the indicator of media education sustainability are to be compared with the standard method. The larger their value the better. If the value is below 1, it means that competitiveness and/or sustainability of media education in the studied country is very low. If the value is appr. 1, this shows low competitiveness and/or sustainability of media education in the studied country.

In case if the values of these indicators are in the interval 1-2, it reflects high competitiveness and/or sustainability of media education in the studied country. These two indicators' exceeding 2 shows very high competitiveness and/or sustainability of media education in the studied country. Let us perform the evaluation of media education in modern Russia in the globalizing world, as compared to the USA. For that, let us use Table 4.

Table 4. Evaluation of media education in modern Russia in the globalizing world, as compared to USA, in 2016

Assessment criteria	Values
ratio of the level of society's coverage by information & communication technologies in the country to such level in the model country	0.63
ratio of the level of media literacy population in the country to such level in the model country	0.58
MP	0.60
ratio of the number of the implemented domestic information & communication technologies in the country to the number of such technologies in the model country	0.01
ratio of the number of implemented imported information & communication technologies in the country to the number of such technologies in the model country	8.59
ratio of the scale of implementation of information & communication technologies in the country to the number of such technologies in the model country	0.41
ratio of the share of companies that implement information & communication technologies in the country to the share of such companies in the model country	0.09
IB	2.27
ratio of the level of media competence of specialists in the sphere of information & communication technologies in the country to such level in the model country	0.48
ratio of the share of the sphere of information & communication technologies in the structure of	0.11

economy (GDP) in the country to such share in the model country	
ratio of the level of employment in the sphere of information & communication technologies in the country to such level in the model country	0.05
ME	0.21
ratio of the number of created new innovations in the sphere of information & communication technologies in the country to the number of such innovations in the model country	2.08
ratio of the number of created completely new innovations in the sphere of information & communication technologies in the country to the number of such innovations in the model country	0.01
IA	1.05
Cme	1.70
Sme	1.02

As is seen from Table 4, according to the 2016 data, media education in modern Russia is characterized by high competitiveness (1.70→2) but by low sustainability (1.02→1), as compared to the USA. That is, in the short term media education allows satisfying the existing needs of development of information economy in Russia. However, in the long, term, this goal cannot be achieved with the current level of media education, which threatens the national course at development of information economy in Russia until 2025.

In order to solve this problem and raise the competitiveness of media education in modern Russia, we offer the following practical recommendations, aimed at improvement of the most problem indicators. Firstly, it is recommended to stimulate creation of clusters in the sphere of information & communication technologies. These could be clusters of the companies that work in this sphere and clusters in other spheres, which will include the companies that work in the sphere of information & communication technologies.

Secondly, it is offered to establish the standards in the sphere of media education. The standards of specialized and non-specialized media education are required. Of course, it is necessary to create a special committee that would control observation of these standards. This could be a licensing body. Thirdly, it is recommended to stimulate innovative activity in the sphere of information & communication technologies. For that, the standard measures of such regulation can be applied: tax, credit & investment, etc.

Realization of these recommendations will allow for expansion of implementation of domestic information & communication technologies, increase of the share of companies that implement information & communication technologies, increase of the share of the sphere of information & communication technologies in the structure of economy (GDP), increase of the level of employment in the sphere of information & communication technologies, and provision of creation of completely new innovations in the information & communication technologies sphere.

Conclusions

Thus, the offered hypothesis is proved. The authors showed that in the globalizing world there's a need for new criteria for evaluation of media education with emphasis on its competitiveness and sustainability, as well as new priorities of its development in the interests of development of information economy. The main peculiarity of the sphere of information & communication technologies in the globalizing world is that it ceases to play a supporting, infrastructural role in development of an economic system and becomes an independent sphere of economy, which is evaluated not as a supplement to other spheres but in contrast to such sphere in other countries.

According to this, the role of media education also transforms, going from teaching the narrow circle of interested persons to work with information & communication technologies to

mass training and formation of values related to renewal and wide use of information & communication technologies. This requires reconsideration of the concept of media education and development of new strategies of creation of information economy in connection to the influence of globalization, which is a perspective direction for further research in this sphere.

References

- Caprino, M.P., Martínez-Cerdá, J.-F. (2016). Media literacy in Brazil: Experiences and models in non-formal education. *Comunicar*. No. 24 (49), 39-48.
- Cuervo Sánchez, S.L., Medrano Samaniego, C. (2013). Literacy in the media: beyond the competence development | Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría de la Educación*. No.25 (2), 111-131.
- Dudukalov, E.V., Rodionova, N.D., Sivakova, Y.E., (...), Cheryomushkina, I.V., Popkova, E.G. (2016). Global innovational networks: Sense and role in development of global economy. *Contemporary Economics*. No. 10 (4), 299-310.
- Fuchs, C. (2013). Critique of the political economy of informational capitalism and social media. *Critique, Social Media and the Information Society*, 51-65.
- Gretter, S., Yadav, A. (2016). Computational Thinking and Media & Information Literacy: An Integrated Approach to Teaching Twenty-First Century Skills. *TechTrends*, No.60 (5), 510-516.
- Grijalva Verdugo, A.A. & Fierro, R.O.I. (2014). Media consumption patterns and communicative competence of university students. *Global Media Journal, Canadian Edition*. No. 7 (2), 23-39.
- International Telecommunication Union. *Measuring the Information Society Report* (2016). <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/mis2016.aspx> (Accessed: 22.05.2017).
- Khubetsova, Z.F., Korkonosenko, S.G., Blokhin, I.N. (2015). Journalistic education: Conceptualization and media competences. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. No. 6 (3S3), 107-114.
- Kline, K. (2016). Jean Baudrillard and the Limits of Critical Media Literacy. *Educational Theory*. No.66 (5), 641-656.
- Kravets, A., Shcherbakov, M., Kultsova, M., Iijima, T. (2014). Knowledge-Based Software Engineering. *11th Joint Conference, JCKBSE 2014, Volgograd, September 17-20, 2014. Proceedings* (2014) Communications in Computer and Information Science, 466 CCIS.
- Leonova, T. (2009). E-government in the informational economy. *International Conference on Management Science and Engineering - 16th Annual Conference Proceedings, ICMSE 2009*. No.5317527, 10-16.
- Marta-Lazo C., Hergueta-Covacho E., Gabelas-Barroso J.A. (2016). Applying inter-methodological concepts for enhancing media literacy competences. *Journal of Universal Computer Science*. No. 22 (1), 37-54.
- Mudhai, O.F., Wright, B., Musa, A. Gender and critical media-information literacy in the digital age: Kenya, South Africa and Nigeria. *Journal of African Media Studies*. No. 8 (3), 267-280.
- Nupairoj, N. (2016). The ecosystem of media literacy: A holistic approach to media education. *Comunicar*. No. 24 (49), 29-37.
- Przhedetskaya, N.V. (2016). Information and educational innovations as factors of economic development. *Economic and legal sciences*. No. 1 (1), 229-237.
- Ragulina, J.V., Zavalco, N.A. (2013). Integration processes in the chain: Science, higher vocational education and production, as a factor in increasing the competitiveness of the educational institution. *Middle East Journal of Scientific Research*. Vol. 13, Issue: splissue, 161-166.
- Ranieri M., Fabbro, F. (2016). Questioning discrimination through critical media literacy. Findings from seven European countries. *European Educational Research Journal*. No. 15 (4), 462-479.
- Roberts, J.M., Joseph, J. (2015). Beyond Flows, Fluids and Networks: Social Theory and the Fetishism of the Global Informational Economy. *New Political Economy*. No.20 (1), 1-20.
- Rosstat. Russia in numbers (2016). Short statistical collection. Moscow: Rosstat, 543 p.
- Sánchez Carrero J., Aguaded Gómez, J.I. (2013). The extent of media competence among citizens in Andalusia | El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico*. 2013. No. 19 (1), 265-280.
- Vogt, S., Maschwitz, A. (2014). The non-cartesian way: Developing media competence through media production. *Journal of Cases on Information Technology*. No. 16 (2), 13-25.
- Volosatova, U.A., Shvagerus, P.V., Popkova, E.G., Budanova, I.M. (2014). Conceptual approach to ecological information marketing system formation at the Russian market. *World Applied Sciences Journal*. No. 30 (8), 1020-1023.



Практика медиаобразования
Media Literacy Education Practices

Медиаобразование как основа подготовки аспирантов к научной деятельности в рамках учебного курса «Иностранный язык»

Т.Б. Вепрева,
кандидат педагогических наук,
Северный (Арктический) федеральный
университет имени М.В. Ломоносова,
163002 Архангельск, наб. Северной Двины, 17,
t.vepreva@narfu.ru

О.В. Печинкина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Северный (Арктический) федеральный
университет имени М.В. Ломоносова,
163002 Архангельск, наб. Северной Двины, 17,
o.pechinkina@narfu.ru

Аннотация. Современное общество предъявляет к подготовке молодых исследователей повышенные требования. Ученый должен быть авторитетом не только в исследуемой области, но и владеть иностранными языками, чтобы взаимодействовать с коллегами из разных стран. Более того, ученый сегодня рассматривается как разносторонне развитая личность, способная находить актуальную информацию, критически ее оценивать и создавать новый научный продукт.

В данной статье авторы анализируют процесс обучения английскому языку аспирантов первого года обучения, определяют способы более эффективного обучения, подробно описывают разработанное ими пособие для обучения. В исследовании используется критический анализ литературы по проблеме, наблюдение за процессом обучения иностранному языку, обобщение собственного опыта обучения, экспериментальное обучение, анкетирование обучаемых, статистическая обработка данных.

Авторы статьи приходят к выводу, что гарантией качественной подготовки обучающихся к международной научной коммуникации в области избранной специальности на иностранном языке является интеграция медиаобразования, иностранного языка и научно-исследовательской работы аспирантов. Апробация разработанного пособия, анкетирование и результаты кандидатских экзаменов доказывают эффективность обучения иностранному языку аспирантов с использованием разнообразных медиатекстов и их источников.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакомпетентность, медиатекст, иностранный язык, аспирантура, научное исследование.

Media education as a basis for the preparation of graduate students for scientific work in the framework of the training course "Foreign Language"

Dr. T.B. Vepreva,
Northern (Arctic) Federal University,
Severnaya Dvina Emb. 17, Arkhangelsk, 163002, Russia
t.vepreva@narfu.ru

Dr. O.V. Pechinkina,
Northern (Arctic) Federal University,
Severnaya Dvina Emb. 17, Arkhangelsk, 163002, Russia
o.pechinkina@narfu.ru

Abstract. Modern society establishes high requirements to the process of young researchers training. A scientist has to be competent not only in his study area, but also to speak foreign languages to communicate with his colleagues from other countries. Moreover, today a scientist is considered to be a versatile personality, able to get the relevant information, critically evaluate it and create a new scientific product.

The authors analyze the process of English language teaching to first year postgraduate students, identify ways for more effective learning, describe in detail the textbook they have developed. The study used a critical analysis of the literature on the problem, monitoring the process of learning a foreign language, summarizing their own experience of learning, experiential learning, surveys of students, statistical data processing. The authors conclude that the guarantee of high quality training of postgraduate students to international scientific communication in the field of their chosen specialty in a foreign language is the integration of media education, foreign language and research work. Testing of the developed textbook, questionnaires and the results of Ph.D. exams in English prove the effectiveness of foreign language teaching of postgraduate students with the help of a variety of media texts and sources.

Keywords: media education, media competence, media text, foreign language, postgraduate studies, scientific research.

Введение

В настоящее время мы наблюдаем интернационализацию научного общения, развитие сотрудничества специалистов и ученых на глобальном уровне и расширение сферы научного дискурса в современной коммуникации.

Россия – огромная страна с большим количеством ученых. По данным Федеральной службы государственной статистики, в России в 2015 году научной деятельностью занималось 379411 исследователей, из них 111533 докторов и кандидатов наук [Численность исследователей, 2017]. За период с 2010 по 2014 год российские ученые опубликовали 144147 научных трудов с общим количеством цитирований 434109 в изданиях, входящих в список Web of Science. Много это или мало? Для сравнения приведем соответствующие данные для значительно меньших по размерам стран. Например, в Испании за истекший период была опубликована 258921 научная статья и они были процитированы 1682625 раз, в Италии – 290675 статей и 2011572 цитирований, в Нидерландах эти цифры составляют 177142 и 1595233 соответственно [Число публикаций и цитирований, 2017].

Конечно же, по сравнению с перечисленными странами Россия значительно отстает по данным показателям. В то же время Федеральная служба государственной статистики России, ссылаясь на данные Роспатента, приводит следующие показатели. В 2015 году в Российской Федерации было зарегистрировано 14191 изобретение, 5556 полезных моделей, 1659 промышленных образцов, 1153 баз данных, 6459 программ для ЭВМ и 135 топологий интегральных микросхем [Сведения об использовании, 2017]. Казалось бы, нашим ученым есть чем гордиться и чем делиться с мировым сообществом. Почему же этого не происходит или происходит в меньшем объеме, чем хотелось бы?

Думается, что в значительной мере, это связано с владением иностранными языками, так как издания на русском языке, входящие в международные базы цитирований Scopus и Web of Science, немногочисленны, хотя процесс расширения этого перечня постоянно продолжается. Уровень владения иностранным языком (как правило, английским) у российских именитых ученых и ученых, находящихся на этапе становления, очень различен – от виртуозно владеющих английским языком до уровня «читаю и перевожу со словарем».

Владение иностранным языком важно как для подготовки и публикации научных работ в международных изданиях, так и для поиска информации о новых исследованиях, достижениях и разработках зарубежных исследователей. Кроме научных публикаций реализуются совместные исследовательские проекты, образовательные программы, программы двойных дипломов, организуются международные конференции, симпозиумы

и т.д. Обязательное условие участия в таких мероприятиях – владение иностранным языком.

Однако следует также отметить, что владение иностранным языком не гарантирует успешности и эффективности выступления ученого на конференции, публикации научной работы в изданиях с высоким импакт-фактором, достижения целей совместного научно-исследовательского проекта, установления результативной коммуникации. Для этого, кроме владения теоретическим и практическим материалом в своей области и владения иностранным языком, необходимо, на наш взгляд, развитое критическое мышление, умение быстро ориентироваться в потоке профессиональной, политической и социально-культурной информации, навыки подготовки и проведения эффективной презентации, знание психологических основ общения.

Проанализировав вышеперечисленное, мы поставили цель разработать такую программу обучения аспирантов иностранному языку, которая позволила бы реализовать единство требований в рамках одного учебного курса, структурируя учебную дисциплину таким образом, чтобы в процессе ее освоения аспиранты, кроме совершенствования коммуникативных навыков на иностранном языке, развивали и совершенствовали навыки поиска, критической оценки информации и ее источников, выполняли различные виды анализа разнообразных медиатекстов, создавали собственные медиатексты, направленные на достижение исследовательских целей.

На наш взгляд, эффективная реализация обозначенных целей возможна при интеграции учебного курса иностранного языка с медиаобразованием.

Материалы и методы исследования

Объектом нашего исследования стал процесс обучения аспирантов иностранному (английскому) языку, интегрированный с медиаобразованием.

Цель исследования – теоретическое обоснование, практическая разработка и экспериментальное апробирование учебно-методического пособия, включающего разнообразные медиатексты и медийные источники.

В соответствии с выдвинутой целью предполагалось решение следующих задач:

- изучить и проанализировать процесс обучения иностранному (английскому) языку аспирантов первого года обучения;
- определить способы более эффективного обучения;
- разработать учебно-методическое пособие для обучения аспирантов иностранному (английскому) языку;
- экспериментально апробировать и проверить эффективность процесса обучения при помощи разработанного пособия.

При решении вышеизложенных задач использовался критический анализ литературы по проблеме, наблюдение за процессом обучения иностранному языку, обобщение собственного опыта обучения, экспериментальное обучение, анкетирование обучаемых, статистическая обработка данных.

Дискуссия

Медиаобразование, по определению А.В. Федорова, есть «процесс развития личности с помощью и на материале медиа, нацеленный на формирование культуры взаимодействия с медиа, развитие творческих, коммуникативных навыков, критического мышления, восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, изучение различных форм самовыражения с использованием медийных технологий» [Fedorov, 2008, p. 6]. Если применить это определение к курсу иностранного языка в аспирантуре, то их цели и задачи во многом будут идентичными, так как аспирант находится в процессе: а)

постоянного развития, взаимодействия с различными медиатекстами и медиа (это не только научные публикации, но и анонсы научных мероприятий, программ мобильности, (грантовые) конкурсы научно-исследовательских работ и т.д.); б) развития коммуникативных навыков, критического мышления, восприятия, интерпретации и оценки медиатекстов; в) развития творческих навыков и форм самовыражения (создание нового научного продукта и медиатекста, презентующего этот продукт).

В настоящее время обучение вне медиа и медиатекстов представляется оторванным от действительности. И.В. Чельшева определяет цель современного медиаобразования как развитие «медиакомпетентной личности, способной к творческому взаимодействию с произведениями медиаккультуры, к их самостоятельному анализу и оценке, к использованию в полной мере образовательных и развивающих потенциалов медиа в различных сферах своей жизнедеятельности» [Чельшева, 2016, с.71]. Вслед за ней выскажем мысль, что именно так должна быть сформулирована одна из целей образования на каждой ступени обучения.

Полностью разделяем мнение А.В. Федорова, что медиакомпетентность – это «сумма медиа мотивов, знаний, умений и способностей индивидуума, способствующая выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов различных типов, форм и жанров, анализу сложных процессов функционирования медиа в обществе» [Федоров, 2017, с. 15] и мнение М.В. Жижиной, что медиакомпетентность «становится частью профессиональной субкультуры специалистов, условием социализации личности в современном медиамире, фактором успешности человека в быстро меняющемся социуме. В то же время медиакомпетентность выступает как средство познания поликультурного мира, средство получения знаний, способ самопрезентации и реализации потенциальных возможностей личности» [Жижина, 2016, с. 48]. Данные характеристики наилучшим образом совпадают с требованиями к подготовке грамотного, компетентного, эрудированного специалиста.

О целесообразности интеграции медиаобразования и иностранного языка не раз писали А.А. Новикова [Новикова, 2004, с. 4], Н.П. Рыжих [Рыжих, 2007], Л.А. Иванова, О.М. Вербицкая [Ivanova, Verbitskaya, 2013, p. 472], Н.Ю. Хлызова [Хлызова, 2016; 2017] и др.

При этом Н.Ю. Хлызова пишет о медиакомпетентности вторичной языковой личности, определяя ее как «интегративную, стратегическую характеристику личности, состоящую из совокупности специальных готовностей и способностей, позволяющую личности взаимодействовать в едином мировом информационном пространстве, осуществлять межъязыковую и межкультурную коммуникацию на медиатизированном, опосредованном современными медиа, уровне» [Хлызова 2012, с. 156]. Исследователь подчеркивает, что медиаобразование и иностранный язык легко интегрируются, так как обе дисциплины имеют коммуникативную направленность и общие цели – «сформировать способность высказать собственные суждения на основе полученной информации, интерпретировать и создавать сообщения» [Хлызова 2012, с. 156]. Кроме того, «содержательное наполнение дисциплины по иностранному языку медиаобразовательным компонентом не только представляет собой богатый материал для творческого представления, но и позволяет в ходе разработки существенно повысить уровень медиакомпетентности и владения английским языком» [Хлызова 2012, с. 156]. Формирование медиакомпетентности вторичной языковой личности, по мнению ученого, опирается на принципы коэволюции, целенаправленности, систематичности и последовательности, научности, сознательности и активности, паритетности, эффективности, непрерывности, открытости.

Следует подчеркнуть тот факт, что интеграция медиаобразования и иностранного языка у аспирантов происходит в неразрывной связи с их научно-исследовательской

работой, так как медиатексты, с которыми они взаимодействуют, направлены на приращение теоретических и практических знаний по выбранному направлению подготовки с последующей подготовкой научного продукта.

Н.Ю. Хлызова [Хлызова, 2017, с. 2] выделяет традиционные формы научно-исследовательской работы, направленные на формирование медиакомпетентности вторичной языковой личности: подготовка реферата, индивидуальных домашних заданий с элементами научного поиска, доклада, сообщения, написание статьи, выступление на конференции, написание и защита выпускной квалификационной работы. Исследователь пишет, что данные виды работ направлены на «формирование и развитие умений студента применять теоретические знания на практике, осуществлять поиск и отбор информации, умения анализировать и интерпретировать иноязычные тексты, критически осмысливать их, выделять научную новизну и практическую значимость, выбирать оптимальный вариант решения поставленной проблемы» [Хлызова, 2017, с. 3]. Автор дополняет перечень творческими формами научно-исследовательской работы студентов, такими как эссе и портфолио.

Вне зависимости от направления подготовки третья ступень высшего образования (аспирантура) предполагает выполнение всех вышеперечисленных работ и достаточно высокий уровень развития медиакомпетентности.

Резюмируя вышесказанное, предположим, что интеграция медиаобразования, иностранного языка и научно-исследовательской работы аспирантов обеспечит синергетический эффект, гарантирующий качественную подготовку обучающихся к международной научной коммуникации в области избранной специальности на иностранном языке.

Первый этап любого исследования – тщательное изучение состояния дел в интересующей исследователя области, и на этом этапе крайне сложно обойтись без знания английского языка. И здесь, увы, наши ученые, являясь компетентными и уважаемыми специалистами, часто не обладают достаточными знаниями иностранного языка для того, чтобы донести до мирового научного сообщества результаты своих исследований и экспериментов.

Таким образом, возникает необходимость реформировать программу подготовки молодых ученых и исследователей в Российской Федерации, активно внедрять наших аспирантов в мировую науку, предоставлять им возможность взаимодействовать с учеными разных стран и использовать объекты зарубежной инфраструктуры.

Поскольку основной формой подготовки является аспирантура, все вышеперечисленное послужило стимулом к пересмотру в 2015-2016 учебном году содержания дисциплины «Иностранный язык» и видоизменению структуры кандидатского экзамена по иностранному языку в Северном Арктическом Федеральном Университете (САФУ) имени М.В. Ломоносова.

Акцент в содержании новой программы учебной дисциплины «Иностранный язык» направлен на формирование готовности аспирантов участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач, использовать современные методы и технологии научной коммуникации на иностранном языке, а также способности планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития.

Программа языковой подготовки аспирантов включает три основных модуля.

Модуль № 1. Международные научные контакты. В рамках освоения данного модуля предполагается освоение терминологии научной коммуникации (степень, звание, должность исследователя), составление резюме, подготовка самопрезентации, оформление заявок на участие в научных конференциях, на получение грантов в международных организациях и фондах, прохождение регистрации в онлайн

конференциях и вебинарах, подготовка к участию в международных конференциях, международных грантах и программах обмена в области научных исследований.

Модуль № 2. Научная литература. Во время аудиторных занятий и в процессе самостоятельной работы аспиранты совершенствуют умение выделять главное и второстепенное, опорные смысловые блоки, структурно- семантические ядра, основные мысли и факты в текстах научного характера (монографии, статьи, тезисы) в рамках избранной специальности, находить логические связи, исключать избыточную информацию, аннотировать и реферировать тексты научной направленности. При анализе научных текстов обучающиеся осваивают грамматические и лексические особенности языка научной литературы, развивают языковую догадку с опорой на контекст, словообразование, интернациональные слова, учатся оформлять научные публикации для зарубежных изданий.

Модуль № 3. Научное исследование. В ходе освоения модуля аспиранты знакомятся со структурой диссертационного исследования, обосновывают выбор темы исследования, формулируют цели, задачи, объект, методы исследования, выполняют обзор библиографических источников, изучают стили и правила научного цитирования, зарубежные стандарты оформления библиографических ссылок, составляют библиографию иноязычных источников. Аспиранты также рассматривают различные способы презентации результатов своего научного исследования, овладевают правилами эффективной презентации, учатся выражать свою точку зрения по обсуждаемым вопросам, находят различные способы поддержания речевого контакта с аудиторией.

За период обучения аспирантам предстоит изучить, осмыслить и переработать огромный массив информации, что представляется затруднительным без использования актуальных медиатекстов и современных технологий. Поэтому было принято решение создать учебно-методическое пособие, сочетающее в себе весь спектр медиатекстов и полностью отвечающее требованиям настоящего времени.

При создании пособия мы придерживались следующих критериев:

1. соответствие содержания целям обучения;
2. целенаправленная система упражнений, повторяющаяся во всех разделах;
3. наличие аутентичных материалов;
4. использование наглядности и современных средств мультимедиа;
5. наличие заданий, направленных на формирование умений автономного профессионального и личностного развития
6. наличие обратной связи в виде само- и взаимоконтроля и рефлексии.

Первым шагом создания пособия послужило определение его тематического содержания. Исходя из основной цели формирования универсальных компетенций молодых ученых, мы предположили, что содержание обучения это все то, что характерно для их профессиональной и научной деятельности. Тщательное изучение программы позволило выделить и включить в пособие три основных раздела со следующими темами:

1. Scientific Research: Postgraduate Education; Research Aims and Objectives; Sources and Literature; Research Methods; Research Procedures; Analyses of Results; Summary and Conclusions; Writing a Grant Application.
2. Scientific Papers: Scientific Papers at First Glance; Reading an Article; Summarising an Article; Writing an Abstract.
3. Academic Presentations: Introduction; Main Part. Structuring the Presentation; Conclusion. Make Your Final Message Clear; Questions and Answers.

Тексты пособия были выбраны из аутентичных интернетных источников, включающих сайты образовательных учреждений, научных журналов, блоги, базы данных, материалы научных конференций и пр. Все отобранные тексты соответствовали следующим критериям: 1) аутентичность; 2) профессиональная направленность; 3)

новизна и информативность; 4) композиционная оформленность; 5) языковая доступность; 6) проблемность.

Рассмотрим подробнее структуру и использование медиатекстов в различных модулях пособия [Вепрева, Зашихина, Печинкина, 2016].

Первый модуль

В ходе данного модуля используется большое число видеороликов, размещенных на Youtube.com и представляющих рекомендации по различным этапам написания диссертации, например, советы по формулировке целей и задач научного исследования, по написанию предварительного обзора литературы и т.д. В отличие от печатного или аудиотекста, видеоролик объединяет в себе разные аспекты речевого взаимодействия. Подобное задание – мотивационный и эмоциональный способ погружения в тему, поскольку помимо содержательной стороны, видеоролик включает визуальную информацию об участниках, месте события, пр.

Работа, как правило, состоит из нескольких этапов. Первый этап – предпросмотровой, когда по заглавию видеозаписи и ее первым кадрам аспирантам предлагается предугадать конкретную информацию, манеру ее подачи, использование анимации, звуковое сопровождение и пр. Аспиранты имеют возможность обсудить уже имеющийся у них опыт.

Во время просмотра обеспечивается дальнейшее развитие языковой, речевой и социокультурной компетенции. Для этого следует понять основное содержание, найти и зафиксировать определенный языковой материал, установить межкультурные аналогии и отличия. Именно на этом этапе вырабатывается умение ставить необходимые для понимания вопросы об увиденном, формируется способность думать самостоятельно, которую Л. Мастерман называет «критической автономией» [Literacy For the 21 Century, 2003, p. 21].

После просмотра обсуждаются содержание и рекомендации, представленные в видео, их соответствие заголовку, адекватность используемых элементов (цветовое и звуковое оформление, анимация, шрифты). Этот этап работы с видеороликом служит основой для развития продуктивных умений. Аспирантам предлагается применить полученную информацию в говорении и письме. Для актуализации и закрепления нового материала представлены упражнения на поиск необходимой информации, предполагающие использование сети Интернет.

При изучении данного модуля активно используются разножанровые медиатексты. Так, для составления резюме аспирантам предложено ознакомиться с различными интернет источниками, содержащими рекомендации по написанию резюме. В результате критического анализа и оценки предложенной информации и самих источников аспирант готовит свое резюме и представляет его перед группой с последующим обсуждением. Кроме содержательного компонента обучающиеся анализируют и оценивают используемые шрифты, шаблон резюме, выделяют сильные и слабые стороны каждого резюме.

Для выполнения задания по оформлению заявки на получение грантов в международных организациях и фондах аспиранты изучают интернет сайты либо печатные брошюры университетов, фондов, организаций. Необходимо проанализировать информацию о двух-трех фондах, требования к содержанию и оформлению заявки, перечень поддержанных в предыдущие годы заявок и на основе этого составить черновой вариант заявки в конкретный фонд с учетом всех требований. Далее обучающиеся обсуждают подготовленные обзоры с тем, чтобы оценить правильность оформления заявки и вероятность получения гранта. В результате, кроме основной цели совершенствования коммуникативной компетенции, аспиранты знакомятся с различными интернет ресурсами и учатся критически их оценивать.

Второй модуль

Аспиранты, как правило, уже владеют определенными навыками чтения научной литературы. Большинство из них отлично справляется с чтением и переводом текстов с английского на родной язык. Однако далеко не все обладают умением работать со множеством источников информации и отбирать релевантную для своей области исследования литературу, что является неотъемлемой частью работы любого ученого или исследователя. Поэтому на первый план в данном модуле выходит формирование этих умений.

В начале модуля аспиранты знакомятся с различными научными, научно-популярными, деловыми журналами, их задачами и целевой аудиторией. Затем изучается структура статей, функции каждой ее части. Аспиранты учатся устанавливать взаимосвязь между заголовком и содержанием, определять ключевые слова. Дальнейшие задания направлены на формирование навыков быстрого определения релевантности и пригодности источника для своей области исследования.

После изучения модуля аспирантам предлагается продемонстрировать полученные продуктивные навыки при помощи следующих заданий: найти в интернете статью, полностью соответствующую теме научного исследования, написать ее аннотацию и краткий пересказ; найти конференцию и обосновать свой выбор участия в ней; написать аннотацию своей статьи.

Для работы в этом модуле используются различные медиатексты. В начале аспиранты используют поисковые системы, например, Google, Yandex, Bing и пр. для поиска статей по специальности. Это могут быть отдельные сообщения, статьи, сборники статей, монографии, диссертации, статистические отчеты и т.д. Задача, стоящая перед обучающимися на данном этапе, – оценить достоверность и надежность источника и представленной информации, использовать другие ресурсы для подтверждения или опровержения информации, сформулировать собственное мнение относительно конкретного медиатекста.

Следующий шаг – обучение аспирантов работе в различных базах данных, таких как Elsevier, Scopus, Web of Science и др. Это обучение осуществляется в сотрудничестве с сотрудниками научной библиотеки вуза.

Третий модуль

Современный исследователь не может работать в изолированном обществе. Для получения качественного результата ему необходимо не только публиковать результаты своих работ, но и общаться с коллегами из других стран, делиться своими достижениями, выступая на конференциях и симпозиумах. В силу ряда причин, данная деятельность вызывает определенные трудности у молодых ученых. Наряду с такими объективными причинами, как отсутствие опыта, наличие индивидуальных психологических особенностей, существует, на наш взгляд, и такая субъективная причина, как нежелание прилагать усилия и менять что-либо. Поэтому основная цель модуля состоит в снятии психологических барьеров, формировании навыков подготовки и проведения эффективной презентации.

В начале модуля аспиранты обсуждают различные причины боязни выступлений на публике и определяют пути их преодоления. Затем они вырабатывают отличительные черты успешных выступлений и изучают их структуру. Большинство современных презентаций выполняется в программе PowerPoint, поэтому далее представлена информация об использовании этой программы и различных наглядных материалов для успешной презентации. Большое внимание уделяется использованию психологических приемов и влиянию языка тела на аудиторию. Изучение материала модуля происходит на базе видеопрезентаций, что позволяет наглядно продемонстрировать изучаемое и обсудить увиденное.

Кроме видеороликов аспиранты изучают текстовые интернетные материалы по темам: этапы подготовки исследовательского предложения, диссертации; формулирование исследовательского вопроса; подготовка мультимедийной презентации и пр.

В завершении учебного курса аспиранты поэтапно готовят презентацию: введение, основная часть, выводы, вопросы-ответы. На каждом этапе после представления сообщения, сопровождаемого презентацией PowerPoint, обучающиеся задают вопросы по содержанию и комментируют оформление и процесс предъявления презентации: использование макета презентации, цветовое оформление, шрифты, графическое оформление, иллюстративный материал, контакт с аудиторией, позы и жесты докладчика, манера обращения к экрану и т.д.

Результаты исследования

По завершению курса нами было проведено анонимное анкетирование, в котором приняли участие 43 аспиранта. Анкета содержала четыре вопроса: 1) Применяете ли Вы (планируете применять) знание иностранного языка в своей деятельности? Если да, то, каким образом? 2) Помог ли Вам курс иностранного языка? Если да, то в чем? 3) Что, на Ваш взгляд, можно изменить или добавить в учебный курс? 4) Как Вы оцениваете формат кандидатского экзамена по иностранном языку?

В рамках данного исследования нас интересовали ответы на вопросы 1-3.

Анализ ответов на первый вопрос показал, что более половины аспирантов (58%) используют английский язык для чтения и перевода научной литературы по теме диссертационного исследования, что позволяет изучить мнения, результаты исследований и опыт зарубежных коллег, обосновать методологическую базу исследования. Кроме того, некоторые аспиранты указали, что большая часть материалов по теме исследования, информация о большинстве последних открытий доступна только на английском языке.

Почти половина аспирантов (44%) используют или планируют использовать английский язык для участия в международных школах и научных конференциях по избранному направлению подготовки. 39% всех опрошенных указали на то, что английский язык используется ими для поиска и чтения научной литературы по специальности. Четвертым по популярности (31%) стал ответ о написании научных статей на иностранном языке. Данный выбор обусловлен требованием университетов к преподавателям иметь публикации в зарубежных изданиях, входящих в международные базы цитирования.

На вопрос о том, в чем курс английского языка был полезен для обучаемых, 53% отметили расширение своего академического словарного запаса и улучшение разговорных навыков. 31% опрошенных приобрели или усовершенствовали навыки публичных выступлений, 22 % научились лучше понимать структуру научного иностранного текста и, наконец, 19% всех аспирантов получили новые профессиональные знания.

Третий вопрос требовал анализа и критической оценки всего учебного курса. Более половины обучаемых (56%) получили полное удовлетворение от занятий и заявили об отсутствии каких-либо замечаний или предложений о возможных изменениях. 22% аспирантов хотели бы увеличить количество занятий в формате выступлений перед аудиторией.

Выводы

Изучив и проанализировав процесс обучения иностранному (английскому) языку аспирантов мы пришли к выводу о том, что современные условия жизни требуют разработки новой программы обучения аспирантов иностранному языку. Такая программа

должна интегрировать иностранный язык, медиаобразование и научно-исследовательскую работу.

Апробация разработанного пособия доказала эффективность обучения иностранному языку аспирантов с использованием разнообразных медиатекстов и их источников. Из 43 человек, обучавшихся по данному пособию, лишь 4,6% (2 человека) получили удовлетворительные отметки на кандидатском экзамене. Оставшиеся 95,3% сдали экзамен на «хорошо» и «отлично». В процессе обучения аспиранты не просто анализировали и оценивали всевозможные медиатексты, они также имели возможность создавать подобные тексты сами. Таким образом, интеграция медиаобразования с курсом иностранного языка явилась не только средством достижения основной цели обучения, но и способствовала формированию медиакомпетентности обучаемых.

Проблематика данного вопроса предполагает разработку дистанционной поддержки курса обучения иностранному языку аспирантов с целью дальнейшей оптимизации и интенсификации процесса.

Литература

- Вепрева Т.Б., Зашихина И.М., Печинкина О.В. Английский язык для научного исследования = English for Scientific Research: учебное пособие. Архангельск: САФУ, 2016. 120 с.
- Жижина М.В. Медиаграмотность как стратегическая цель медиаобразования: о критериях оценки медиакомпетентности // Медиаобразование. 2016. № 4. С.47-65.
- Новикова А.А. Медиаобразование на занятиях по английскому языку. Учебное пособие. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 52 с.
- Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 188 с.
- Сведения об использовании объектов интеллектуальной собственности по субъектам Российской Федерации за 2015 год Интернет-сайт «Федеральная служба государственной статистики». www.gks.ru/free_doc/new_site/business/nauka/innov10.xls (дата обращения: 19.04.2017)
- Хлызова Н.Ю. Методическое обеспечение процесса формирования медиакомпетентности личности на занятии по иностранному языку // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2016. № 2 (09). <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/130000/mediacompetence-formation> (дата обращения: 19.04.2017)
- Хлызова Н.Ю. НИРС как средство формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности студента // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2017. № 1 (12). <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/130000/nirs-as-2-lang-personality-tool> (дата обращения: 19.04.2017)
- Хлызова Н.Ю. Педагогические принципы формирования медиакомпетентности вторичной языковой личности // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 362. С.156-159.
- Чельшева И.В. Стратегии развития российского медиаобразования: традиции и инновации // Медиаобразование. 2016. № 1. С.71-77.
- Численность исследователей по областям науки по Российской Федерации. Интернет-сайт «Федеральная служба государственной статистики». www.gks.ru/free_doc/new_site/business/nauka/nauka10.xls (дата обращения: 19.04.2017)
- Число публикаций и число цитирований в научных журналах, индексируемых Web of Science, в 2010-2014 гг. Интернет-сайт «Федеральная служба государственной статистики». http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_65/IssWWW.exe/Stg/12-19.doc (дата обращения: 19.04.2017)
- Fedorov, A. Media and Information Literacy Education Dictionary. Moscow: ICO "Information for All, 2017, 30 p.
- Fedorov, A. On Media Education. Moscow: ICOS UNESCO IFAP (Russia), 2008. 156 p.
- Ivanova, L.A., Verbitskaya, O.M. Media Education in Foreign Languages Teaching – Tribute to Fashion or Requirement of the Time? // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2013. 3, 468-476.
- Literacy For the 21 Century. An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education. Part I: Theory CML MediaLit Kit™. A Framework for Learning and Teaching in a Media Age by Elizabeth Thoman and Tessa Jolls, 2003, 48 p. http://www.medialiteracy.com/sites/default/files/01_MLKitOrientation.pdf (дата обращения: 19.04.2017)

References

- Chelysheva, I.V. (2016). Strategies of Russian media education development: traditions and innovations. *Media education*. № 1. pp.71-77.

- Fedorov, A. (2008). *On Media Education*. Moscow: ICOS UNESCO IFAP (Russia), 2008. 156 p.
- Fedorov, A. (2017). *Media and Information Literacy Education Dictionary*. Moscow: ICO "Information for All. Information of the use of the objects of intellectual property in the constituent territories of the Russian Federation in 2015. Internet site «Federal State Statistics Service». www.gks.ru/free_doc/new_site/business/nauka/innov10.xls (Access date: 19.04.2017)
- Ivanova, L.A., Verbitskaya, O.M. (2013). Media Education in Foreign Languages Teaching – Tribute to Fashion or Requirement of the Time? *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. 3, 468-476.
- Khlyzova, N.Y. (2012). Pedagogical principles to form media competence of the secondary linguistic personality. *Tomsk State University Vestnik*. № 362. С.156-159.
- Khlyzova, N.Y. (2016). Methodical support of the formation process of media competence of a person in the English language classroom. *Crede Experto: transport, society, education, language*. № 2 (09). <http://ce.ifmstuca.ru/index.php/130000/mediacompetence-formation> (Access date: 19.04.2017)
- Khlyzova, N.Y. (2017). Students' scientific research as a means to form media competence of the secondary linguistic personality of a student. *Crede Experto: transport, society, education, language*. № 1 (12). <http://ce.ifmstuca.ru/index.php/130000/nirs-as-2-lang-personality-tool> (Access date: 19.04.2017)
- Literacy For the 21 Century. An Overview & Orientation Guide To Media Literacy Education*. Part I: Theory CML MediaLit Kit™. A Framework for Learning and Teaching in a Media Age by Elizabeth Thoman and Tessa Jolls, 2003, 48 p. http://www.medialiteracy.com/sites/default/files/01_MLKOrientation.pdf (Access date: 19.04.2017)
- Novikova, A.A. *Teaching Media in the English Language Classroom*. Taganrog: Kuchma, 2004. 52p.
- Number of publications and references in the scholarly journals indexed in Web of Science in 2010-2014*. Internet site «Federal State Statistics Service». http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_65/IssWWW.exe/Stg/12-19.doc (Access date: 19.04.2017)
- Number of researchers in different fields of science in the Russian Federation*. Internet site «Federal State Statistics Service». www.gks.ru/free_doc/new_site/business/nauka/nauka10.xls (Access date: 19.04.2017)
- Ryzhikh, N.P. (2007). *Media education of the students of the pedagogical institute on the basis of English speaking screen arts*. Taganrog: Kuchma, 2007. 188p.
- Vepreva, T.B., Zashikhina, I.M., Pechinkina, O.V. (2016). *English for Scientific Research*. Arkhangelsk, 120 p.
- Zhizhina, M.V. (2016). Media literacy as a strategic goal of media education: assessment criteria of media competence. *Media education*. № 4, pp. 47-65. <http://www.mediagram.ru/mediaed/journal> (Access date: 19.04.2017)



Практика медиаобразования
Media Literacy Education Practices

Медиаобразование в развитии образовательной среды в условиях экономики инноваций

А.Г. Бадалова,
доктор экономических наук, профессор, МГТУ «СТАНКИН»,
127055, Москва, Вадковский пер., 1,
ag.badalova@stankin.ru

В.А. Бондаренко,
доктор экономических наук, доцент,
Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),
344002, Ростов-на-Дону, ул. Садовая, 69
b14v@yandex.ru

Л.А. Жебровская,
кандидат экономических наук, доцент,
Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),
344002, Ростов-на-Дону, ул. Садовая, 69
zamnach@rsue.ru

Ю.А. Колесников,
доктор юридических наук, профессор,
Южный Федеральный университет,
344020, Ростов-на-Дону, ул. М. Горького, д. 88, к. 205
yakolesnikov@sfnu.ru

В.Г. Ларионов,
доктор экономических наук, профессор, МГТУ им. Н.Э. Баумана
105005, Москва, ул. 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1,
bauman@bmstu.ru

Аннотация. В статье исследована роль медиаобразования в развитии образовательной среды в условиях экономики инноваций. Авторами последовательно проанализировано значение медиаобразования в качестве инфраструктурного элемента обеспечительной платформы позитивной трансформации образовательной среды в рамках инновационного развития современного социума. Поставлены и решены такие задачи, как: исследование базовых тенденций в образовательной среде и их влияние на развитие медиаобразования; обобщение основных требований к современному медиаобразованию; выявление реалий медиаобразования в мировой практике и оценка его значения в профессиональном сообществе и студенческой среде, как основы генерации инноваций. Использован комплекс методов научного исследования: анализ литературных источников по исследуемой проблематике, логический анализ, интерпретация результатов функционирования образовательной среды, эмпирические методы сбора информации, включая опрос респондентов. Сделан вывод о том, что на основании активного внедрения медиаобразования в образовательную среду вузов, в том числе инновационных методик и дистанционных форм получения образовательных и научно-исследовательских сервисов, можно реализовать концепцию непрерывного образования, что будет способствовать повышению адаптации выпускников и специалистов к изменениям профессиональной среды и росту инновационного потенциала российской экономики.

Ключевые слова: медиа, медиаобразование, вуз, образовательная среда, экономика инноваций, исследование.

Media education in the development of the educational environment in the conditions of innovation economy

*Prof. Dr. A.G. Badalova,
Moscow State Technical Univeristy "STANKIN",
127055, Moscow, Vadkovskylane., 1,
ag.badalova@stankin.ru*

*Dr. V.A. Bondarenko,
Rostov State University of Economics,
344002, Rostov-on-don, Sadovaya, 69
b14v@yandex.ru*

*Dr. L.A. Zhebrowskaya,
Rostov State University of Economics,
344002, Rostov-on-don, Sadovaya, 69
zamnach@rsue.ru*

*Prof. Dr. Y. A. Kolesnikov,
Southern Federal University, 344020, Rostov-on-don, Gorky St., 88- 205,
yakolesnikov@sfedu.ru*

*Prof. Dr. V.G. Larionov,
Moscow State Technical Univeristy n.a. N. Bauman,
105005, Moscow, 2 Baumanskaya., 5, p. 1,
bauman@bmstu.ru*

Abstract. This article analyzed the role of media education in the development of the educational environment in terms of the economics of innovation. The authors systematically analysed the value of media literacy education as an infrastructural element of the security platform, the positive transformation of the educational environment within the framework of innovative development of modern society. Set and solved such tasks as: a study of underlying trends in the educational environment and their influence on the development of media education; a synthesis of the main requirements for modern media education; identification of the realities of media literacy education in the world practice and assessment of its value in the professional community and student environment, as the basis for generating innovation. Used complex methods of research: analysis of literary sources on an investigated problem, logical analysis, interpretation of results of functioning of the educational environment, empirical methods of data collection, including survey respondents. It is concluded that on the basis of active implementation of media education in the educational environment of universities, including innovative techniques and remote forms of educational and research services, you can implement the concept of lifelong education that will enhance adaptation of graduates and professionals to changes in the professional environment and growth of innovative potential of the Russian economy.

Keywords: media, media education, school, educational environment, economics, innovation, research.

Введение

Современная экономика именуется инновационной, основанной на знаниях, выведении и внедрении различных инноваций, направленных на повышение качества жизни социума и создание условий для его устойчивого развития в условиях минимизации антропогенной нагрузки на окружающий ландшафт, экономии ресурсов и сохранения потенциала роста для будущих поколений. Россия, являясь частью мировой экономической системы, и обладая большими возможностями и потенциалом роста, развивается в отмеченном фарватере инновационной экономики.

Обеспечение устойчивого развития российского социума, основанного на инновациях, невозможно без построения эффективной системы образования, готовящей инновационно ориентированных лидеров, сотрудников предприятий, предпринимателей, способных генерировать и продвигать инновационные решения и продукты, а также,

собственно, ученых, осуществляющих функции в сфере академической и прикладной науки, а также воспроизводящих образовательный сектор, соответствующий существующим реалиям. Представляется, что создание подобной образовательной системы в сложившихся условиях может быть успешным на основании активного внедрения медиаобразования, понимаемого в данном случае как ознакомление и овладение технологиями применения различных медиа, а также пониманием того, как необходимо применять коммуникации в социуме. Массовые коммуникации позволяют построить общение в образовательной и профессиональной среде, обмениваться идеями, совместно генерировать инновации в реальных и виртуальных рабочих группах; выступают связью культурных и хозяйственных процессов в глобальной экономике; способствуют кадровому обмену; позволяют концентрироваться на целевых аудиториях и предлагать им интересующие их товары и сервисы. Получается, что медиаобразование, с одной стороны, выступает инфраструктурным элементом для построения инновационной экономики в глобализированном мире, а, с другой, прогрессирующие технологии медиаобразования являются инновационными продуктами сами по себе.

Материалы и методы исследования

Объект исследования – медиаобразование в развитии образовательной среды в условиях экономики инноваций. В данной статье представлено решение следующих задач: исследование базовых тенденций, в образовательной среде и их влияние на развитие медиаобразования; обобщение основных требований к современному медиаобразованию; выявление реалий медиаобразования в мировой практике и оценка его значения в профессиональном сообществе и студенческой среде, как основы генерации инноваций.

Для решения указанных задач использовался комплекс адекватных им методов научного исследования: анализ литературных источников по исследуемой проблематике, логический анализ, интерпретация результатов функционирования образовательной среды, эмпирические методы сбора информации, включая опрос респондентов.

Дискуссия

При рассмотрении основных тенденций в образовательной среде и продуцируемых ими детерминантах для системы образования можно проследить определяющее значение медиаобразования [Шереметьева, Степанова, 2015]:

1. Сильное влияние внешней среды, проявляющееся в ускорении различных изменений и постоянном росте конкуренции за счет глобализационных и интеграционных процессов, сближающих рынки. Данное влияние осуществляется посредством массовых коммуникаций, усиливающих возможности глобального проникновения и глобальной экспансии, а также интеграционные инициативы, в том числе в научной и образовательной среде на платформе различных медиа.

2. Активное внедрение прогрессивных форм организации образования: на основе использования программных продуктов, интернета и социальных сетей, как образовательного канала медиа развиваются самообучение и дистанционное образование для студентов, сотрудников фирм и организаций в вузах и при внутрикорпоративном обучении без отрыва от места работы.

3. Карьерные траектории и мобильность кадров: благодаря развитию медиа технологий и интенсификации общения растет реальная и виртуальная мобильность сотрудников (за счет работы в формальных и неформальных группах в профессиональных и досуговых соцсетях), усиливаются навыки командной работы в профессиональном сообществе.

Как отмечают ряд специалистов, инновационная экономика диктует жесткие требования к образовательной системе [Александрова, Ларионов, Фалько, 2015]. Большая часть этих требований основывается на платформе медиаобразования, как инновационном продукте и элементе инфраструктуры поддержания внедрения инноваций, а именно:

1. образовательная система основывается на активном применении медийных технологий от традиционных до инновационных, что позволяет реализовывать совместные проекты ученым и педагогам из различных вузов в одной и различных стран; в такой ситуации возрастает ценность интеллектуальных способностей каждого сотрудника;

2. в образовательной среде ключевое значение имеет не передача известной информации обучающимся, а формирование у них компетенций к созданию инноваций, генерации идей, созданию новых знаний, применимых в текущих рыночных условиях и модифицируемых под возникающие условия;

3. наряду с развитием персонализированных дистанционных технологий для обучения упрочняются связи на основе информационно-коммуникационных технологий между представителями высших учебных заведений из числа педагогов и ученых, а также студентов (бакалавров и магистров), что создает условия для совместной генерации знаний, с одной стороны, а также повышает конкуренцию на рынке образовательных услуг, открывая возможности для обучающихся по потреблению образовательных продуктов университетов, расположенных в других регионах мира, удаленно;

4. растет спрос на специалистов в сфере создания новых медиа технологий, медиапродуктов, что предопределяет динамизм в плане появления новых профессий на базе активного применения IT-сервисов. Отмеченный спрос отражается не только на предложении высшего образования, но и на услугах по переподготовке сотрудников фирм и организаций, а также научно-педагогических кадров.

Следует отметить, что медиаобразование в глобальной экономике выступает платформой для притяжения различных национальных культур, осознания и учета сложившихся традиций, понимания их роли, что позволяет студентам и молодым профессионалам приобретать компетенции, позволяющие им работать в изменяющейся среде в различных профессиональных и творческих группах в различных регионах мира. Значимым качеством выступает умение «постоянно учиться» и осваивать новые технологии, преимущественно коммуникационные.

Наряду с этим образовательная система должна соответствовать изменениям в экономике страны для того, чтобы подготавливаемые специалисты изначально были востребованы в бизнесе, административных структурах, могли успешно заниматься собственным делом. В данном процессе также ключевая роль отводится коммуникациям между структурами, из которых поступают запросы, и образовательным модулем; между заданным вектором государственного развития и его обеспечением научно-педагогическим и профессиональным потенциалом. Все это ставит значимые задачи перед медиаобразованием, выдвигает к нему ряд требований, которые могут быть представлены следующим образом (табл.1).

Инновационная экономика активизирует вовлечение новых методов в образовательную среду и делает медиаобразование необходимой к применению и трансформационному развитию платформой в перманентном обучении индивида в современном социуме. Значимым становится и использование разнообразных активных методов обучения, дистанционного получения знаний, умений и навыков, работы в реальных и виртуальных командах, ориентирующихся в сложных и разнонаправленных информационных потоках и принимающих управленческие и хозяйственные решения в нестандартных и подверженных изменениям ситуациях. Вузы активно применяют интернет в образовании [Anderson, Boyles, Rainie, 2012].

Таблица 1. Основные требования к медиаобразованию, продиктованные условиями инновационной экономики [составлено с использованием источников [Шереметьева, Степанова, 2015; Александрова, Ларионов, Фалько, 2015]]

№	Основные требования
1	Ориентация на существующие в экономике и обществе потребности в потреблении образовательных услуг на базе выстраивания работы массовых коммуникаций в прямом и обратном направлении.
2	Способствовать непрерывному обновлению знаний на основе медиаплатформ.
3	Встраиваться в системы профессиональной деятельности обучающихся на основе новых технологий.
4	Обеспечивать возможность строить индивидуальную образовательную стратегию с вовлечением различных медиа.
5	Способствовать эффективному освоению профессиональных компетенций на базе современных медиа и умения работать в малых творческих группах.
6	Основываться на использовании инновационных механизмов и постоянно совершенствоваться.

В основу непрерывного образования индивидов в современном обществе положены возможности, которые дает медиаобразование (для получения знаний, технологий и форм обучения). Согласно ЮНЕСКО, непрерывное образование представляет собой принцип, позволяющий проводить направленную модернизацию образовательных систем, где, медиаобразование играет одну из ключевых ролей, как «самостоятельная ценность» и обеспечительная платформа.

Для любых образовательных систем в современном мире, независимо от уровня развития экономики, в том или ином виде востребованным и обеспечивающим направленное эволюционирование, становится медиаобразование в рамках формирования стратегии непрерывного образования. Для ряда стран с определенными сложностями в финансировании научно-образовательного модуля возможности коллективной работы в мировом научно-образовательном сообществе посредством удаленного доступа и потенциала современных медиа открывает «новые горизонты». Для развитых экономик с высоко обеспеченной всеми возможными ресурсами образовательной средой медиаобразование позволяет усиливать кадровый потенциал научно-образовательных структур и экономики, в целом, за счет вовлечения кадров (педагогов, ученых, студентов, специалистов) из других стран.

Отчетливо прослеживается роль медиаобразования в основных существующих стратегиях непрерывного образования:

- непрерывное образование развивается на платформе современных медиа и внедряется наряду с традиционным образованием;
- непрерывное образование развивается на платформе современных медиа и внедряется наряду с традиционным образованием, трансформирующимся на базе инновационных методов, оказывающих влияние на непрерывное образование;
- непрерывное образование, внедряемое на платформе медиаобразования, выступает трансформационной моделью всей образовательной системы [Шереметьева, Степанова, 2015].

В ряде стран Европейского Союза и в США с конца 1970-х годов непрерывное образование, содержащее в своей основе, как обеспечительную платформу, медиаобразование, выступает основой реализации государственной политики в данной сфере. Бизнес-сообщество активно вовлечено в данный процесс и осуществляет на современных образовательных платформах внутрикорпоративное и другое перманентное обучение своих сотрудников и привлекаемых на работу в компанию кадров.

Крупный бизнес, как известно, формирует собственные образовательные структуры, осуществляющие, в том числе и дистанционное обучение для сотрудников подразделений, располагающихся в других регионах и странах. Ряд крупных компаний

создает корпоративные университеты, представляющие собой мощные и крупные медийно активные научно-образовательные учреждения. Существует прогноз, согласно которому к 2020 году таких образовательных учреждений в мире будет порядка 3,7 тысяч, тогда как в настоящее время их уже 2,5 тысячи [Шереметьева, Степанова, 2015]. Использование медиаобразования в качестве платформы функционирования таких университетов позволяет бизнесу снижать расходы на массовое непрерывное обучение существующих и новых сотрудников; использовать новые технологии в образовании и распространять свою корпоративную культуру посредством вовлекаемых средств массовой коммуникации.

В инновационной экономике интерес к медиаобразованию поддерживается также тем, что на его основе потребители, как представители профессиональных сообществ, самостоятельно генерируют идеи и предлагают новинки, а также помогают компаниям доводить предлагаемые на рынке новинки до совершенства, снижая затраты бизнеса на внедренческий этап и ускоряя обратную связь с потребителями. На усовершенствование новинок потребители тратят значительные средства: например, в Великобритании это порядка 5.2 млрд долл. в год; в США 20.2 млрд долл. в год, а в Японии порядка 5.8 млрд долл. (по данным 2012 г.) [Праузе, Тернер, 2014]. Наряду с этим средства вкладываются в создание виртуальных сообществ, задействованных в генерировании идей и доведении новинок до уровня, полноценно устраивающего потребителей. Крупные компании поощряют формирование профессиональных онлайн сообществ, в составе которых отраслевые эксперты, потребители, склонные к приобретению новинок, и обычные обыватели, активные в социальных медиа. Для вовлечения профессионалов в работу таких виртуальных групп могут учреждаться премии и гранты за осуществляемые миниисследования или огласке придается фактор значимости работы в таких группах в профессиональной среде.

Научно-педагогические кадры изначально ориентированы на то, чтобы принести пользу обществу и осуществлять в чистом виде исследовательскую и прикладную деятельность. Их также вовлекают в процесс доведения инноваций до совершенства в рамках создаваемых бизнесом «живых лабораторий». В итоге крупные компании реализуют непрерывное обучение своих сотрудников на платформе медиаобразования и, создавая «живые лаборатории» и неформальные виртуальные потребительские сообщества упрощают процесс генерации идей и ускоряют цикл внедрения новинок на рынок за счет их принятия целевой аудиторией [Бондаренко, Кундрюков, 2016].

Использование медиаобразования в процессе развития образовательной системы обосновывается, в первую очередь, его возможностями в доступе к перманентно обновляемым знаниям и информационным ресурсам. Географические границы для обучающихся и обучающихся перестают иметь значение, открываются возможности для получения компетенций, адаптации к глобализированным стандартам мирового развития и перспективном трудоустройстве в интересующем секторе бизнеса и регионе мира.

Прогрессивные технологии в образовании, в особенности дистанционные, позволяют расширять целевые аудитории и привлекать ценный «человеческий» и «социальный» капитал из любого региона, упрочняя возможности инновационного развития экономики страны, применяющей подобную образовательную модель. В США в настоящее время работают более три тысячи учебных заведений, оказывающих образовательные услуги на дистанционной основе. Активно осуществляют деятельность так называемые виртуальные университеты, осуществляющие дистанционную подготовку слушателей. Еще одним успешным примером такого рода можно считать виртуальный университет г. Монтеррея (Мексика), который в формате обучения на основе современных медиа (посредством интернет и телеконференций) предлагает обучение по различным востребованным магистерским программам. В такой форме получают

образовательные услуги более 50 тысяч студентов в странах Латинской Америки. В Южной Корее, например, функционирует 15 виртуальных университетов, где обучающимся в рамках бакалавриата предлагается 66 программ, на которых уже учиться более 14,5 тыс. студентов из региона Юго-Восточной Азии [Шереметьева, Степанова, 2015].

В России отмеченные реалии также закономерны, так как университеты в РФ представляют собой единение интерактивной среды, в которой интегрированы научно-исследовательский модуль, экспертная и аналитическая работа, а также образовательный процесс, предусматривающие вовлеченность в медиаобразовательный процесс. В данном процессе значимым представляется осуществление междисциплинарных исследований на стыке различных научных направлений с широким привлечением к участию в них ученых и студентов, из различных российских и зарубежных университетов, в том числе на основе современных коммуникационно-информационных технологий. Это предполагает, что сотрудники университетов должны активно работать в реальных и виртуальных международных профессиональных сообществах и объединениях. Также следует отметить, что на основе новых технологий в сфере информационно-коммуникационных технологий необходимо выстраивать и совершенствовать систему виртуального научного пространства высших учебных заведений, представляющую собой интеллектуальный стратегический ресурс в инновационной экономике.

Все вышеотмеченное свидетельствует о чрезвычайной значимости медиаобразования в вопросе соответствия образовательной среды в стране, в целом, требованиям инновационной экономики и запросам современного социума.

Результаты исследования

В данном аспекте представляется целесообразным продемонстрировать восприятие сущностного наполнения медиаобразования и его значения экспертами – профессионалами, и того, что под медиаобразованием понимают современные студенты, обучающиеся на экономических профилях, связанных с коммуникационным взаимодействием.

Согласно исследованиям, выполненным в рамках современных стратегий ЮНЕСКО, большинство экспертов в области медиаобразования трактуют его следующим образом: «Медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как: 1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст; 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations Addressed to the UNESCO, 1999; Fedorov, 2003]. Эксперты-профессионалы также делают акцент на значимости медиаобразования в качестве платформы для непрерывного образования и возможности индивида свободно общаться в профессиональной и досуговой среде, а также быть успешным и востребованным в течение всей профессиональной карьеры.

Понимание студентами сущности и значения медиаобразования также представляет большой интерес. Один из опросов в этом направлении был проведен со

студентами, которым перед анкетированием были представлены основные направления медиаобразования (для профессионалов; для преподавателей; как часть общего образования; в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах; дистанционное; самостоятельное) и существующие теории медиаобразования (табл. 2).

Таблица 2. Основные теории медиаобразования (составлено на основании [Федоров, 2003])

Теория медиаобразования	Характеристика теории медиаобразования
идеологическая	Акцент сделан на том, что медиа влияют на общественное мнение и манипулируют им. В частности, это помогает осуществлять глобальную экспансию на рынки в глобализированной экономике за счет влияния на сознание целевой аудитории и внедрение «глобальных стандартов потребления», единых для всех регионов мира.
протекционистская	Акцент сделан на необходимости защиты от негативного воздействия ряда посылов в медиа сообщениях для того, что члены социума не перенимали нежелательные модели поведения.
удовлетворения потребностей	Акцент сделан на том, что медиа влияют на сознание индивида ограниченно и необходимо таким образом транслировать информацию, чтобы потребители совершали свой выбор под позитивным воздействием медиа.
практическая	Акцент сделан на приобретении навыков работы с оборудованием, формированием медиаканалов, медиасообщений, умение создавать медиатексты, актуальные для целевой аудитории.
эстетическая	Акцент сделан на умении проводить художественную оценку медиатекстов и воспринимать с эстетической точки зрения информацию, представленную в медиа.
семиотическая	Своего рода научная надстройка для исследования коммуникативных систем и знаков, которые используются в общении.
критического мышления	Акцент сделан на приобретении индивидами компетенций по критическому восприятию поступающей информации и защите от манипуляций потребительским сознанием на этой основе.
культурологическая	Акцент сделан на понимании культурологических, социокультурных смыслов медиатекстов, улавливании и уяснении ключевых понятий.

Опрошены были студенты-бакалавры (маркетологи и рекламисты), ранее участвовавшие в исследовании, согласно результатам которого большинство из них заинтересованы желает далее продолжить обучение в магистратуре [Бондаренко, Казначеева, Писарева, 2016]. Было опрошено 98 человек.

Первый вопрос, который был задан респондентам, выяснял, есть ли у них интерес к медиаобразованию. Результаты обработки ответа на данный вопрос приведены на рис. 1.

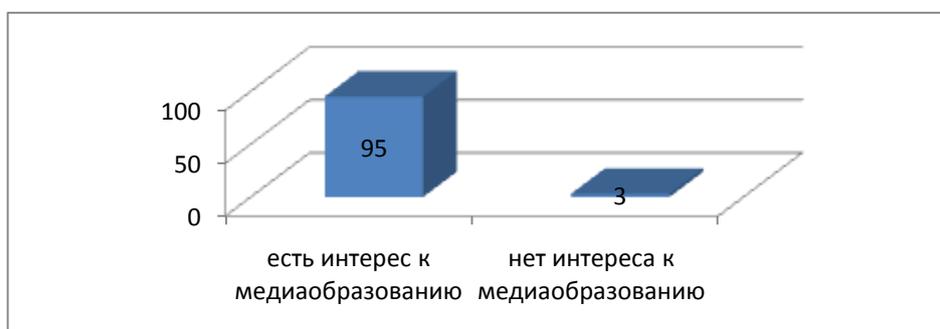


Рис. 1. Распределение ответов респондентов в отношении их интереса к медиаобразованию

Согласно полученным данным, почти 95% опрошенных студентов проявляют интерес к медиаобразованию.

При ответе на вопрос «Почему респонденты проявляют интерес к медиаобразованию?» были получены следующие результаты (рис. 2). Опрошенные могли называть одновременно несколько причин, детерминирующих их интерес к медиаобразованию. Интересным представляется то, что подавляющее большинство опрошенных указали на значимость медиаобразования при непрерывном обучении в течение всей профессиональной жизни специалиста, а также на востребованность медиаобразования в современном социуме. Все отметили необходимость медиаобразования для профессионалов в сфере маркетинга и рекламы.



Рис. 2. Распределение ответов респондентов по вопросу причины их интереса к медиаобразованию (%)

В отношении наиболее значимой направленности медиаобразования для будущих маркетологов и рекламистов были названы медиаобразование для профессионалов, медиаобразование для преподавателей, готовящих будущих профессионалов, а также медиаобразование, как часть общего образования. Медиаобразование, преподаваемое дополнительно в образовательных и досуговых центрах было названо меньшим числом респондентов, равно как и его направленность на самостоятельное обучение (рис. 3). Опрошенные могли называть одновременно несколько направленностей.

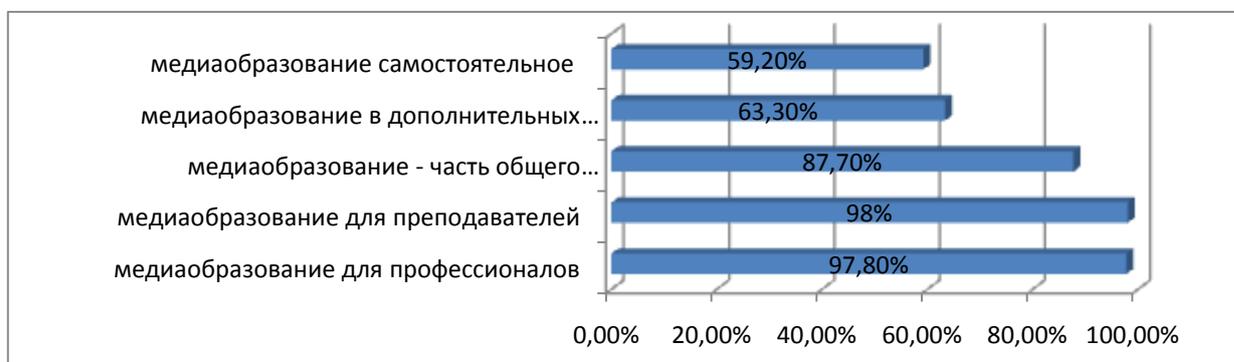


Рис. 3. Распределение ответов респондентов по вопросу наиболее значимой направленности медиаобразования (%)

В отношении представляющих наибольшую ценность теорий медиаобразования с точки зрения респондентов были получены следующие результаты (рис.4). Опрошенные могли называть одновременно несколько теорий.

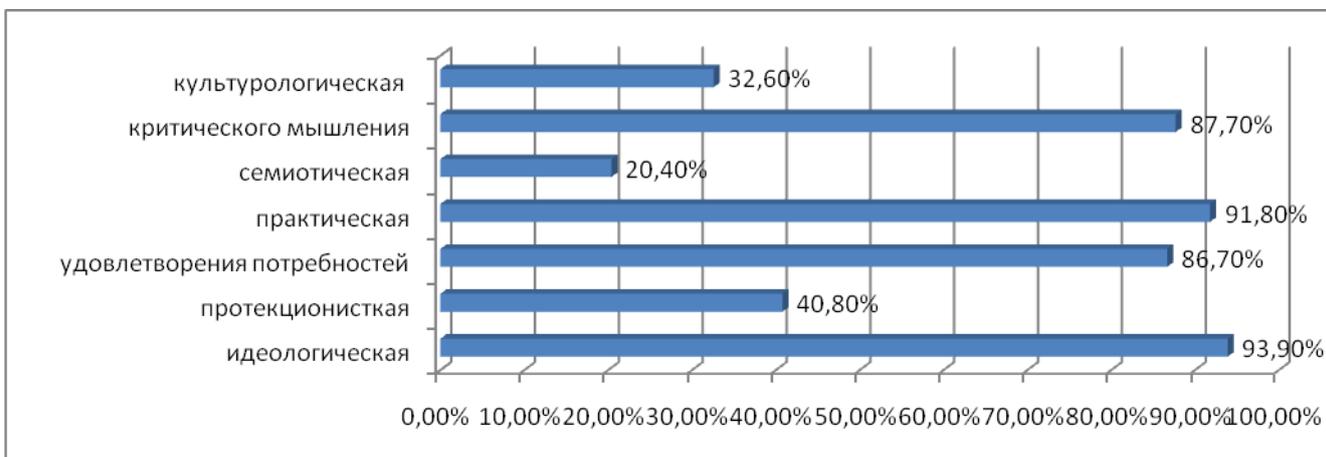


Рис. 4. Распределение ответов респондентов по наибольшей ценности определенной теории медиаобразования (%)

Интересным представляется то, что респонденты, обучающиеся на профилях «маркетинг» и «реклама» (будучи индивидами, одновременно получающими экономическое и творческое образование) ключевое значение придают идеологической составляющей (способствующей, к примеру, продвижению товаров и услуг в условиях глобальных рынков), практической (предполагающей практические навыки работы с медиа), критическому мышлению (позволяющему профессионально воспринимать медиатексты и принимать сбалансированные решения); удовлетворению потребностей (по сути, ориентации на потребителя и предложения нужного продукта или сервиса целевой аудитории).

Интересным также представлялся результат ответа на вопрос о предпочтениях в плане получения дополнительного медиаобразования (рис. 5).

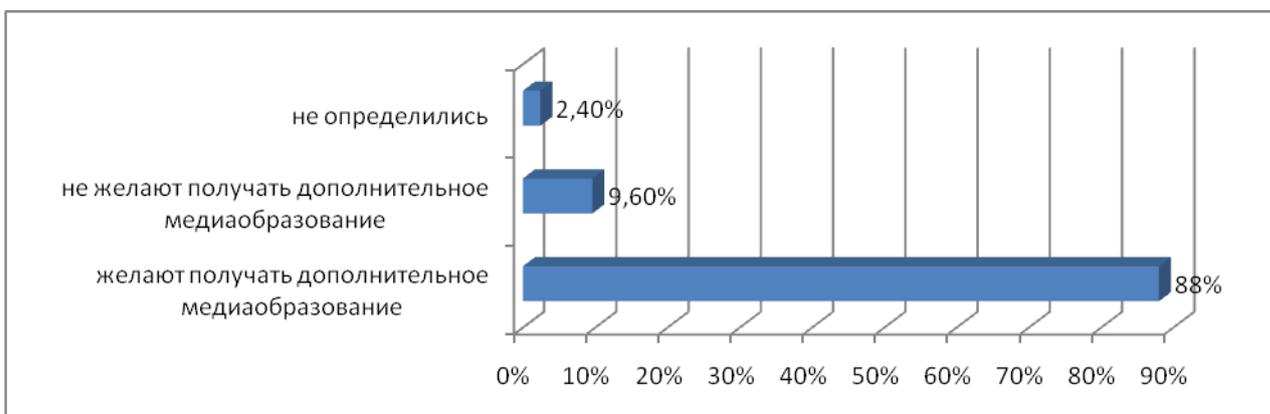


Рис. 5. Распределение ответов респондентов о желании дополнительно получить медиаобразование (%)

Согласно приведенным данным большинство респондентов склонны получать дополнительное медиаобразование.

В отношении готовности нести расходы на дополнительное медиаобразование были получены следующие данные (рис. 6).



Рис. 6. Распределение ответов респондентов о готовности нести дополнительные расходы на медиаобразование (%)

В отношении восприятия значимости медиаобразования для соответствия реалиям функционирования людей в качестве успешных специалистов в условиях инновационной экономики, все опрошенные подтвердили, что считают его роль одной из ключевых.

Выводы

Мы полагаем, что медиаобразование чрезвычайно важно для позитивных трансформаций образовательной системы, соответствующей требованиям инновационной экономики. Его ведущее значение отмечают эксперты–профессионалы в исследуемой отрасли. Весьма значимым представляется и осознание студентами (экономических и творческих направленностей одновременно) практического и идеологического значения медиаобразования, выступающего инфраструктурным базисом инновационного развития и совершенствующегося на базе новых медиа.

Представляется, что на основании активного внедрения медиаобразования в вузах, в том числе в рамках инновационных методик и дистанционных форм образовательных и научно-исследовательских сервисов можно реализовать концепцию непрерывного образования, что будет способствовать повышению адаптации выпускников и специалистов к изменениям профессиональной среды и росту инновационного потенциала российской экономики.

Литература

- Александрова А.А., Ларионов В.Г., Фалько С.Г. Приоритетные направления деятельности вузов в условиях инновационной экономики // *Инновации в менеджменте*. 2015. № 2(4). С. 6-15.
- Бондаренко В., Казначеева С., Писарева В. Исследование интереса к дополнительному изучению иностранных языков бакалаврами экономических направлений // *Практический маркетинг*. 2016. № 12 (238). С. 21-28.
- Бондаренко В.А., Кундрюков С.С. Вопросы трансферта технологий и роли потребительских сообществ в создании и продвижении инноваций на современных рынках в глобализированной мировой экономике // *Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии*. 2016. № 3. С. 44-47.
- Праузе, Г., Тернер, Т. Сообщества потребителей — драйверы открытых инноваций // *Форсайт*. 2014. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/soobshchestva-potrebitelley-drayvery-otkrytyh-innovatsiy> (дата обращения: 22.05.2017).
- Федоров А.В. *Медиаобразование в зарубежных странах*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 238 с.
- Шереметьева Е.Н., Степанова Т.Е. Приоритетные направления развития вуза: научно-исследовательская деятельность // *Вопросы инновационной экономики*. 2015. Т. 5. No 1. С. 9-26. URL:<http://journals.creativeconomy.ru/index.php/inec/article/view/439/> (дата обращения: 21.05.2017).

Anderson, J., Boyles, J., Rainie L. (2012). The future impact of the Internet on higher education. *Pew Research Center's Internet & American Life Project An initiative of the Pew Research Center*. http://www.pewinternet.org/files/old_media/Files/Reports/2012/PIP_Future_of_Higher_Ed.pdf (дата обращения: 22.05.2017).

Fedorov, A. (2003) Media Education and Media literacy: Experts' Opinions. *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.

Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.

References

Aleksandrova, A.A., Larionov, V.G., Falko, S.G. (2015). Priorities of universities in the conditions of innovative economy. *Innovations in management*. No. 2(4). P. 6-15.

Anderson, J., Boyles, J., Rainie L. (2012). The future impact of the Internet on higher education. *Pew Research Center's Internet & American Life Project An initiative of the Pew Research Center*. http://www.pewinternet.org/files/old_media/Files/Reports/2012/PIP_Future_of_Higher_Ed.pdf (Access date: 22.05.2017).

Bondarenko, V., Kaznacheev, S., Pisarev, V. (2016). Study of interest for additional study of foreign languages bachelors of economic subjects. *Practical marketing*. No. 12 (238), 21-28.

Bondarenko, V.A., Kondrakov, S.S. (2016). Technology transfer and the role of consumer communities in the creation and promotion of innovation in modern markets in a globalized world economy. *Competitiveness in the global world: Economics, science, technology*. No. 3, 44-47.

Fedorov, A. (2003) Media Education and Media literacy: Experts' Opinions. *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.

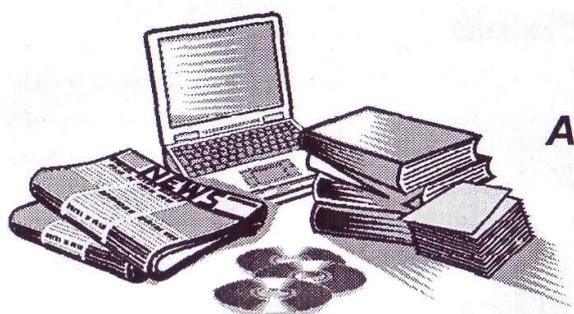
Fedorov, A.V. (2003). *Media education in foreign countries*. Taganrog: Publishing house Kuchma, 238 p.

Prause, G., Turner, T. (2014). User Communities — drivers for open innovation. *Foresight*. No. 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/soobschestva-potrebiteley-drayvery-otkrytyh-innovatsiy> (date accessed: 22.05.2017).

Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999, p.273-274. Reprint in: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.

Sheremetyeva, E.N., Stepanova, T.E. (2015). The Priority directions of development of University research activities. *Issues of innovation Economics*. Vol. 5. No 1, 9-26.

<http://journals.creativeconomy.ru/index.php/inec/article/view/439/> (accessed: 21.05.2017).



A.

Практика медиаобразования
Media Literacy Education Practices

**Медиаобразование как средство нравственного воспитания подростков:
практический аспект**

А.А. Князев,
Донской государственный технический университет
Ростов-на-Дону, Россия,
кафедра спортивных дисциплин
директор института физической культуры и спорта
кандидат педагогических наук, профессор
Ростов-на-Дону, ул. Гагарина 1, 344010
lodka161@yandex.ru

Е.В. Мурюкина,
Донской государственный технический университет
Ростов-на-Дону, Россия,
кафедра ТМФКиС,
кандидат педагогических наук, доцент
Ростов-на-Дону, ул. Гагарина 1, 344010
murjukina@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты определения нравственного уровня воспитанности подростков 7-го класса, описаны некоторые из медиаобразовательных занятий, проведенных с ними. На констатирующем этапе определен уровень нравственной воспитанности подростков. Анализ полученных данных выявил: высокий уровень нравственной воспитанности у 22 % респондентов; средний уровень нравственной воспитанности у 48 %; низкий уровень нравственной воспитанности у 30 % подростков. В дополнение был составлен бланк наблюдения для классного руководителя, результаты которого внесли некоторую корреляцию, которая не была слишком значительной. Медиаобразовательные занятия предполагали использование таких форм работы как беседы, дискуссии, написание мини-эссе. В итоге констатировалось более глубокое понимание учениками следующих ключевых характеристик нравственности: «патриотизм», «сознание гражданского долга»; умение выявлять ключевую идею фильма, в которой подростки рассмотрели нравственную проблематику (важность равнодушного отношения к бедам нуждающихся, следование своим моральным принципам – гуманности, доброте и преданности другу). Результаты написания мини-эссе доказали, что подростки ориентируются на положительные примеры для подражания. На основе экспериментального выявления уровня нравственной воспитанности подростков, проведенных медиаобразовательных занятий сформулированы ряд рекомендаций, способствующие повышению эффективности использования медиаобразования в нравственном воспитании учащихся.

Ключевые слова: подростки, нравственная воспитанность, показатели, медиаобразование, фильмы, дискуссии, беседы, рекомендации.

Media education as a means of moral education of adolescents: practical aspects

Dr. Alexander Knyazev,
Don State Technical University,
Rostov-on-don, Russia, Gagarin square 1, 344010
lodka161@yandex.ru

Dr. Elena Muryukina,

Abstract. The article presents the results of determining the level of moral education of adolescents 7th class, described some of the media education lessons conducted with them. The authors determined the level of moral education of adolescents. Media education classes included the use of such forms as conversation, discussion, writing mini-essays. The authors stated a deeper understanding of the students the following key characteristics of morality: patriotism, the consciousness of a civic duty; the ability to identify the key idea of the film, in which teenagers are considered moral issues (the importance of a caring attitude to the plight of the needy, following moral principles). The results of writing a mini-essay has proved that adolescents are guided by positive role models. Based on experimental identification of level of moral education of adolescents conducted by the media education classroom, the authors formulated a number of recommendations to enhance the effectiveness of the use of media education in moral education of students.

Key words: teenagers, moral education, media education, films, discussions, conversations, recommendations.

Введение

Одна из главных целей школы сегодня – повышение эффективности ее образовательной и воспитательной деятельности посредством гармонизации психического состояния учеников, обеспечения успешной социализации, сохранении и укреплении их здоровья, защите прав детей и подростков, а также предупреждение отклонений в их развитии и поведении.

Нравственное воспитание подрастающего поколения с использованием медиаобразовательных технологий – оптимальная и результативная деятельность, что подтверждается итогами работы многих медиапедагогов как советского (О.А. Баранов, С.Н. Пензин, Ю.М. Рабинович, Ю.Н. Усов и др.), так современного периода (А.А. Левицкая, Е.В. Мурюкина, В.В. Солдатов, А.В. Федоров, И.В. Чельшева и др.).

Такие формы нравственного воспитания как классные часы, лекции, беседы и дискуссии, несмотря на свою информативность, не всегда вызывают большой интерес у детей и подростков; в то время как технологии и средства медиаобразования не только выступают в качестве привлекательного воспитательного материала, но и позволяют ученикам критически и творчески осмысливать поступающую информацию.

Отметим, что при выборе фильмов, других медиатекстов следует учитывать как возрастные особенности учеников, так и потребности, интересы, волнующие их жизненные вопросы. При проведении занятий с подростками необходимо так выстраивать взаимоотношения с учащимися, чтобы они могли проявить собственную инициативу и самостоятельность. Также необходимо учитывать, что подростковый возраст характеризуется повышенной ранимостью и переменчивостью настроения, поэтому перед проведением занятий с ними важно создать доверительную атмосферу. Это позволит избежать возможных конфликтных ситуаций.

Материалы и методы исследования

Материалами нашего исследования стали современные воззрения медиапедагогов: Л.М. Баженовой [Баженова, 1991], А.А. Левицкой [Левицкая, 2016], В.В. Солдатов, О.А. Волковой, М.А. Блиновой [Солдатов и др., 2016], А.В. Федорова [Федоров, 2015: 2016], И.В. Чельшевой [Чельшева, 2014] о том, что нравственное воспитание подрастающего поколения в образовательных учреждениях будет эффективным с использованием медиаобразования. Также нами был изучен опыт, представленный в трудах О.А. Баранова [Баранов, 1973, 2002], С.Н. Пензина [Пензин, 1973, 1987], Ю.Н. Усова [Усов, 1989]. Эмпирическими материалами выступили результаты теста-опросника для подростков, анализ данных бланка наблюдения классного руководителя, педагогическое наблюдение и

пр. Итоги ряда медиаобразовательных занятий с подростками 7-го класса позволили нам определить особенности использования медиаобразования в нравственном воспитании учащихся, разработать рекомендации по его интеграции в образовательное пространство школы.

Методы исследования включали в себя: теоретический анализ литературы, педагогическое наблюдение, констатирующий эксперимент, анализ эмпирических данных, опытно-экспериментальную работу, анализ результатов практического эксперимента.

Дискуссия

На сегодняшний день одна из важных задач образования – придать процессу воспитания системный характер. На несколько десятилетий нравственное, эстетическое воспитание перестало быть объектом внимания в школах и других образовательных учреждениях нашей страны. Оно приобрело во многом стихийные черты, что связано с увеличением информационного потока, воздействующего на человека; характера влияний, которые оказывают медиатексты, персонажи фильмов, сериалов, Интернет-герои на нравственное становление личности. Особенно важны аспекты воспитания нравственно-волевой сферы ученика в подростковом возрасте. Этой проблеме были посвящены многие исследования российских медиапедагогов. Так, О.А. Баранов и С.Н. Пензин утверждали, что «нравственное и эстетическое воспитание с помощью кино бифункционально: оно важно и само по себе и как средство этического начала. Не проникнув в эстетическую сущность произведения, невозможно в полной мере заметить, оценить его нравственное содержание, откликнуться на него» [Баранов..., 2005, с. 159]. Они предложили следующее определение нравственного воспитания в процессе медиаобразования: «Нравственное и эстетическое воспитание средствами медиаобразования — социокультурно обусловленный, интегративный процесс целенаправленного взаимодействия, с одной стороны, воспитателей и воспитаннике, с другой стороны, воспитанников с фильмом, который на основе формирования и развития в подрастающем человеке способности воспринимать и ценить прекрасное в жизни способствует активному творчеству школьника и формированию у него потребности в совершенствовании мира с учетом гуманистических идеалов, непреходящих человеческих ценностей и норм нравственного поведения» [Баранов..., 2005, с. 80].

Основной структурной единицей анализа, по мнению российских медиапедагогов [Баженова, 1991; Баранов..., 2005; Усов, 1989; Федоров, 2015] может быть фильм, так как в нем для подростков часто заключены «ответы» на жизненно важные для них вопросы. С.Н. Пензиным и О.А. Барановым была разработана и успешно внедрена специальная медиаобразовательная технология, в основу которой заложен деятельностный подход. Мы согласны с мнением этих медиапедагогов, что правильно организуемая деятельность создает условия для саморазвития внутренних структур, результатом чего выступает формирование личности ученика, ее качеств.

Общая схема обсуждения медиатекста предполагает:

- вступительное слово медиапедагога (представление краткой информации об авторах фильма, напоминание о предшествующих работах, чтобы ученики могли выйти за рамки восприятия конкретного кинопроизведения и т.д., то есть вступительное слово несет в себе функцию установки на восприятие медиатекста);
- коллективный просмотр фильма (коммуникативный этап);
- обсуждение кинопроизведения, подведение итогов занятия.

Многие медиапедагоги [Левицкая, 2016; Мурюкина, 2015; Пензин, 1973, 1987; Солдатов, 2016; Усов, 1989; Федоров, 2015; Чельшева, 2014] и др. отмечают, что особого внимания требует организация медиаобразовательных занятий с подростками. Школьники

любят кино, имеют определенные навыки его восприятия и не хотят, чтобы их учили «в чистом виде» без учета их умений [Князев, Мурюкина, 2016]. Поэтому важно направлять интерес подростков к кинематографу «в правильное русло; уже на начальном этапе обучения в школе можно и нужно воспитывать отношение к фильму как произведению искусства, подготовить юного зрителя к полноценному восприятию, создать базу для дальнейшей работы по формированию культуры восприятия фильмов» [Баранов, 2005, с. 91].

Необходимо помнить, что главная особенность восприятия подростков – это поэпизодность, фрагментарность, то есть отрыв части от целого и замена целого частью. В этом возрасте ученики не способны охватить фильм целиком даже по составу событий. Согласно мнению О.А. Баранова, С.Н. Пензина, подростки выделяют один или несколько эпизодов, наиболее сильных эмоционально, и на этой основе характеризуют весь медиатекст.

«Это не означает, что эпизод осмысливается в отрыве от произведения, он может вобрать в себя всю совокупность впечатлений от произведения и даже обобщенное представление об увиденном или прочитанном, но только в свернутом виде» [Баранов..., 2005, с. 93]. Однако при этом, неизбежно разрываются причинно-следственные связи между эпизодами, уходят от внимания детали, и восприятие фильма лишается своей завершенности. Поэтому ведущим мотивом в медиаобразовательной работе с подростками должны выступать нравственный, воспитательный аспекты, которые еще не отрывают их от привычного интуитивно-эмоционального восприятия, но уже готовят почву для перехода к художественному анализу.

Результаты исследования

Итак, мы считаем, что использование потенциальных возможностей медиаобразования поможет сделать данный процесс более эффективным. Нами были проведены экспериментальные исследования в 7«в» классе таганрогской школы № 38. В эксперименте приняли участие 27 учеников (14 девушек и 13 юношей).

На констатирующем этапе мы выявляли уровень нравственной воспитанности подростков. Для этого нами был использован тест-опросник «Размышляем о жизненном опыте» [Щуркова, 2015], состоящий из 30 вопросов. При этом, мы опирались на критерии нравственной воспитанности подростков, разработанным И.Ф. Харламовым:

- «понимание моральных и духовных ценностей, стремлению к демократичному и справедливому обществу;
- доброжелательное патриотичное отношение к родной стране;
- добросовестное отношение к труду, соблюдению рабочей дисциплины;
- отношение к людям, основанное на гуманности, уважении, доброжелательности, заботе о своей семье;
- стремление к сохранению и умножению общественного достояния, бережливому отношению к природе;
- сознание своего гражданского долга, формированию честности и чувства личного достоинства» [Харламов, 1983, с. 334].

Полученные результаты позволили нам выявить следующую картину:

✓ Более 70% подростков в экспериментальной группе разделяют общепринятые моральные и духовные ценности социума, выражают стремление к демократичному и справедливому обществу.

✓ 63% учащихся продемонстрировали доброжелательное отношение к своей родной стране – России. Таким образом, мы можем говорить, что у них развивается патриотизм как важное качество в нравственной структуре личности.

✓ Добросовестное отношение к труду нашло отражение в ответах 65% подростков. Так, на вопрос: «Вы пришли на субботник и видите, что все орудия труда разобраны. Что предпримете Вы?», – выбрали положительный с нравственной позиции ответ восемнадцать учеников из класса. В то время как 35% учащихся ответило: «Ухожу немедленно домой, если не будут отмечать присутствующих». То есть мы можем говорить о частичной сформированности в классе добросовестного отношения к труду, неумении соблюдать рабочую дисциплину и инфантильному подходу к своим все возрастающим обязанностям.

✓ У двадцати одного опрошенного (77 %) выявлено гуманное и уважительное отношение к людям. Так, отвечая на вопросы, они выбирали такие варианты, включающие взаимовыручку, помощь тем, кто в ней нуждается, защиту невиновных. У 23% подростков ответы, указывающие на уровень развития этого нравственного качества личности, обуславливались ситуацией выбора, например: «Если попросят, то я помогу» и «Если кто-то бросится на помощь, то я тоже подойду». Такие ответы мы рассматриваем как свидетельство определенной комфортности учащихся подросткового возраста, что не отвечает показателю истинно гуманного отношения к людям.

✓ 73% респондентов проявили стремление к сбережению и умножению общественного достояния, а также бережливое отношение к природе. Они положительно отвечали на вопросы, о посадке деревьев, облагораживании школьной территории, выбросе мусора только в положенных для этого местах. При этом у шести подростков было выявлено отрицательное отношение к природосберегающей деятельности. В ответах на вопросы теста-опросника мы встречали следующее: «Выброшу обертку в траву, потому что все так делают» и «Стыдно, но выкину по пути, так как мне не хочется нести с собой мусор».

✓ Опросник выявил, что 60% подростков осознают свой гражданский долг, выступают за честность и личное достоинство каждого. В полученных ответах данная позиция нашла отражение в следующем: ученики выбрали приоритет выполнения общественно-полезных дел в ущерб собственным планам или отдыху, обозначали свою активную позицию во внутриклассных делах, требующих незамедлительного решения. У девяти подростков личный интерес преобладал над общественным долгом. Они отвечали следующее: «Увиливаю от общественного поручения, отыскиваю причины, чтобы не принимать участие» и «Отказываюсь решительно, ведь у меня выходной, и я собрался (собралась) погулять с друзьями».

Итак, чтобы показать достаточный уровень нравственной воспитанности учащимся 7«в» необходимо было набрать от 13 до 30 баллов. Восемь учеников экспериментальной группы набрали от 9 до 12 баллов, что характеризуется следующим: малое понимание духовных и моральных ценностей; недобросовестное отношение к труду; небережливое отношению к природе; непонимание своего гражданского долга. Тринадцать респондентов набрали от 13 до 22 двух баллов, что говорит о соответствии норме нравственной воспитанности для их возраста. Шесть подростков набрали от 26 до 28 баллов, что отвечает показателю устойчивых и сформированных морально-нравственных качеств.

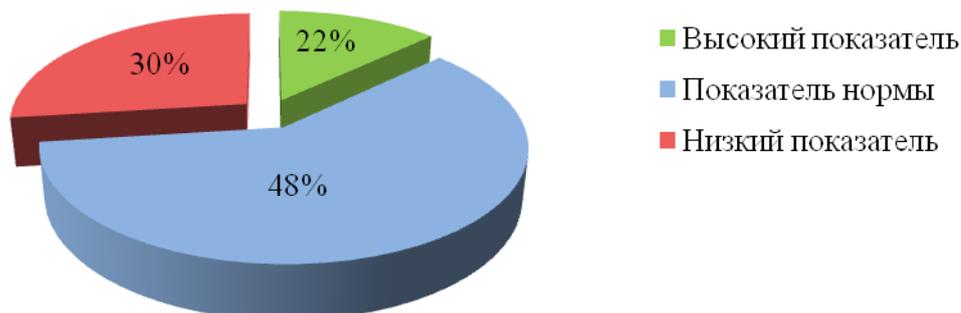
Таким образом, проанализировав полученные результаты, нами был выявлен: высокий уровень нравственной воспитанности у 22 % школьников; средний уровень (условно – нормальный) нравственной воспитанности у 48 % респондентов; низкий уровень нравственной воспитанности у 30% опрошенных.

Отмечен низкий уровень развитости такого нравственного качества, как «патриотизм» (только 63% респондентов выбрали ответы, свидетельствующие о его наличии); осознают свой гражданский долг, выступают за честность и личное достоинство каждого всего лишь 60% подростков. Самым высоким показателем нравственной

воспитанности в классе обладает «отношение к людям, основанное на гуманности, уважении, доброжелательности» (данное качество было выявлено у 77% опрошенных).

Ниже мы представили диаграмму, демонстрирующую уровень нравственной воспитанности учеников 7«в» класса.

Рисунок 1. Уровни нравственной воспитанности подростков



Понимая, что ответы, полученные в результате проведения опросника подростков, могут различаться с действительностью, нами был составлен бланк наблюдения для классного руководителя, который опирается на основные показатели нравственной воспитанности.

Проанализировав результаты бланка наблюдения, заполненного классным руководителем, было выяснено, что у 65% учеников-подростков отмечается понимание моральных и духовных ценностей, а также стремление к демократичному и справедливому обществу. Достаточный уровень развития доброжелательного и патриотического отношения к родной стране, по мнению классного руководителя, проявляется у 75% подростков. Учитель отметила, что восемнадцать человек в классе проявляют гуманное и уважительное отношение к людям (80%). Добросовестно относятся к труду и рабочей дисциплине около 75% учащихся. 65% подростков, по мнению классного руководителя, обладают стремлением к сбережению и умножению общественного достояния, проявляют бережливое отношение к природе. Осознают свой гражданский долг, выступают за честность и личное достоинство каждого 63% учеников 7«в» класса.

Можно констатировать, что нами выявлены незначительные расхождения в итогах опроса подростков и результатах наблюдения классного руководителя, а именно:

- уровень понимания духовных ценностей, по мнению классного руководителя, незначительно ниже показателя, полученного в ходе опроса подростков;
- частота проявления такого качества как «доброжелательное и патриотическое отношение к родной стране» согласно бланку наблюдений, заполненному классным руководителем, превышает результат опроса подростков (75% против 63%);
- показатели гуманного и уважительного отношения к людям по итогам проведения обеих методик приблизительно равны (около 80%);
- в отличие от показателей, полученных в ходе проведения теста-опросника подростков (65%), классный руководитель считает, что бережным отношением к природе, стремлению сохранять и приумножать общественное достояние обладает 73% учеников;
- показатели, указывающие на добросовестное отношение к труду, незначительно различаются (классный руководитель отметила, что таких учеников 75%, но в ходе опроса

учеников был получен результат, согласно которому лишь 65% проявляют данное качество);

- показатели, указывающие на осознание подростками гражданского долга и стремление к честности и личному достоинству каждого, идентичны (около 63%).

Таким образом, при сравнении результатов теста-опросника для подростков и бланка наблюдения классного руководителя, нами определено, что нравственная воспитанность на среднем (норма) и высоком уровнях отмечается у 73% подростков. Наиболее часто встречаемыми качествами, которые свидетельствуют о нравственной воспитанности личности, стали: гуманное и уважительное отношение к людям, стремление к сохранению и приумножению общественного достояния, бережному отношению к природе.

На основании полученных данных мы провели ряд занятий по нравственному воспитанию подростков с использованием медиаобразования.

Мы уверены, что процесс нравственного воспитания будет проходить эффективнее с использованием такой формы работы, как коллективный просмотр кинофильмов. Для него мы выбрали современный отечественный фильм режиссера А. Карпиловского «Частное пионерское». Такой выбор обосновывается потребностями подростков, поскольку в кинопроизведении поднимаются вопросы любви и дружбы, долга и ответственности, смелости и отваги. Эти понятия – важнейшие ценности в нравственной структуре личности.

Сюжет фильма не только наполнен патриотизмом, но и побуждает зрителя к эмпатийному восприятию происходящего и сопереживанию главным героям. Для подростков фильм представляет собой особый интерес, поскольку герои фильма – их сверстники. Несмотря на то, что события разворачиваются в 1977 году, основные жизненные перипетии, с которыми сталкиваются главные герои, остаются актуальными и для современных подростков. Диме Терентьеву и Мише Хрусталеву на протяжении всего фильма приходится становиться перед нелегким выбором – принять участие в важном пионерском празднике или спасти любимую собаку Савву от неминуемой смерти.

Мы провели занятия, включавшие коллективный кинопросмотр, организацию бесед, дискуссий, а также написание мини-эссе на тему «Мой любимый герой в фильме». В дополнение к этому нами велось наблюдение за учениками, помогающее отследить динамику проявления следующих нравственных качеств: доброжелательного патриотического отношения к родной стране, понимания моральных и духовных ценностей, гуманности, сознания гражданского долга, стремления к честности и личному достоинству.

Первое занятие началось с ознакомительной беседы. Подросткам 7«в» класса было сообщено, что на трех тематических уроках их вниманию будут представлены фильмы «Частное пионерское», «Частное пионерское-2», «Частное пионерское-3». После краткой вступительной речи ученикам была показана первая серия фильма. Отметим, что с их стороны наблюдался интерес к происходящему. Некоторое сумбурное поведение в начале просмотра сменилось увлеченностью и внимательностью.

По завершении просмотра мы предложили подросткам высказать свое впечатление от увиденного на экране, а также задать интересующие их вопросы. Так, одна из учениц сказала, что ей не совсем понятно, кто такие пионеры. Переадресовывая этот вопрос остальным ученикам, мы выяснили, что многие из них лишь в общих чертах знакомы с такими понятиями, как: «пионерский отряд», «коммунизм», «Советский Союз».

Сделав краткий исторический экскурс, мы спросили подростков: «Похож ли ваш класс на тот, что показывают в фильме?»

Мнения учеников разделились: часть посчитала, что их коллектив не такой ответственный, другие учащиеся, напротив, выступали за то, что их класс активен и

сплочен, как и тот, что был показан в фильме. Были и такие ученики, которые отметили, что класс, где учатся главные герои, не должен служить примером для подражания, поскольку дисциплинированность и внешняя организованность не могут выступать в качестве показателей доброжелательных отношений между одноклассниками. Например, одного ученика 7«в» смутило, что класс негативно отнесся к прогулам Димы и Миши, даже не выяснив, в чем причина такого поведения.

Таким образом, на первом занятии нами было отмечено, что:

- просмотр фильма вызвал интерес подростков, так как в нем рассматриваются те жизненные ситуации и проблемы, которые и сегодня близки подрастающему поколению;
- ученики не смогли прийти к единому мнению по вопросу взаимопонимания между одноклассниками: часть ребят полагало, что представленный коллектив может послужить примером для подражания, другие отметили, что дисциплина и организованность не помогла одноклассникам Димы Терентьева и Миши Хрусталева проникнуться их проблемой, а породила лишь недопонимание и обиду.

На втором занятии мы предложили подросткам выявить и аргументировать свой выбор тех эпизодов, где главные герои попадали в затруднительные для них ситуации. В классе отмечалась активность подростков, они стали внимательнее относиться к мнению друг друга, старались выслушать, привести аргументы, если не были согласны с оппонентом.

Следующее занятие предполагало просмотр второго фильма «Частное пионерское 2». По сюжету с главными героями происходят разные события: их ссора друг с другом; недопонимание со стороны родителей и класса. После просмотра мы предложили подросткам выполнить творческое задание: разбиться по группам и создать альтернативный сюжет серии.

Одна из учениц 7«в» класса отметила, что ребята могли бы быстрее выручить своего друга – собаку Савву, не обманывая родителей в начале эпизода: «Я бы не увиливала от расспросов мамы, папы или бабушки, а честно призналась, что прогуливаю репетиции в школе, чтобы спасти собаку».

Другой ученик поспорил с ней, указав на то, что ребята в конце концов признались родителям, но не получили от них помощи и содействия в решении проблемы. Некоторые подростки посчитали, что главные герои и раньше не вели себя таким образом, чтобы им могли доверять.

Прозвучали и такие ответы, как: «...если бы они слушались родителей раньше, не задерживались после школы и выполняли все домашние задания, то им бы поверили и пошли на помощь» и «Димка и Мишка поссорились из-за какой-то девчонки, поэтому они сами виноваты в том, что их собака попала в беду».

Еще один ученик настаивал на том, что у главных героев не было выбора: «...они все правильно сделали. У них очень строгие родители, которые их бы просто не поняли, а посадили под домашний арест. Я бы поступил также».

Некоторые подростки отметили, что ребята находились в опасной для их жизни ситуации. Так, одна из учениц высказалась следующим образом: «...ну и что, подумаешь, родители не выслушали. Диме и Мише следовало бы сразу обратиться в милицию и рассказать, что их собаку похитили».

В дополнение к этому, мы задали ребятам вопрос: «Назовите три нравственных и три безнравственных качества героев, показанных в фильме?».

Все ученики в той или иной мере смогли обосновать свое мнение и подкрепить его конкретными примерами. К числу нравственных качеств, показанных в фильме, подростки отнесли: смелость, доброту, взаимовыручку. Безнравственными поступками главных героев были названы: лукавство, вымогательство, кража, жестокость в обращении с животными.

Таким образом, в процессе проведения этого медиаобразовательного занятия, мы пришли к следующим выводам:

- несколько учеников 7«в» класса смогли предложить альтернативу для решения проблемы главных героев;
- большая часть учеников сошлась на мнении о том, что поступки героев были обоснованы безвыходностью ситуации;
- все подростки смогли выделить в фильме примеры нравственных/безнравственных качеств и эпизодов.

На следующем медиаобразовательном занятии мы показали финальную серию фильма «Частное пионерское - 3». Наши задачи заключались в том, чтобы:

- выяснить мнение подростков о фильме;
- проанализировать ключевую идею фильма, выявленную учениками;
- определить, какой персонаж, по их мнению, может служить примером для подражания, то есть нравственным идеалом.

После завершения просмотра мы попросили подростков высказать свои впечатления. В целом, классу понравилась такая форма занятий, как кинопросмотр. Кинолента А. Карпиловского побудила интерес ребят к истории родной страны. Так, например, некоторые ученики 7«в» расспросили своих родителей о пионерской организации, и о том, насколько события фильма могли соответствовать действительности. Подростки выразили желание и в дальнейшем продолжать такие занятия, что может способствовать созданию на базе школы № 38 медиаклуба.

Далее нами был задан такой вопрос классу: «Какова, по вашему мнению, ключевая идея фильма?».

Многие ученики посчитали, что в нем рассказывается о том, насколько важно быть смелым, решительным и отважным. Некоторые подростки отметили, что ключевая идея фильма – преданность и верность своему другу. Также учащиеся полагают, что в фильме заложена идея того, что правильным следует считать такой поступок, продиктованный искренними намерениями, наполненный самоотверженности.

Одна из учениц высказалась следующим образом: «Мальчиков обвиняли в том, что они прогульщики и бездельники, подвели свой отряд, а на самом деле они – настоящие герои, которые сделали больше хорошего, чем весь пионерский отряд их класса».

Несмотря на различные формулировки ключевой идеи фильма, подростки смогли увидеть основной нравственный аспект, который поднимался в нем: важность равнодушного отношения к бедам нуждающегося, следования своим моральным принципам – гуманности, доброте и преданности другу.

Понимая, что одним из самых низких показателей нравственной воспитанности по результатам констатирующего эксперимента оказалось «сознание гражданского долга, сформированность честности и личного достоинства» мы задали подросткам следующий вопрос: «В чем заключался гражданский долг главных героев фильма? Исполнили ли они его?».

Для ответа на него мы организовали дискуссию, разделив школьников на группы:

- ✓ часть подростков признавала тот факт, что Дима и Миша совершили благородный поступок, но утверждала, что с позиции гражданского долга ребята не выполнили своей обязанности – не приняли участия в важном пионерском празднике;

- ✓ большая часть учеников настаивала на том, что дела организации пионеров в фильме могли отойти на второй план и не были так важны, как спасение собаки Саввы. Были услышаны и такие ответы, как: «Не думаю, что участие в каком-то глупом празднике важнее жизни верного друга» и «Димка и Мишка все правильно сделали, но они все равно подвели учителя и класс. Им повезло, что все сложилось так хорошо в конце».

Мы предоставили подросткам время поразмыслить и определить, в чем же заключается гражданский долг каждого человека. В итоге, наиболее часто встречаемыми ответами стали: выполнение обещанного дела, соблюдение законов, забота о природе, защита страны, доброта, помощь нуждающимся, честность и ответственность. Выписав эти характеристики на доске, мы попросили ребят отметить те, которыми можно описать главных героев фильма. В результате подростки согласились с тем, что Дима и Миша, спасая своего друга, проявили большую часть выделенных ими же качеств, которые характеризуют понятие «гражданский долг». Ученики 7«в» сошлись в том, что главные герои фильма, совершив хороший поступок в «частном» деле, выполнили свой гражданский долг и поспособствовали тому, чтобы преступная деятельность была наказана.

В заключение мы попросили подростков написать мини-эссе на тему: «Мой любимый герой фильма». Его цель – установление представлений учеников-подростков об их нравственном идеале. В большинстве случаев наиболее часто выбираемым любимым героем фильма стал Дима Терентьев. Учащиеся описали его следующим образом: веселый, смелый, решительный, сильный, преданный. Некоторые ученики писали о Мише Хрусталева и Лене Карасеве, указывая на то, что они добродушны, преданны и всегда готовы прийти на помощь.

Согласно полученным результатам, мы можем утверждать, что подростки ориентированы на положительные примеры для подражания.

Выводы

На основе проведенных исследований уровня развития нравственности, проведенных медиаобразовательных занятий, мы пришли к следующим выводам:

- несмотря на различные формулировки ключевой идеи фильма, учащиеся смогли увидеть основной нравственный аспект, который в нем заложен;
- повысилось понимание учениками таких ключевых характеристик нравственности, как «патриотизм», «сознание гражданского долга»;
- по результатам написания мини-эссе было выяснено, что подростки ориентируются на положительные примеры для подражания.

Мы сформулировали следующие рекомендации, способствующие повышению эффективности использования медиаобразования в нравственном воспитании подростков:

В работе с подростками важно опираться на их возрастные особенности, так как переменчивость настроения и повышенная чувствительность могут негативно повлиять на воспитательный процесс. На медиаобразовательных занятиях необходимо создавать теплую, доверительную атмосферу в классе. Для этого можно использовать тренинговые технологии.

Монотонность и информационная перегрузка негативно влияют на эффективность медиаобразовательных занятий из-за еще неокрепшей нервной системы подростков. Поэтому следует применять разнообразные формы и методы работы: дискуссии, беседы, написание эссе на определенную тему.

Необходимо стремиться к выстраиванию субъект-субъектных взаимоотношений между руководителем и школьниками. Они предполагают, что подростки могут проявлять инициативу и самостоятельность, что развивает их критическое и творческое мышление.

При подборе кинопроизведений следует учитывать возраст учеников, а также волнующие их жизненные вопросы. Так, для подростков особый интерес будут представлять фильмы, сюжет которых поднимает актуальные для их возраста проблемы, например: любви и дружбы, долга и ответственности, смелости и решительности.

Нравственное воспитание – комплексный процесс. Оно должно включать в себя развитие таких качеств, как: патриотизм, гуманность и уважительность к людям, добросовестность, сознание гражданского долга, бережное отношение к природе, понимание моральных и духовных ценностей.

Работа по включению медиаобразования в школьную жизнь не закончена, мы увидели в подростках желание и в дальнейшем продолжать медиаобразовательные занятия.

Литература

- Баженова Л.М. Основы аудиовизуальной культуры. Программы учебных занятий для 1-11 классов средней образовательной школы / Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, Ю.Н.Усов. М.: Академия педагогических наук, НИИ Художественного воспитания, Ассоциация деятелей кинообразования, 1991. 62 с.
- Баранов О.А. Кинофакультатив в школе. Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1973. 80 с.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 87 с.
- Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь. 2005. 188 с.
- Князев А.А., Мурюкина Е.В. Использование медиа в воспитании спортивной культуры подростков // Инновации: спортивная наука и практика: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Ростов н/Д: ДГТУ, 2016. С. 73-81.
- Левицкая А.А., Федоров А.В., Мурюкина Е.В., Сальный Р.В., Горбаткова О.И., Чельшев К.А. Медиакритика в России: творческие портреты / Под ред. А.А. Левицкой. М.: МОО «Информация для всех», 2016. 288 с.
- Мурюкина Е.В. Рекомендации по организации эстетически ориентированного киноклуба для студентов // Медиаобразование. 2015. № 3. С. 78 – 85.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
- Пензин С.Н. Кино как средство воспитания. Воронеж: ВГУ, 1973. 152 с.
- Солдатов В.В., Волкова О.А., Блинова М.А. Лучшее – детям: из опыта внедрения проекта «100 лучших отечественных фильмов» в образовательной организации // Детское кино - детям: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) Шестого Всероссийского детско-юношеского кинофестиваля / сост. В.В. Солдатов, предисл. О.А. Баранова. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. С. 113-149.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
- Федоров А.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в современной России // Инновации в образовании. 2015. № 3. С. 70-88.
- Федоров А.В., Левицкая А.А. Медиаобразование и медиакритика: результаты анкетирования студентов // Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 6 (108). С. 89-109.
- Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2004. 672 с.
- Харламов И. Ф. Нравственное воспитание школьников. М.: Юрист, 1983. С. 334–335.
- Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. Эстетический анализ аудиовизуальных и печатных медиатекстов в студенческой аудитории в процессе выполнения литературно-имитационных творческих заданий // Медиаобразование. 2013. № 4. С. 67-76.
- Щуркова Н.Е. Тест «Размышляем о жизненном опыте». 2015. <https://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00175.htm>

References

- Baranov, O.A. *Film Education in school*. Kalinin, 1973. 80 p.
- Baranov, O.A. *Media education in school and University*. Tver, 2002. 87 p.
- Baranov, A.O., Penzin, S.N. *The film in educational work with students*. Tver, 2005. 188 p.
- Bazhenova, L.M. *Fundamentals of audiovisual culture. Program training sessions for grades 1-11 middle school* / L.M. Bazhenova, E.A. Bondarenko, Y.N. Usov. Moscow: Academy of pedagogical Sciences, research Institute of Art education, the Association of workers of education, 1991, p. 62.
- Chelysheva, I.V., Muryukina, E.V. A esthetic analysis of audio-visual and printed media texts in student audience in the process of performing literary and imitating creative assignments. *Media education*. 2013. № 4, 67-76.
- Fedorov, A.V. Synthesis of media criticism and media education in the learning process of pupils and students in modern Russia. *Innovations in education*. 2015. № 3, 70-88.

- Fedorov, A.V., Levitskaya, A.A. Media education and media criticism: the results of the survey of students. *Distance and virtual learning*. 2016. № 6 (108), 89-109.
- Kharlamov, I. F. *Moral education of schoolchildren*. Moscow: Yurist, 1983, 334-335.
- Knyazev, A.A., Muryukina, E.V. The use of media in educating teenagers sports culture // *Innovation: sports science and practice: materials of all-Russian with international participation scientific and practical conference*. Rostov-on-Don, 2016, 73-81.
- Levitskaya, A.A., Fedorov, A.V., Muryukina, E.V., Salny, R.V., Gorbatkova, O.I., Chelyshev, A.K. *Media criticism in Russia: portraits*. Moscow: Information for all, 2016. 288 p.
- Muryukina, E.V. *Recommendations on the organization of aesthetically oriented film club for students*. Media education. 2015. № 3, 78 – 85.
- Penzin, S.N. *Cinema and aesthetic education: methodological problems*. Voronezh: Voronezh. University press, 1987. 176 p.
- Penzin, S.N. *Cinema as a medium of education*. Voronezh: Voronezh State University, 1973. 152 p.
- Schurkova, N.E. *Test "Reflect on life experiences"*. 2015. <https://www.psyoffice.ru/3-0-praktikum-00175.htm>.
- Soldatov, V.V., Volkova, O.A., Blinova, M.A. Best – to children: the experience of the implementation of the "top 100 domestic films" in an educational institution. *Children's movies - children: materials of all-Russian scientific-practical conference (with international participation), the Seventhall-Russian children's and youth film festival / comp.* V.V. Soldatov, foreword. O.A. Baranov. Tver: Tver State University 2016, 113-149.
- Usov, Y.N. *Film education as means of aesthetical upbringing and artistic development of school children*. Moscow, 1989. 362 p.



Медиакультура

Media Culture

Проектирование образовательной медиасреды вуза

А.У. Альбеков,
доктор экономических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ,
ректор Ростовского государственного экономического университета,
344002, Ростов-на-Дону, ул. Большая садовая, 69,
rector@rsue.ru, albekov@rsue.ru

Н.Г. Вовченко,
доктор экономических наук, профессор,
проректор по научной работе и инновациям
Ростовского государственного экономического университета,
344002, Ростов-на-Дону, ул. Большая садовая, 69,
nat.vovchenko@gmail.com

А.Ю. Голобородько,
доктор политических наук, доцент,
директор Таганрогского института имени А.П.Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ),
347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48,
rector@tgpi.ru, goloborodko@tgpi.ru ;

И.А. Стеценко,
доктор педагогических наук, доцент,
декан факультета экономики и права Таганрогского института имени А.П.Чехова,
347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48,
istetsenko@mail.ru

С.С. Камышанская,
Таганрогский институт имени А.П.Чехова,
347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48,
магистрант, stefy94@inbox.ru

Аннотация. В статье систематизирован опыт функционирования образовательной медиасреды вуза, включающей систему автоматизированного управления учебным процессом, автоматизированную информационную библиотечную систему, систему дистанционного обучения, информационный сайт. Внедрение указанной информационной системы в вузе ускоряет управление учебным процессом, повышает оперативность контроля, доступность и прозрачность процессов функционирования образовательной деятельности. Использование информационно-библиотечных систем, входящих в образовательную медиасреду вуза, по мнению авторов статьи, позволило обеспечить доступ студентов и преподавателей к системе из любой географической точки, осуществлять полнотекстовый поиск изданий, безлимитный постраничный просмотр, работать с каталогом. Ориентируясь на требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, в вузе обеспечивается доступ к учебно-методическому сопровождению образовательного процесса, фиксируется оценка результатов промежуточной и итоговой аттестации освоения основной образовательной программы, применяется электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, формируется электронное портфолио студентов, происходит интернет-взаимодействие между участниками учебного процесса.

Ключевые слова: медиа, медиасреда, вуз, информационно-коммуникативные технологии, электронные образовательные ресурсы.

Designing the Educational Media Environment of the University

Prof. Dr. Adam Albekov,
Rector, Rostov State University of Economics,
344002, Rostov on Don, B. Sadovaya, 69
rector@rsue.ru, albekov@rsue.ru

Prof. Dr. Natalia Vovchenko,
Vice-Rector for research and innovation, Rostov State University of Economics,
344002, Rostov on Don, B. Sadovaya, 69
nauka@rsue.ru

Dr. Andrey Goloborodko,
Director, Anton Chekhov Taganrog Institute (Branch of Rostov State University of Economics),
347936, Taganrog, Inicativnaya, 48.
rector@tgpi.ru, goloborodko@tgpi.ru

Dr. Irina Stetsenko,
Anton Chekhov Taganrog Institute (Branch of Rostov State University of Economics),
Dean of the Faculty of Economics and Law,
347936, Taganrog, Inicativnaya, 48.
istetsenko@mail.ru

Stephania Kamyshanskaya,
Anton Chekhov Taganrog Institute (Branch of Rostov State University of Economics),
347936, Taganrog, Inicativnaya, 48.
stefy94@inbox.ru

Abstract. The article systematizes the functioning experience of the electronic educational environment in university. The authors summarized the activity of the university structural divisions, which ensure the functioning of the electronic educational media environment. It includes an automated management system of the educational process, an automated information library system, a distance learning system, and a web-site. One of the major components of the educational media environment is a multifunctional information system of the operational management of the university educational process, built on a modular basis and designed to collect, store, process and provide analytical information. The implementation of the mentioned information system accelerated educational process management, increased monitoring efficiency, accessibility and transparency of the educational activities. The use of information library systems, which are the part of the university educational media environment made it possible to provide students and teaching staff with access to the system from any geographical location, to perform full-text search of publications, unlimited page views, and work with directory. Focusing on the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education, university provides access to educational and methodological support of the educational process, states the results of the intermediate and final certification of the basic educational program, maintains e-learning, distance educational technologies and internet-interaction between the participants of the educational process.

Keywords: media, media-environmental approach, information and communication technologies, electronic educational resources.

Введение

Современная система образования характеризуется стремительным внедрением различных инновационных информационно-коммуникационных технологий. В этом контексте пристальное внимание уделяется вопросам создания условий для функционирования медиасреды, актуальность которой обусловлена не только требованиями нормативно-правовых документов, но и требованиями образовательных организаций, общества и самой личности обучающегося, профессионального и личностного развития и самосовершенствования студентов. Так, в Федеральных

государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) содержатся конкретные условия для создания и внедрения такой среды.

Тематика медиасреды представлена во многих работах российских и зарубежных ученых (Т. Panhoff, J. Anderson, J. Boyles, L. Rainie, А.Р. Айдагулова, Т.С. Жилинская, И.Г. Захарова, Т.И. Ефанова, Г.П. Максимова, В.И. Солдаткин, И.В. Роберт и др.). Эти исследователи в качестве ведущих структурных компонентов медиасреды выделяют электронные информационные и образовательные ресурсы, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме. Цель функционирования образовательной медиасреды – обеспечение возможности удаленного интерактивного доступа к информационным и образовательным ресурсам вуза и информационной открытости в соответствии с требованиями действующего законодательства Российской Федерации в сфере образования.

Материалы и методы исследования

Объект исследования – процесс функционирования образовательной медиасреды вуза. Лонгитюдное исследование по обобщению результатов функционирования электронной образовательной медиасреды вуза проводилось на базе Таганрогского института имени А.П. Чехова, филиала Ростовского государственного экономического университета.

В настоящей статье описано решение следующих задач: систематизация и обобщение опыта функционирования образовательной медиасреды вуза в соответствии с действующим законодательством в области образования; разработка перспективных направлений развития образовательной медиасреды вуза как основы интеграции системы управления и оценки качества образования.

Для решения указанных задач использовался комплекс адекватных им методов научного исследования: эмпирические методы сбора информации, интерпретация результатов функционирования образовательной медиасреды, форсайт-анализ; методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный, системный, логический, обобщение опыта): изучение научной, методической и технической литературы, электронных образовательных ресурсов.

Дискуссия

Анализ формирования и функционирования медиасреды рассматривается в целом ряде педагогических, социологических, культурологических исследований последних лет.

Культурологический аспект данной проблемы исследуется в трудах Н.Б. Кирилловой, рассматривающей анализ медиасреды с точки зрения социальных, экономических и духовных условий функционирования медиакультуры [Кириллова, 2005]. В работах В.П. Коломиец представлен социологический анализ трансформационных процессов медиасреды, рассматриваемый одновременно «как результат деятельности социальных сил (групп, отдельных индивидов) по внедрению коммуникационных инноваций; профессиональному созданию символического материала; формированию определенного правового порядка в использовании коммуникационной техники и т.п.», так и «фактор общественных преобразований, так как меняет образ жизни людей, социальные практики и, как следствие, индивидуальные способы мышления и постижения мира» [Коломиец, 2010, с. 59].

В контексте обращения к функционированию электронной образовательной медиасреды вуза интерес вызывает содержательное наполнение медиаобразовательного

пространства, представленного в исследовании Л.А. Ивановой как «источник коллизий, жизненно-профессиональных ситуаций, обеспечивающих вхождение студентов в образ жизни, мышления и профессионального поведения специалиста-инноватора. Это пространство придает смысло-жизненные ориентации студентам всех специальностей и создает активный, творческий вектор пространства университета как фактор самореализации их в непрерывном профессионально-личностном развитии. Безусловен также тот факт, что медиаобразовательное пространство может и должно стать “дорожной картой” для реализации новых идей» [Иванова, 2010].

Особый интерес в контексте нашего исследования вызывают работы, посвященные анализу образовательной медиасреды в условиях высших учебных заведений. Среди них можно выделить исследования А.Р. Айдагуловой, Т.С. Жилинской, И.Г. Захаровой, Т.И. Ефановой, Г.П. Максимовой, Т.Н. Носковой, О.В. Яковлевой и др.

В исследованиях И.Г. Захаровой [Захарова, 2015], Т.И. Ефановой [Ефанова, 2016] и др. представлен системный подход к понятию образовательной медиасреды, включенной в информационно-образовательное пространство. Так, информационно-образовательная среда вуза определяется И.Г. Захаровой как открытая система, включающая «интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы» [Захарова, 2015, с. 21]. В числе основных принципов развития данной системы в исследовании выделены «открытость, масштабируемость, диалогичность, интегративность, адаптируемость, избыточность и многоаспектность знаниевого и деятельностного компонентов» [Захарова, 2015, с. 21].

В работе Т.И. Ефановой изучение и анализ образовательной среды, представляющей собой «подсистему социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся фактов, обстоятельств, ситуаций, т.е. целостность специально организованных педагогических условий развития личности» [Ефанова, 2016], рассматриваются возможности и перспективы информационно-образовательной среды в формировании профессиональных компетенций и личностных качеств обучающихся, намечаются векторы для «управления процессом обучения и использования учебно-методических ресурсов» [Ефанова, 2016], обеспечивающие повышение качества образовательного процесса.

Образовательная медиасреда в профессиональной подготовке студентов рассматривается в работах Т.Н. Носковой и О.В. Яковлевой. Среди основных тенденций её развития авторами выделяются мобильность, социальная направленность, многоканальность информационных потоков, самостоятельность выбора информационного потока, включая «выбор жизненных маршрутов – образовательных, профессиональных, творческих (самостоятельный поиск работодателя, грантов, конкурсов)» [Носкова, Яковлева, 2013]. В данном исследовании подчеркивается необходимость оказания помощи студентам в освоении образовательной медиасреды в целях «профессионального становления – формирования компетенций, выбора будущей сферы деятельности, определения собственной позиции, роли в медиасреде, взаимосвязей с другими ее субъектами. В современной социальной ситуации становится особенно важным целенаправленно извлекать новые знания, образовательные стратегии, социальные действия из окружающего информационного пространства. Необходимо расширять связи медиасреды с широкой социальной средой не только для извлечения новых знаний, но и для оказания культурных влияний на студентов» [Носкова, Яковлева, 2013].

Воспитательным аспектам влияния медиасреды на повышение качества высшего образования посвящены труды Г.П. Максимовой [Максимова, 2007], А.Р. Айдагуловой [Айдагулова, 2011] и др.

Проблемы образовательной медиасреды рассмотрены и в работах исследователей ближнего и дальнего зарубежья. Так, например, исследования образовательной медиасреды на материале кинематографа в средней школе представлены в исследованиях норвежского медиапедагога Т. Панхоффа [Panhoff, 2002]. Группой американских исследователей (Д. Андерсен, Д. Байлс, Л. Рейни) проведено исследование влияния медиаресурсов Интернет на систему образования [Anderson, Boyles, Rainie, 2012].

По мнению белорусского исследователя Т.С. Жилинской, использование глобальной системы медиасреды вуза, включающей информационно-образовательный компонент, способствует решению целого ряда дидактических задач, среди которых: «направление на использование информационных ресурсов проверенного содержания – интенсификация, повышение наглядности представления и передачи учебного материала; возможность формирования умений и навыков организации и осуществления социальной коммуникации в электронной медиасреде; информационного моделирования, структурирования информации, выявления существенных объектов и их атрибутов, отбора значимой информации исторического источника (источников), анализа информации, выполнения запросов к базе данных и информационной системе и др., овладения приемами и методами научного подхода к решению задач в области гуманитарного знания; индивидуализация обучения; увеличение доли контролируемой самостоятельной работы за счет расширения технической и ресурсной базы изучения дисциплин специальности и осуществления проектной деятельности; использование элементов дистанционного обучения» [Жилинская, 2011].

Результаты исследования

Нормативной базой, обеспечивающей формирование, развитие и сопровождение образовательной медиасреды, являются: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон от 27.07.2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», Федеральный закон от 27.07.2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных», Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2013 г. № 1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», Приказом Министерства образования и науки РФ от 09.01.2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ», Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования.

Составные элементы образовательной медиасреды Таганрогского института имени А.П. Чехова: система автоматизированного управления учебным процессом; автоматизированная информационная библиотечная система, включающая электронные библиотечные системы и электронные издания преподавателей; система дистанционного обучения Moodle; информационный сайт.

С 2008 года в Таганрогском институте имени А.П. Чехова используется система автоматизированного управления учебным процессом (САУУП), предназначенная для обработки аналитических данных. САУУП разработана лабораторией математического моделирования и информационных систем (ММИС), которая имеет сертификат соответствия стандартам ISO 9001. Среди конкурентных преимуществ САУУП можно выделить наличие отдельных подсистем, работающих как автономно, так совместно с другими элементами, отвечающих за процесс автоматизации и обмен данными программного комплекса. Особенность системы – принцип модульного построения системы, компоненты которой образуют общее информационное пространство

(информационные системы «Приемная комиссия» и «Деканат», включающий модули «Планы» «Электронные ведомости» «Учебная нагрузка» «Расписание»). В настоящее время система объединяет более 200 пользователей: сотрудники учебно-методического отдела (изменение нагрузки штатных преподавателей, подготовка аналитических отчетов), специалисты по учебно-методической работе факультетов, сотрудники деканатов факультетов, специалисты структурных подразделений института, таких, как общий отдел, отдел воспитательной работы и трудоустройства. Поддерживает и развивает систему учебно-методический отдел.

Необходимость повышения качества образования, успешного прохождения процедуры лицензирования, аккредитации стимулирует вузы к использованию автоматизированной информационно-библиотечной системы (АИБС). АИБС «МАРК-SQL», что обеспечивает комплексную автоматизацию всех библиотечных процессов: комплектование литературы, создание и ведение электронного каталога, систематизацию, обработку поступающих изданий, справочно-информационное обслуживание, обслуживание читателей, учет библиотечного фондов, межбиблиотечный абонемент. Конкурентное преимущество АИБС – функционирование в архитектуре «Клиент – Сервер», что позволяет обеспечить доступ пользователя к системе из любой географической точки, и использование принципа открытых систем, обладающего следующими свойствами: мультизадачность, расширяемость, масштабируемость, мобильность/переносимость, способность к взаимодействию с другими информационными системами, дружелюбность к пользователю, модульность структуры, поддержка сетевых протоколов.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по различным направлениям и уровням подготовки, электронная образовательная медиасреда должна обеспечивать:

- доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах;
- фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы;
- проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе, сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и(или) асинхронное взаимодействие посредством сети Интернет.

Многие вузы разрабатывали самостоятельные системы дистанционного обучения (СДО). Однако разработка и поддержка полнофункциональной СДО требовали большого количества внутренних ресурсов организации, поэтому неизбежен был переход к готовым системам СДО. В качестве готового решения зарекомендовала себя в нашем вузе СДО Moodle, ввиду ее функциональности, гибкости, надежности и простоты.

Система Moodle используется преподавателями и в ходе проведения различных конкурсов и олимпиад для тестирования участников. Так, например, при проведении в октябре 2016 г. регионального интерактивного конкурса студентов и учащейся молодежи «Экономическая инициатива» стояла задача в ходе конкурсного отбора провести тестирование участников по обществознанию.

В 2011 году в вузе была создана лаборатория проблем информатизации образования, одной из задач которой была техническая поддержка электронных изданий. За период с 2011 года вузом было зарегистрировано в ФГУП НТЦ «Информрегистр» с присвоением номера регистрационного свидетельства обязательного федерального экземпляра электронного издания 30 электронных мультимедийных учебников и справочников. После регистрации издания тиражируются и комплектуют библиотеки электронных мультимедийных изданий на соответствующих кафедрах и библиотеку института.

Для комфортной работы студентов все издания имеют: унифицированный интерфейс (рис. 1), состоящий из: области заголовка (название, авторы); области навигации (содержание); рабочей области (отображает материал); удобную систему навигации, позволяющую обратиться к нужному разделу в любой момент времени.

Тестовая оболочка позволяет проводить тестирование любого уровня (промежуточное, итоговое), создавать новые и редактировать существующие модули вопросов. Наличие базы данных «Статистика», в которую записываются данные о пройденных попытках, предоставляет возможность преподавателю отслеживать результаты и номера вопросов, на которые даны неправильные ответы. Это позволяет определить проблемные темы для дальнейшей проработки в учебном процессе.

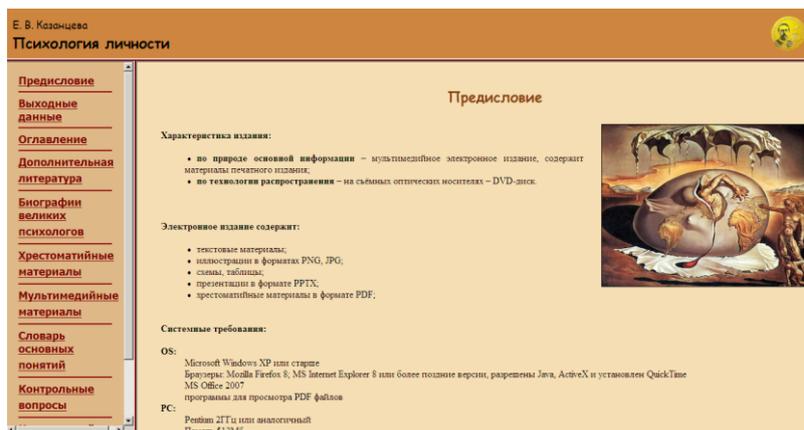


Рисунок 1. Интерфейс электронного издания

Теоретический материал сопровождается схемами, таблицами, рисунками (рис. 2), что повышает степень визуализации, способствует восприятию и усвоению информации.

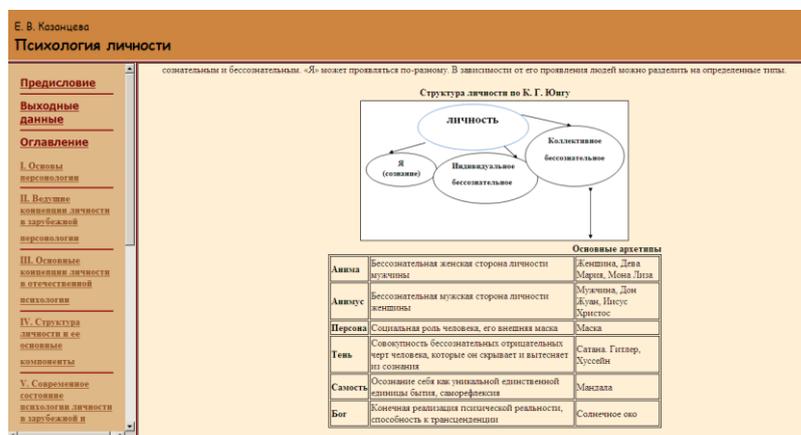


Рисунок 2. Фрагмент электронного издания

В системе дистанционного обучения преподавателями разработаны различные курсы для студентов заочной формы обучения, очной формы, а также для слушателей центра повышения квалификации (ЦПК). Дистанционная форма обучения с использованием системы Moodle, не заменяя традиционных форм обучения, позволяет ее дополнить. Студенты заочной формы обучения и слушатели ЦПК – особая целевая аудитория образовательной медиасреды вуза. Студенты получают возможность доступа к теоретическому материалу, дополнительным материалам, выполнению лабораторных работ, консультации преподавателей. Причем удаленность образовательной организации не влияет на эффективность в учебного процесса. Отсутствуют проблемы с тиражированием материалов и их пересылкой, учебная информация доступна на сайте dist.edu.tgpi.ru и оперативно обновляется. Студент посещает курс в удобное время. В системе реализована и возможность самоконтроля. Изучив материал, студент имеет возможность выполнить тестовые задания. Ответы студентов, выполненные работы проверяются преподавателем и студент, в случае необходимости, могут быть внесены изменения и дополнения.

В ЦПК Таганрогского института имени А.П. Чехова прошла апробацию дополнительная профессиональная образовательная программы профессиональной переподготовки в форме дистанционного обучения на базе СДО Moodle. Программа «Педагогика» рассчитана на сотрудников образовательных организаций, не являющихся педагогами по специальности, но имеющими высшее образование в области, близкой преподаваемому предмету. Программа имеет модульный характер, поэтому легко трансформируется в зависимости от запросов заказчика.

С 2013 года при ЦПК для преподавателей разработан и успешно апробирован курс «Практика разработки учебных курсов в среде Moodle», при прохождении которого изучаются: процедура регистрации и работа с профилем, интерфейс среды, создание курса, работа с его настройками, ресурсы и элементы курса, разработка тестовых заданий, шкалы оценивания и т.д. Изучение материала завершается самостоятельной разработкой и презентацией фрагмента дистанционного курса.

Выводы

Итак, представленный в настоящей статье опыт создания медиаобразовательной среды Таганрогского института имени А.П. Чехова направлен на:

- организацию сопровождения учебного процесса и осуществление образовательной деятельности по реализуемым основным направлениям подготовки и образовательным программам дополнительного профессионального образования в вузе;
- обеспечение индивидуализации образовательной траектории обучающихся;
- обеспечение механизмов и процедур мониторинга качества учебного процесса вуза;
- обеспечение информационной открытости вуза в соответствии с требованиями действующего законодательства Российской Федерации в сфере образования.

Существенные перспективы в этом направлении связаны с применением технологий дистанционного обучения. Основные требования к электронной образовательной медиасреде вуза могут быть обеспечены с помощью системы дистанционного обучения Moodle.

У преподавателей различных кафедр института есть опыт проведения занятий в СДО Moodle. Одна из форм работы – разработка студентами занятия (раздела), включающего теоретический, практический материалы, тестовые / контрольные задания. На общем форуме есть возможность объективно оценить содержание электронных курсов,

созданных студентами, сформулировать замечания и предложения по их усовершенствованию, каждый курс обсуждается на отдельной ветке форума, критерии, по которым происходит оценивание электронных курсов, формулируется самостоятельно.

Результаты проведенного исследования могут свидетельствовать о том, что тестирование с использованием системы Moodle, качественно отличается от тестирования, выполняемого на бумажном носителе, благодаря возможности мгновенной автоматической проверки и оценки заданий (с закрытым ответом); автоматическому статистическому анализу теста и его элементов.

Таким образом, можно заключить, что возможности и перспективы использования образовательной медиасреды в условиях вуза направлены на оптимальную реализацию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов, призваны способствовать самообразованию и творческому самосовершенствованию будущих выпускников.

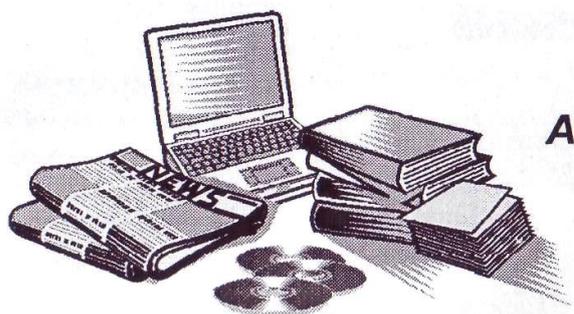
Литература

- Айдагулова А.Р. Развитие социально-личностных компетенций студентов в условиях воспитательной медиасреды вуза // Педагогический журнал Башкортостана. 2011 № 5 (36). С.99-105. <http://elibrary.ru/item.asp?id=17309864> (дата обращения: 17.04.2017).
- Ефанова Т.И. Информационно-образовательная среда вуза // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 1 (7). С. 195–199. http://interactive-plus.ru/ru/article/16199/discussion_platform (дата обращения: 17.04.2017).
- Жилинская Т.С. Электронная медиасреда обучения как часть информационно-образовательной среды вуза // Международный конгресс по информатике: информационные системы и технологии: материалы международного научного конгресса 31 окт. – 3 нояб. 2011 г.: в 2 ч. Ч. 1. Минск: БГУ, 2011. С. 361-366. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/9840> (дата обращения: 17.04.2017).
- Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2013. 208 с.
- Иванова Л.А. Современное высшее профессиональное образование в рамках реализации стратегической модели «Российское образование 2020»: к проектированию медиаобразовательного пространства // Проблемы высшего образования: материалы международной науч.-метод. конф. Хабаровск, 17-19 марта 2010 г. / под ред. Т. В. Гомза. Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2010. С. 67 – 70.
- Коломиец В.П. Медиасреда и медиапотребление в современном российском обществе // Социологические исследования. 2010. № 1. С. 58-66.
- Максимова Г.П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде. Автореф. дис. ... д.п.н. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2007. 49 с.
- Носкова Т.Н., Яковлева О.В. Современный студент в медиасреде: вопросы профессионального развития // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С.134-138.
- Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата, уровень магистратуры) Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1426 от 4. 12.2015 г. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 12.02.2017).
- Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М.: ИО РАО, 2009. 96 с.
- Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ.
- Anderson, J., Boyles, J., Rainie L. (2012). The future impact of the Internet on higher education // Pew Research Center's Internet & American Life Project An initiative of the Pew Research Center. Режим доступа: http://www.pewinternet.org/files/old_media/Files/Reports/2012/PIP_Future_of_Higher_Ed.pdf (дата обращения: 18.04.2017).
- Panhoff, T. (2002) The amandus experience: a norwegian concept of practical film work // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент. М., 2002. Режим доступа: http://www.ict.edu.ru/ft/005058/media_today.pdf (дата обращения: 15.03.2017).

References

- Anderson, J., Boyles, J., Rainie L. (2012). The future impact of the Internet on higher education. *Pew Research Center's Internet & American Life Project An initiative of the Pew Research Center.*

- http://www.pewinternet.org/files/old_media/Files/Reports/2012/PIP_Future_of_Higher_Ed.pdf (дата обращения: 18.04.2017).
- Aydagulova, A.R. (2011). The Development of Students' Social and Personal Competencies under the Conditions of the Educational Media Environment of the University. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*. № 5 (36). p. 99-105. <http://elibrary.ru/item.asp?id=17309864> (Access date: 17.04.2017).
- Efanova, T.I. (2016). Information and Educational Environment of the University. *New Word in Science: Development Prospects: Materials of VII International Scientific-practical conference* (Cheboksary, January 15, 2016). In 2 vol. Vol. 1 / Ed. O. Shirokov [et al.]. Cheboksary: Interactive Plus, № 1 (7). pp. 195-199. http://interactive-plus.ru/ru/article/16199/discussion_platform (Access date: 17.04.2017).
- Explanatory Dictionary of Terms and Conceptual Apparatus of Informatization of Education*. Moscow: IME RAE, 2009. 96 p.
- Ivanova L.A. (2010). Modern Higher Professional Education within the Framework of the Implementation of the Strategic Model "Russian Education 2020": to the Design of the Media Education Space. *Problems of Higher Education: Materials of the International Scientific and Methodological Conference*. Khabarovsk, March 17-19, 2010 / ed. T.V. Gomza. Khabarovsk: Publishing House of Pacific State University, pp. 67-70.
- Kolomiets, V.P. (2010). Media Environment and Media Consumption in Modern Russian Society. *Sociological Research*. № 1, pp. 58-66.
- Maximova, G.P. (2007). *Modernization of Education in Higher Education on the Basis of the Integration of Pedagogy and Art in the Media Environment*. Abstract of Ph.D. Thesis. Rostov-on-Don: SFU, 49 p.
- Noskova T.N., Yakovleva, O.V. (2013). A Modern Student in the Media Environment: Issues of Professional Development. *Pedagogical Education in Russia*. №. 2, pp. 134-138.
- On The Approval Of The Federal State Educational Standard Of Higher Education in the Field of Study 44.03.01 Pedagogical Education (Bachelor's Level, Master's Level). The Decree of The Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 1426 dated 4.12.2015 г.* <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (Access date: 12.02.2017).
- Panhoff, T. (2002) The Amandus Experience: a Norwegian Concept of Practical Film Work. *Media Education Today: Content and Management*. Moscow. http://www.ict.edu.ru/ft/005058/media_today.pdf (Access date: 15.03.2017).
- The Federal Law of the Russian Federation "On Education in the Russian Federation" №. 273-FZ.*
- Zakharova, I.G. (2013). *Information Technologies in Education*. Moscow: Academy, 208 p.
- Zhilinskaya, T.S. (2011). Electronic Media Education Environment as a Part of the Information and Educational Environment of the University. *International Congress on Informatics: Information Systems and Technologies: Materials of the International Scientific Congress 31 October – 3 November 2011: in 2 vol. Vol. 1*. Minsk: Belarusian State University, pp. 361-366. <http://elib.bsu.by/handle/123456789/9840> (Access date: 17.04.2017).



Медиакультура

Media Culture

Концепция WEB 2.0 как ключевой драйвер современного образовательного киберпространства

*В.Л. Музыкант,
доктор социологических наук,
профессор кафедры массовых коммуникаций
Российского университета дружбы народов,
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, 117198
vmouzyka@mail.ru*

Аннотация. Автором рассматриваются новые компетентности педагога высшей школы как ключевые факторы меняющегося образовательного пространства. Статья раскрывает инновационные методы деятельности педагога, на практике реализующего концепцию WEB 2.0, выступающую в виде одной из стержневых составляющих медиакомпетентности современного преподавателя. Работа педагога в работе с медиатекстами предполагает формирование новых управленческих методик с целью оперативного создания оригинального информационного продукта для его дальнейшего размещения в разных медийных средах и фокусирования внимания целевой аудитории. Экспансия современных креолизованных текстов, базирующихся на вербальных, иконических и аудиальных элементах, стала возможной, благодаря предыдущим эпохам средств массовой коммуникации. Наряду с возросшим интересом к миру коммуникаций на педагога ложится особая ответственность: необходимо поддерживать и развивать культуру понимания взаимосвязи нынешней системы средств массовой коммуникации с предыдущими. В статье особый акцент сделан на анализе проблем взаимосвязи коммуникационной культуры и генезиса общества, медиаобразования, как важнейшего компонента модернизации России, роли педагога в формировании современной образовательной среды.

Ключевые слова: медиaprостранство, медиарынок, медиатексты, конвергенция, интеграция, креолизованные тексты, медиастилистика, концепция WEB 2.0, медиакомпетентность.

Web2.0 concept as its main driver of Contemporary Education cyberspace

*Prof. Dr. Valerii Muzykant
Peoples' Friendship University of Russia (PFUR)
6, Miklukho-Maklay St., Moscow, 117198
vmouzyka@mail.ru*

Abstract. The author examines the new competencies of the higher school teacher as key factors in the changing educational space. The article reveals the innovative methods of the teacher's activity, in practice realizing the concept of WEB 2.0, acting in the form of one of the core components of the media competence of the modern teacher. The teacher's work with media texts presupposes the formation of new management techniques with the aim of quickly creating an original information product for its further placement in different media environments and focusing the attention of the target audience. The expansion of modern creolized texts, based on verbal, iconic and auditory elements, became possible, thanks to the previous systems of mass media communication. Along with the increased interest in the world of communication, the educator has a special responsibility: it is necessary to maintain and develop a culture of understanding the relationship between the current system of mass media and the previous ones. The article focuses on the analysis of the problems of interrelation between the communication culture and the genesis of society, media education as an important component of Russia's modernization, the role of the teacher in the formation of a modern educational environment.

Key words: media space, media market, media texts, convergence, integration, creolized texts, media stylistics, WEB 2.0 concept, media competence.

Введение

Этапы человеческого развития вовлекали в свою орбиту систему СМК, все элементы этой подсистемы – адресантов – тексты – адресатов, которые вместе со всем человечеством переживали эти революционизирующие исторические моменты. В первую очередь это касается смены общественно-исторических, социально-экономических формаций в рамках развития цивилизаций и отсюда – изменения социальных функций человека, функций его как существа общественного в его общественном бытии в целом и в общественном производстве, в частности.

Объективные количественные показатели свидетельствуют, что возникновение новых медиа уже привело к качественным изменениям конфигурации медиaprостранства и происходящим в нем процессам. Россия вышла на шестое место в мире по размеру интернет-аудитории, уверено штурмуя новые вершины. Внедрение цифровых технологий – компьютерных, вещательных, телекоммуникационных – повлекло за собой масштабные преобразования как медийных структур, так и медиарынка в целом, где ведущими становятся процессы конвергенции и интеграции [Уразова, 2011, с. 287-293].

Современные медиатексты, как тексты принципиально нового типа, уже оказали существенное влияние на процессы, протекающие непосредственно в стилистической системе русского языка. В настоящее время индивид интерпретирует увиденное им через призму собственного социокультурного опыта, и понятного семиотического поля. В данном контексте семиосфера, как структура, требующая раскодирования закодированного текста, обладает рядом отличительных признаков, а ее декодирование и предполагает пересечение границы при условии, что при кодировании текстового сообщения исходные языковые параметры учли специфику той самой семиотической системы, к которой принадлежит адресат [Лотман, 1998, с. 22-34].

Издревле в любой семиосфере игнорирование культуры страны, на жителей которой направлено сообщение, приводило к разрушению коммуникационного диалога, а закодированные тексты так и остаются неправильно раскодированными из-за наличия скрытых смыслов, сложнопонимаемого контекста, подтекста и, разумеется, затекста [Музыкант, 2001, с. 517]. Не случайно, как отмечал в свое время историк культуры П. Гнедич, римлянин смотрел на характер меркантильного грека – идеалом которого был хитроумный Одиссей – свысока. То, что в Древнем Риме клеймилось как порок, в Греции считалось чуть ли не за доблесть. Древний грек, в свою очередь, также подтрунивал над чванством римлянина, над отсутствием в нем настоящего художественного чутья. Он подшучивал над тем, что римлянин корчил из себя мецената, что он в высших слоях общества принял греческий язык за модный, оставив свой, родной, достоянием плебса [Гнедич, 1907].

Материалы и методы исследования

В качестве методологической основы исследования автор использует описательно-аналитический и метод сопоставительного анализа с привлечением метода наблюдения, интерпретации, систематизации, классификации для обработки результатов исследования. Кроме того, автор опирается на методы культурологии и теории средств массовой коммуникации, социологии культуры. В работе использованы приемы количественного анализа, контент-анализа, дающего методологическое преимущество по сравнению с иными методами интерпретации изучаемых процессов и явлений, и также методы статистической обработки материала. В связи с тем, что работа носит междисциплинарный характер, автором задействован системный подход с фокусом на коммуникативистику. Актуальность, достоверность и представительность полученных результатов обеспечивается применением проверенных теоретико-методологических

принципов, а также репрезентативностью данных эмпирических исследований, научно-обоснованной методикой сбора информации и ее интерпретации; логикой построения выводов.

Дискуссия

Как-то незаметно на наших глазах произошло дополнение и наполнение традиционных СМИ совершенно новыми функциями. Доклассовая, родовая пропаганда, носившая сугубо внутренний характер, позволила распространять обычаи и традиции, закрепляя их среди членов рода на его собственной основе, что имеет весьма важное значение для воспроизведения рода. В ССМК-I (системе средств массовой коммуникации) человек, являясь составной частью неразделенной коллективной деятельности, еще не выступает из сплоченной массы целого народа. Однако с отделением адресанта от адресата – сначала в ССМК-II и III, а затем окончательно в ССМК-IV, V – начал вытесняться сам текст-образ, помогавший раскрыть органичные, бесконечные связи события. Отделившийся от своих создателей и аудитории текст, начал рвать эти связи, нередко подменяя их корыстными интересами политического или коммерческого рынка (таблица 1).

Безусловная заслуга современных инструментов новых медиа в том, что они позволили четко задавать критерии целевой аудитории и проецировать информацию именно на требуемую группу людей, отстраиваясь, таким образом, от нецелевого сегмента. Персонификация информации и открывшиеся возможности, имманентно присущие адресанту, диктуют ряд требований к последнему. Как раз компетенции педагога-адресанта в эпоху современных ССМК заключаются в том, чтобы не потерять живое слово-образ, но превратив его в живой текстовый образ действительности. При этом, напомним, слово из разоренного словесного гнезда, оторванное от национально-идеологических корней, может всего лишь отражать событие как сенсацию, превращает животворный текст в мертвящую *рекламу*, т.е. специально направленное на куплю-продажу произведения.

Таблица 1. Революционные преобразования в ССМК

Система средств массовой коммуникации/ССМК	Организационный уровень	Вид текста	Особенности коммуникационной деятельности
ССМК-I Первобытное общество	Я = Мы	Карнавал	Прото-тексты
ССМК-II Средние века	Я > Мы	Собрание, церковная проповедь	Устная коммуникация
ССМК -III Изобретение печатного станка	Адресант – Текст – Адресат	Бумажный носитель	Тираж бумажных изданий
ССМК -IV Эра радио и телевидения	Адресанты – Тексты - Адресаты	Электронный носитель	Рейтинг как критерий успеха
ССМК -V Изобретение сети Интернет, появление социальных сетей	Я=Мы Мы = Мы	Цифровой носитель. «Карнавал» в социальных сетях	Глобализация, индивидуализация информации

Примечательно, что в ряде стран как Великобритания, Германия, Дания, Нидерланды, Финляндия, Норвегия, Швеция, Ирландия, Канада, Австралия, Новая Зеландия и Китай, доля интернета уже превысила долю телевидения. Качественно изменилась и медийная структура мирового рынка за десятилетие структурно изменилась: лидировавшие в 2005 году печатные издания, уступили пальму первенства телевидению (37.5%), 29,1% – у

сегмента интернет и только 19.4% – у печатных СМИ. За последние десять лет сегмент печатных СМИ сократился в два раза, а доля интернета выросла в шесть раз. Структура мировых расходов по медиа в 2005, 2010 и в 2015 гг. представлена в таблице 2, доля в % [Advertising Expenditure Forecast, 2015].

Таблица 2. Структура мировых расходов по медиа

медиа сегмент	2005 год	2010 год	2015 год (оценка)
Телевидение	37.0	39.0	37.5
Печатные издания	42.0	30.5	19.4
Интернет	5.4	15.9	29.1
Радио	8.5	7.1	6.5
Наружные носители	6.6	6.9	6.8
Кинотеатры	0.5	0.6	0.6

Маркетинг в соцсетях, являясь по сути средством управления платформами социальных медиа – площадкой, где пользователи заводят связи и общаются с целью рекламирования продукции или услуг – стал еще одной *lam. Terraincognita* для педагогов, утративших связь с техническим прогрессом. Данный аспект, на наш взгляд, важен, если принять во внимание, тот факт, что развивается и укрепляется так называемая современная экономика лояльности или «пожизненная ценность клиента» (CustomerLifetimeValue, *англ.*) – текущая ценность вероятных будущих доходов, полученных от конкретного покупателя.

Таким образом, процессы конвергенции переместились в сферу медиа, характеризуя изменения как на технологическом, так и на других направлениях: экономическом, пространственном, профессиональном, культурном [Уразова, 2011, с. 289-293]. Как следствие, произошло формирование новых управленческих методик для оперативного создания оригинального информационного продукта с целью его размещения в разных медийных средах для дальнейшего фокусирования внимания целевой аудитории. Сам по себе процесс интеграции традиционных и новых медиа традиционно сопровождается дублированием контента. В данной ситуации перед обществом в целом и перед педагогом, в частности, возникает закономерный вопрос: как быть с традиционными площадками, которые постепенно утрачивают свою актуальность. Ответ на вопрос пока так и не получен.

Вот как на него ответил издатель С. Кларк-Джонсон, определяя конвергенцию через термин «интеграция»: «моя газета, а также несколько других американских газет активно осваивают конвергенцию, или то, что мы сейчас называем медиаинтеграцией. Речь идет о совмещении возможностей и преимуществ ТВ, Интернета и газет» [Стратегии конвергенции, 2007, с. 2]. Нередко термины «конвергенция» и «интеграция» употребляются как синонимы, если речь идет об объединении трех платформ – печатной, интернет-версии издания, а также вещательного ресурса.

Прислушаемся к приведенному мнению: с началом эры средств индивидуализированной информации потребители хотят получать то, что интересует именно их. Поэтому они начинают все больше использовать поисковые системы, и, таким образом, общественно-политические СМИ теряют популярность в тех странах, где у людей есть и достаточный доступ, и достаточный выбор в сети Интернет. Что же касается педагогики и смежных дисциплин, то конвергенция, инициирующая появление

медиапродукта нового качества в результате развития и интеграции технологий распространения СМИ, дала ей, как и в целом коммуникативистике, качественно новый импульс для проведения реформ медиа, включая пересмотр «ряда теоретических основ, практических методов деятельности [Уразова, 2011, с. 289].

Именно генезис новых медиа, начавшийся с появления WEB 1.0 в период с 1989 по 1995 гг., характеризуется появлением языка гиперссылок и HTML, а также производством содержания (контента) узкой группой специалистов для последующего потребления основной массой пользователей сети. Сравнивая версию WEB 1.0 с версией WEB 2.0 обратим внимание на дифференцирующие признаки. Концепция WEB 1.0 получила развитие, благодаря персональным сайтам, оплате рекламы по количеству показов, идентификации и регистрации или приобретению доменных имён для их перепродажи с целью получения прибыли, извлечению данных из HTML. Новая концепция WEB 2.0 прославилась своей блогосферой и поисковой оптимизацией, оплатой рекламы по количеству переходов, соавторством и возможностями синдикации контента.

По сути, концепция WEB 2.0 была реализована в 2005 г. благодаря появлению браузеров Netscape и Internet Explorer. Новшество позволило самостоятельно производить контент и начать активный обмен информацией между пользователями. Это период возникновения социальных сетей и их экспансия. WEB 3.0 оформилась 10 марта 2007 г. и характеризуется наличием профессионального контента. Качественно новые изменения в сети привели новообразованию Web 3.0, ознаменовавшемуся созданием рекомендательных сервисов в сети, формируемых исключительно на основе мнений потребителей. Итогом стала разработка схемы классификации коммуникационных технологий, используемых социальными институтами в процессе коммуникации.

В качестве классификационного критерия был своевременно предложен тип основного ресурса, который используется инициатором коммуникации (адресантом – В.М.) для достижения поставленной цели. При этом типология используемых в процессе коммуникации видов ресурсов –

- информационные:** общественное информирование, дезинформирование;
- логико-диалогические:** убеждение, диалог «черная риторика»;
- манипулятивные:** управление коммуникационной ситуацией, использование провокативных высказываний и действий, технологии социальной ответственности;
- суггестивные:** внушение, технологии социальной индукции, нейролингвистическое программирование, технологии психологического насилия.

На горизонте следующий уровень развития эмотивной сети WEB 4.0.

В данной ситуации не вызывает удивления, что система средств массовой коммуникации – ССМК всесторонне изучается специалистами как с точки зрения ее структуры, так и генезиса. В данном контексте педагогу стоит помнить, что современная медиасреда органично включает как электронные, так и «живые» СМК, представляя симбиоз разнообразных видов коммуникаций, адекватно отражающих качество коммуникационного диалога в системе «адресант-текст-адресат». Очевидно, на различных этапах человеческой истории на первый план выходит собственно общность людей и особый тип коммуникации, которая соответствует различным системам СМК. В этом смысле справедливо утверждение, что социальная система состоит не из людей, а из коммуникаций.

Массовое распространение медиатехнологий высветило ряд проблем в сфере медиакомпетентности, медиаграмотности и медиаобразования. Предметом особой заботы специалистов являются сбои в понимании коммуникационной цепочки «адресант-текст-адресат», где на педагога-адресанта ложится особая ответственность. Данная проблематика детально рассматривается зарубежными исследователями как Д. Бэкингом [Buckingham, 1991, pp.12-35], Дж Феррес и Дж. Писчителли [Ferres, Piscitelli, 2012] и др.

так и видными российскими исследователями проблем медиакомпетентности. Вопросы актуальности в области медиакомпетентности и качеств личности педагога в частности исследуются в работах А.В. Федорова [Федоров, 2007], Д.С. Глухарёва [Глухарев, 2011, с. 109-111] и др.

Закономерно, что педагог должен рассматриваться одним из важнейших организаторов массовых информационных процессов, который в процессе обучения не должен полагаться лишь на естественный самотек информации к аудитории и от нее, но генерировать приток данных адресату после критической переработки последних. Мы поддерживаем позицию, рассматривающую самопроектирование и медиакомпетентность как необходимые компетентности современного педагога. На наш взгляд, данные характеристики могут и должны рассматриваться как совокупность знаний, умений, мотивации, личностных качеств, которые позволят преодолевать информационные барьеры, проектировать учебно-познавательную, научно-исследовательскую, профессионально-педагогическую деятельность в медиасфере и непрерывное саморазвитие медиакомпетентности с учетом текущих изменений медиасферы.

Согласимся, что «такая готовность позволяет формировать не только медиакомпетентность, но и способность к ее саморазвитию, что актуально в условиях постоянного реформирования образования и изменений медиасферы [Разлогов, 2016, с.40]. Вот почему, наряду с возросшим интересом к миру коммуникаций на педагога еще ложится и особая ответственность: необходимо поддерживать и развивать культуру понимания взаимосвязи нынешней системы средств массовой коммуникации (ССМК-V) с предыдущими. По справедливому высказыванию исследователя-практика В.И. Козловского [Козловский, 2012, с. 202], межкультурные коммуникации способны развиваться по двум направлениям: за счет межкультурного обмена и внутреннего воспроизводства саморазвития. Коммуникации – закономерный результат культурогенеза. Они представляют собой особую социальную форму, динамичные трансформации которой обусловлены изменениями, которые происходят как на макро-, так и на микроуровне культурной системы.

Педагогу, на наш взгляд, важно понимать закономерную корреляцию этапов развития человеческого общества с системами СМК и, как следствие, видеть преобладание тех или иных социальных коммуникаций. В ССМК (системе средств массовой коммуникации) первобытного социума общими были не только маски адресантов, но и первичные жанровые структуры. В языке, в мифе и эпосе, как главных деятелях эпохи, определенно складывалось коллективное творчество всего народа, а не личное мышление одного человека.

Вглядимся в историческое прошлое. В эпоху ССМК-I, тексты, в виде знаков родовых отличий, как и вся необходимая социально значимая информация, содержались на теле и лицах. Так, у арабских женщин до конца XIX начала XX века татуировки украшали не только подбородок, но и лоб. На подбородке – знак племени и замужества, на лбу – сколько у нее детей. У арабских племен полноправный член племени был полностью свободен в том смысле, что никто не мог ему ничего приказать. Он никому не платил налогов, он был волен молиться любым богам и идти любым путем; даже во время войны он мог оставаться дома – не было ни полиции, ни армии, которые могли бы силой принудить его отправиться на войну или делать какую-нибудь работу.

Торжественные обряды со стройным пением кантов вокруг капища, ответными песнями хоров, костюмами и масками, соответствующими изображаемому лицу, послужили началом мистерий в Древней Греции. Все египетские храмы строились по одному образцу: в виде удлиненного параллелограмма, обращенного главным фасадом к Нилу. У самого входа ставились обелиски – монолитные колонны, которые, суживаясь кверху, представляли собой усеченный, вытянутый вверх четырехгранный столб, вершина

которого заканчивалась полой пирамидкой. Бока обелисков были, конечно, испещрены надписями.

«Живые», естественные СМК, сыграли, пожалуй, главную роль в рождении общественных организаций. Именно в ССМК-I человек, как составная часть еще интегрирован в коллективное целое, является одновременно и адресантом и адресатом. Являясь по своей сути синкретичным и полуфункциональным, первобытное искусство хранило и распространяло идеологию первобытных людей. Искусство палеолита – следствие непонятной человечеством богатой мифологии, сложившейся в условиях длительного развития своеобразного общинно–родового уклада жизни «палеолитических охотников» [Окладников, 1967, с. 86].

Историческим рубежом в развитии человечества явилось становление классового общества, завершившее разложение первобытно-общинного строя. Здесь полифункционализм и обезличенные отношения свойственны всем участникам системы СМК, которую невозможно разделить на действующих лиц, исполнителей, зрителей, т.е. на источник общественно значимой информации и аудиторию. В доклассовом обществе человек, являясь носителем родовой идеологии, и сам выступал как часть текста: если египтянин хотел написать слово «лев», он рисовал крохотную фигурку льва, если нужно было сказать «ходить», то рисовались ноги. Если же нужно было сказать «великий», «слава», то приходилось прибегать к ребусу, т.е. рисовался ряд предметов, каждый из которых представлял известную букву. Египтяне писали и справа налево, и сверху вниз, само начертание фигур непосредственно указывало читателю направление чтения: куда смотрит голова зайца, указывает нога, рука – навстречу им оттуда и читали.

Со временем умножилось количество элементов в структуре системы СМК-II. Материально закрепленный текст привел, в конечном счете, к отчуждению действия не только от адресата, но и от адресанта [Буданцев, 1979; Буданцев, 1995, с. 37, 38]. Тексты в виде определенного действия начали жить самостоятельно, как в Древнем Риме: в день похорон знатных особ особый глашатай зазывал желающих отдать последний долг покойнику такими словами: «Гражданин умер, кто из вас желает проводить его в гроб? Час для этого настал, сегодня вынос». Погребальный кортеж открывался музыкой; за ним шли плакальщицы, исполнявшие погребальные песни. В позднейшие времена за плакальщицами следовали актеры, декламировавшие соответствующие тексты и иногда представлявшие разные сцены. Главой этих артистов, или мимов, был архимим, который должен был в жестах и походке подражать покойному.

Живое распространение текстов, как сгустка социально значимой информации, были активными элементами «летучей публицистики». Именно «летучая публицистика речи – ораторское искусство крестьян», создаваемая на основе народной молвы, включала в себя «слухи и толки, оформляла их в развернутое повествование, объединяла сами требования в определенную систему» [Базанов, 1974, с. 154]. В древности, эпоху ССМК-II, «функции вольной литературы выполняла народная словесность, прежде всего народные говоруны, юродивые с их дипломатическим краснобайством» [Базанов, 1973, с. 77-78]. Поэтому-то в некоторых регионах «песенники и песенницы служат органами общественного мнения и заменяют до некоторой степени наши журналы и газеты. Критика этих певцов бывает иногда так ядовита, что ведет к сильным ссорам и распрям...» [Бахтин, 1990, с. 22-31]. В акте коммуникации уже появляются зачатки индивидуального профессионального творчества, отчуждения творчества от других элементов системы СМК.

Как видим, в период домедийной эпохи великолепно использовались устные массово-коммуникативными жанровые формы: дискуссию, беседу, призыв, заклинание, плач, загадку, восхваление, приказ, мольбу, угрозу, поношение, наставление, рассказ и т.д. [Бахтин, 1990, с.70]. На наш взгляд, в условиях общинно-родового строя венцом устного,

словесного творчества людей стали «Илиада» и «Ригведа» («Илиада» завершена в IX-VIII веках до н.э., «Ригведа» – X-IX веках до н.э.) – полное и достаточно адекватное отражение живых коммуникаций, господствовавших в период общинно-родового строя.

И лишь только после разрушения господства обратных связей между элементами системы СМК первобытной общины возникли тексты, отчужденные от живого действия. Казенная речь, тексты ретранслируемые глашатаями предполагают опосредованную связь между адресантами и адресатами. Они все еще связаны между собой, но уже опосредованно, не на уровне обратной, а на уровне прямой связи. При этом между адресантами, не участвующими в действии, как и отчужденными от участия в действии адресата, возвышается уже само действие.

С развитием ССМК–III, окончательно разделившей коммуникационный процесс на адресантов и адресатов, полифункционализм расщепляется, внутренняя программа действий в пределах общины разрывается. Глобализация рынков объективно влечет за собой увеличение удельного веса собственно текста и персонификацию последнего. Появлением материально закрепленного текста привело к отчуждению действия от всех элементов коммуникационной цепочки, продолжается дальнейшее опосредование связей между исполнителями и аудиторией.

Поскольку доклассовая, родовая пропаганда носила сугубо внутренний характер, обычаи и традиции распространялись и закреплялись среди членов племени на его собственной основе. Она имела также ключевое значение для воспроизведения рода. Общей для племени оставалась собственная территория собственный диалект, отсутствие интекста, общие религиозные представления в СМК-I в период господства массово-коммуникативного уровня общения. Так, в отношении «мы=мы»превалируют формы: собрание - отчет (опрос); собрание – суд; собрание – инициация. Именно в этих самых ранних по времени возникновения структурах родились маски «глашатая», «трибуна», «учителя», «рассказчика») (таблица 3).

При этом межличностный уровень общения носил диалоговый характер- самоотчет; исповедь; медитация; пожелание (клятва). Вданном контексте следует рассматривать отношения с «чужими» «я = он», т.е. разговор с отсутствующим собеседником, диатрибу. Автор способен обсуждать содержание разговора других, основываясь на живом распространении текстов, основой «летучей публицистики». Как раз народная словесность в лице народных говорунов, «юродивых» с их дипломатическим краснобайством проявила себя в полной мере в басне и шутке. Толки и слухи, как элементы летучей публицистики речи начали в ССМК-II оформляться развернутое повествование, объединяя сами требования в определенную систему[Базанов, 1974, с. 154].

Радио-, а позже и ТВ-тексты предложили особый тип взаимоотношений между адресантом и адресатом:увеличивается число элементов системы СМК, а производимый продукт является зрелище – «для других» и «по заказу других», а исполнителями являются «один» или «немногие». Так, например, подход, культивируемый Голливудом, продемонстрировал попытки создания телевизионных роликов с отпечатком господства доминирующей до этого эпохи радио. В первых фильмах зрители ожидали услышать с экрана уже знакомые по радиопередачам фразы. Голливудские приемы демонстрировали все признак нового стиля – максимально упрощенного, с аудиовизуальными образами, понятными массовому зрителю.

У американцев быстро угас интерес к французскому, итальянскому и английскому кинематографу, так как европейское киноискусство имело мало общего с повседневной американской действительностью. Европредставление об американцах в картинах европейцев было совершенно неверным, что возмущало жителей США: «Хотя мы и верхогляды, – сетовали в середине 1950-х годов американские кинокритики, – мы все же

поверхностно серьезны. При этом «даже худший американский фильм излучает больше энергии, чем зарубежный» [Kael, 1956, p. 68].

С развитием средств массовой информации в ССМК-IV с огромной аудиторией стало работать значительно проще: достаточно было несколько модернизировать и сделать динамичнее пьесы У. Шекспира, как они становились «доступнее и понятнее» массовому зрителю. Согласно итогам многочисленных опросов, массовый зритель ниже всего оценивал на телевидении информацию о серьезных событиях и выше всего – сообщения о катастрофах, террористических актах, военных действиях, личных трагедиях и прочих новостях сенсационного характера. По мнению тележурналистов, уступая вкусам публики, они дошли до той черты, за которой начинается подрыв престижа телевидения как источника информации. Облегченные сюжеты, сбалансированные образы и ценности приучают массового зрителя к «удобной и предположительно неидеологической позиции середины» [Talbot, 1970, p. 285].

Имиджирование выступило в роли регулятора общественного согласия, которое достигалось, благодаря тому, что все телезрители видели одни и те же образцы товаров, прибегали к стандартным услугам и в конечном счете приучались к определенному образу жизни. В эру доминирования ССМК-III было замечено, что большинство грамотных читали только информационные материалы, игнорируя оценки аналитиков, развлекательные статьи вытесняли серьезные образовательные материалы [Hughes, 1940, pp. XII-XIII]. Наиболее чувствительными темами оказались – любовь и насилие.

Анализ 1000 текстов, посвященных продвижению американских кинофильмов за период с 1935 по 1955 год, показывает, что две трети текстов, подвигавших кинопродукцию, содержали сексуальные мотивы, элементы насилия либо все вместе. Сам упоминание слова «любовь» звучало почти в каждом из 1000 объявлений, но лишь в 27 содержалось уточнение о брачном союзе (таблица 3).

Таблица 3. Результаты анализа содержания тысячи американских фильмов (1935-1955) с целью определения доли присутствия в них сцен насилия и секса

Годы выпуска фильмов	Доля сексуальных сцен (%)	Доля сцен с изображением насилия (%)
Довоенный период	50	8
1941 - 1942 гг.	69	11
1951 г.	70	–
После 1951 г.	50	17

По данным американского исследования «Television and Social Behavior», сцены насилия на американском телевидении в середине 1970-х годов в среднем демонстрировались до 8 эпизодов в час. Примечательно, самый высокий процент показа подобных эпизодов наблюдался и в детских мультфильмах.

Только в печатных СМИ ежегодные инвестиции в продвижение кинофильмов, созданных в Голливуде, составляли в послевоенные годы около \$50 млн. [Handel, 1950, p. 74]. Желание «пощекотать» нервы адресата сценами разрушительными сюжетами, сценами насилия и криминальными историями оказались наиболее востребованными. Фильмы, наряду с другими СМИ использующими техническую составляющую, сделали все возможное для удовлетворения потребностей адресата. Так формировался массовый зритель, жаждущий острых ощущений, желающий отключиться от ежедневных проблем [While, Alberts, 1957, pp. 443-450].

Губительность подобных последствий обнаруживается и в России – многочисленные ток-шоу на «волнующие» темы уже делают свое дело. Где как не в университетских аудиториях педагоги чувствуют падение общего образовательного уровня студентов. К примеру, во время сессии я с удивлением узнал, что отправленный на пересдачу курса студент является популярным блогером с числом подписчиков под 100 тысяч человек. Интересно, о чем он рассказывает своим визави?

В ССМК-I человек, будучи частью общества, все еще остается интегрированным в коллективное целое, выступая одновременно и отправителем и получателем сообщения. В современной, с доминированием типом технически развитого общества ССМК-V, полная техническая составляющая работает чрезвычайно эффективно на всех уровнях: она обеспечивает коммуникационное единство больших сообществ. И в письменных жанрах, что неудивительно, легко обнаруживаются целые залежи, пласты устных, «живых» жанров. Практика свидетельствует – при анализе внутренних связей в коллективах, в области образования, менеджмента могут эффективно решаться при помощи других типов ССМК.

Именно в эпоху господства WEB 2.0 срезы информационной культуры все чаще позиционируются в качестве «зоны переходности» к более эффективным интерактивным взаимодействиям. Границы инновационных технологий прослеживаются на всех социокультурных уровнях, они воздействуют на образование различных культурных пространств, движущихся в социуме по разным траекториям и с разными скоростями [Савинков, 2010]. Иерархия каналов коммуникаций полностью подтверждает данный тезис, как раз во многом объясняющий популярность распространения социальных сетей:

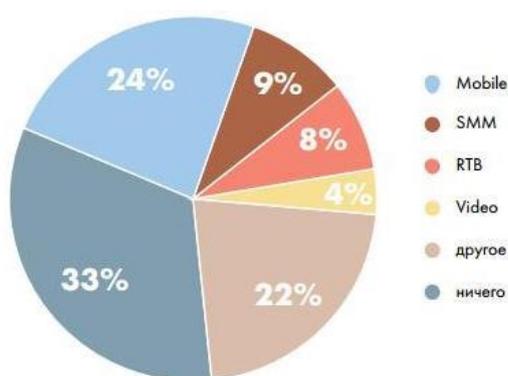
1. Разговор «лицом к лицу».
2. Дискуссия в пределах небольшой группы лиц.
3. Выступление перед большой аудиторией.
4. Телефонный разговор.
5. Письмо, личное письменное обращение.
6. Текст, набранный на компьютере.
7. Сообщение на большую аудиторию.
8. Материал, отправленный прямой почтовой рассылкой (DM).
9. Статья в виде информационного письма компании.
10. Новости в печатных СМИ.
11. Уличные щиты [PR-Reporter, 1995].

Качественно новая смешанная коммуникация, не исключая, но дополненная «живыми» СМК, – по Ю.П.Буданцеву, есть ноосферный тип ССМК, – способ относительно легко поменять отношение людей по всему миру к своей стране. Для этого при использовании новых технологий оказалось достаточно как минимум 20 лет, т.е. жизни одного поколения. Примером тому служит работа над изменением имиджа Колумбии, продолжающаяся по настоящее время: «Colombia is Passion» (Колумбия - это страсть) and «The only riskis wanting to stay» (Чем еще вы рискуете? Тем, что захотите еще здесь остаться) [Colombia – Back on the Map of World Tourism, 2008].

Австралия – еще один лидер, сумевший интегрироваться в ССМК-V, максимально присутствующий на социальных платформах. Австралийское агентство по туризму сфокусировалось на социальных медиа в 2010 году, и уже к 2012 году число поклонников на странице Facebook возросло с 1,2 млн. до 4,1 млн., а просмотры страницы достигали 1 млн. Причем 95% всего онлайн контента было произведено самими пользователями. Идея «больше фотографий и больше перепостов фотографий» центральная для кампании. Бесплатным WIFI обеспечили многочисленные прогулочные катера, чтобы туристы, глядя на Большой барьерный риф, выставляли фотографии и делали свои комментарии [Pew Research Center].

Позиционирование бренда Австралии, фокусировалось на стимулировании к обмену фотографиями Австралии в сети Интернет. Подход привлекал местных жителей к услугам туропеатооров, учитывавших существующие онлайн-тренды. Кредо звучало весьма амбициозно: «Мы хотим, чтобы наши четыре с лишним миллиона подписчиков в Facebook, 23 миллиона жителей и 6 миллионов туристов, посетивших страну в прошлом году, стали посланниками Австралии в социальных сетях». В декабре 2012 в сети активно поднималась тема конца света по календарю Майя. Австралийцы даже выпустили мем, разлетевшийся по всему миру: «Не беспокойтесь о сегодняшнем конце света. В Австралии уже наступило завтра». А для вовлечения в диалог жителей Китая, одного из ключевых игроков рынка туризма, Австралия весьма успешно провела кампанию на китайских социальных платформах Sina Weibo и Tudou. Это примерно эффективного использования новых технологий при сохранении собственной аутентичности.

Рис.1 Виды интерактивной коммуникации, используемой брендами время (Ключевые тенденции рынка интернет-рекламы)



В итоге в 2013 году Instagram-аккаунт Австралии стал получать больше фотографий, чем Facebook. Был введен хештэг #SeeAustralia, благодаря которому каждый человек, где бы он не находился, мог посмотреть фотографии и «подключиться» к кампании. В том же 2012 году Агентством по туризму Австралии издано приложение – интерактивный персонализированный гид, интегрированный с социальными медиа, которое наконец позволило путешественникам объединяться в сообщество со своими друзьями, чтобы планировать каникулы в Австралии. По сути, Австралия первой успешно использовала новые технологии с фокусом на социальные медиа для популяризации своего территориального бренда [Самая большая в мире соцмедиа-команда].

Поколение студентов, вовлеченное в цифровые технологии, отчасти подвержено концепции вечной молодости, его представители даже в провинции находят возможности для ускоренного развития, чтобы потом перебраться в Москву или Санкт-Петербург. Существуют мнения, что это поколение в принципе не очень любит работать много и подолгу – «хочет получать, а не отдавать». При этом не следует утверждать, что это «поколение потребителей». При этом поколение Y, по сравнению со своими предшественниками на порядок лучше приспосабливается к технологическим новинкам, а Интернет стал для них главным источником информации о финансовых продуктах в возрастной группе 18-24 лет для 54%, и в группе 25-34 лет для 51% [Gemius, 2014].

У молодого поколения давно стало обыденным явлением оплачивать телефон, благодаря мобильному банку, при помощи «одного СМС». Поколение, родившееся после 1980 г. – и, особенно на стыке миллениумов, – обязательно вначале изучает веб-сайт

банка: финансовые порталы посещают 32%, финансовые ресурсы – 40% потребителей в молодом возрасте. Молодые пользователи активно управляют своими банковскими счетами с помощью сети Интернет: 73% в возрастной группе 18-24 лет и 82% в группе 25-34 лет, где проверяют баланс своего счета (96% и 98%), историю операций (93% и 96%), оплату счетов (93% и 92%) и пополняют баланс телефона (50% и 58%)[Gemius, 2014]. Но знают ли об этом педагоги, и способны ли выполнить эти простейшие операции? Практика показывает, что далеко не всегда.

Как отмечалось выше, в данном контексте темой отдельного исследования, на наш взгляд, должна стать глобальная сеть WEB 2.0 как пространство, где пользователь уже не объект – пассивный участник коммуникационного процесса, а активный субъект. Анализ СМИ, вовлеченных в коммуникационную активность, позволяет прийти к выводу, что специалисты по коммуникациям успешно используют симбиоз вербальных и визуальных средств, создавая креолизованные типы текстов [Сорокин, Тарасов, 1990].

Обратим особое внимание и на следующий технический факт: чтение текста с экрана монитора имеет особенности по сравнению с текстом, напечатанным на бумаге. Проведенные в США в конце 1990-х гг. эксперименты с попыткой упразднить печатные издания, заменив их тестами из онлайн, закончились неудачей. Кроме того, данные о поведении пользователей при просмотре текста на экране монитора свидетельствуют, что скорость чтения с монитора на четверть ниже, чем чтение с бумажного листа. Делая свои выводы, О. Тоффлер исходил из того, что система «адресант-текст-адресат», пережив два вида цивилизации, дописьменную, письменную – теперь погрузилось в эру электронную.

С этим не поспоришь. Однако при этом нельзя не обратить внимание на факт, что компьютер, в некотором смысле, возвращает коммуникантов в период изобретения печатного станка И. Гуттенбергом: он как книга по аналогии с электронным устройством требует перелистывания страниц. В свое время Н.М.Карамзин называл перевод Библии Кириллом и Мефодием «бессмертным плодом» их трудов (Карамзин, 1996, с.122). Важно, что азбука, как своеобразная раскодировочная сетка, традиционно выявляет духовный смысл нашего языка, начавшего жить на тысячелетия ее создания. Она обнаруживает меру духовности, закрепленной в тексте. Думается, что нравственное измерение – должно оставаться ключевым параметром при работе и в ССМК – V.

Как здесь не вспомнить что о концепциях М.Маклюэна, О.Тоффлера знают все специалисты, а о вкладе В.И.Вернадского в разработку теории и истории СМК мало что известно даже современному педагогу. Между тем, мера духовности, по-прежнему зависит от меры духовности личности автора, как было в предыдущие эпохи. Ключевое значение *типа личности* в речевом общении в тех же социальных сетях – очевидно. Именно личности, взятой во всей полноте ее жизнедеятельности.

С этой личностью ускоренными темпами происходят значительные качественные изменения, особенно в сфере медиапотребления. Особо отметим количественный скачок в росте медиапотребления телевидения в начале второй декады миллениума – со 120 мин в день в 1997 году до 225 мин в 2012 году, тогда как потребление радио за тот же период выросло втрое. Эта общеевропейская тенденция, по данным маркетинговой компания [IP Deutschland, 2011], проводившей исследование в 2010 году, показала в качестве лидера, возглавлявшего список несколько лет подряд, – Сербию с 316 минутами в год (тогда как у США только 283 минуты), у Македонии – 293 минуты и Венгрии – 284 минуты.

Общее время ежедневного телесмотрения возросло в 27 из 35 европейских стран. В такой стране как Великобритания показатель возрос на 17 минут, достигнув 242 минут, в Германии на 11 минут, достигнув 223 минуты, во Франции на 7 минут или в целом 212 минут. Такая обильная демонстрация чужих традиций, речи может привести и уже приводит к предчувствию множества значений, которые вначале замечаются. Постепенно при всей их неощутимости несомненно влияние на нас соответствующих

связей слова с его и другими словесными гнездами и древами. Это бесконечное словесное переплетение составляет идеологию каждого национального языка. Язык становится идеологией.

В данном контексте педагогу важно помнить, что неосторожное обращение со словом влияет на всю совокупность его связей с другими словами, может вызвать лавинообразное *изменение в идеологии языка*. И если язык – самая ценная часть ноосферы, то именно она, разрушаясь, качественно меняет всю ноосферу. Светскому профессионалу эта ответственность за язык незнакома, чужда и непонятна, как незнакома, чужда и непонятна строжайшая дисциплина речевого общения.

В подтверждение данного тезиса отметим, что необратимые метаморфозы в системе «адресант-текст-адресат» позволили некоторым российским распространителям медиаконтента прямо делать заявления о невероятном образовательном эффекте просмотра телепрограмм. Так, «Триколор ТВ» в рекламных паузах даже напоминает о том, телевидение выполняет важнейшую образовательную функцию, как «источник знаний». Действительно, данный факт уже сложно невозможно отрицать. Эра цифровизации и растущее влияние коммуникационных технологий привели к реорганизации способов производства и обмена символическим контентом, к резкому увеличению его объёма и снижению «общественной значимости» [Горький, 1953, с. 5-6]. Однако и в данной ситуации именно «живые» коммуникации, интегрированные в данный сюжет, по-прежнему играют существенную роль, если обратить внимание на подтекст и затекст цитируемой нами рекламной паузы.

Выводы

В ССМК-1 обращают н себя внимание праэлементы, включающие «непосредственных участников действия», само «действие», «воспринимаемую форму действия», «материально закрепленные текстовые формы-средства», «адресанты», «адресаты». В ССМК-1 каждый выделенный элемент – человеческий индивид существует без закрепления за ним какой-то одной внутрисистемной функции. В первый тип входят: собрания, массовые действия карнавального типа, народные демонстрации, народный театр, обрядовые действия (условно – «собрание», «карнавал»).

С возникновением ССМК-2 происходит первое в развитии систем СМК разделение на адресантов и адресатов, закрепление функций. При этом полифункционализм начинает ломаться, расщепляться. Второй тип включает современный театр, иерархически проводимые митинги, собрания формальных и неформальных групп, церковная служба как действие и т.д. (условно – «театр», «церковная служба»).

Для ССМК-3 характерно появление в процессе «производство – потребление» материально закрепленного текста, который приводит к отчуждению действия не только от адресата, но и от адресанта. Наблюдается отчуждение от текста от самих исполнителей, дальнейшее опосредование связей между исполнителями и аудиторией. Прямая и обратная связи в этой системе СМК, являясь выражением функциональных отношений между элементами системы, претерпевают значительные, а затем и качественно новые изменения. Третий тип: библиотеки, выставки, музеи, наглядная агитация (условно – «книга»).

Естественные СМК претерпевают окончательную трансформацию в полную техническую систему СМК-IV в эпоху господства современных классовых обществ, в новое и новейшее время, Эта технизация является очередной и третьей революцией в развитии систем СМК. Здесь своеобразное многоязычие в пределах одного текста закономерно, он уже задано направлен на «всех». Четвертый тип представлен кинематографом, телевидением, радио, печатью (условно – «фильм»).

Для ССМК-IV и, особенно ССМК-V, свойственно открытое функционирование. В данных метаморфозах вербальный компонент мотивирует адресата, реализуя прагматическую функцию, а иконические или изобразительные средства удачно дополняют языковой компонент, образуя единое семантическое пространство, иногда требующее двойного декодирования заложенной в нем информации.

Разумеется, тип медианосителя вносит свои коррективы в методы производства информационного продукта, «включая конструкцию, концепцию построения форм, жанровые характеристики, стилистическую направленность, процентное соотношение вербального, графического, аудиального, аудиовизуального наполнения и т. д.» [Уразова, 2011, с. 287-293]. Однако, в конечном итоге, ценность того или иного типа коммуникации зависит от присутствия в передаваемой информации подлинно гуманистического, «человеческого содержания», а оно может содержаться, как качественных СМК, так и в информации, передаваемой техническими средствами. Собственно об этом и концепция WEB 2.0, по праву ставшая ключевым драйвером современного образовательного киберпространства.

Мы убеждены, системное качество учебников и учебных пособий способно проявляться в формировании многомерных представлений о развитии систем СМК как части формационно-цивилизационного развития человечества. В классификации систем СМК: живая, естественная, и техническая коммуникации, как виды коммуникации, и типы систем СМК, обусловленные формационно-цивилизационным развитием.

Собственно СМК и аудитория рассматриваются как равноправные подсистемы, в равной мере «управляющие» и «управляемые», «средства массовой коммуникации», а сама система СМК – как подсистема более общей системы. Системы СМК включены в иерархию бесконечного множества живых систем, в своей заданности гармонично взаимодействующих друг с другом.

Отметим, фокус перехода к новым стандартам (ФГОС 3+) по реализации образовательных программ, закономерно направлен на универсализацию, в том числе и общекультурных компетенций студентов-бакалавров, студентов-магистров. Обратившись к компетентностям адресанта, т.е. педагога, заметим, что для достижения нужного результата преподаватель как раз и должен обладать той самой медиакомпетентностью, определяемой как интегративное качество личности преподавателя, способного критически анализировать как формы, так и жанры медийных текстов.

Литература

- Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // *Вопросы языкознания*. 1992. № 4.
- Базанов В. Г. *От фольклора к книге народной*. Л., 1973.
- Базанов В.Г. *Русские революционные демократы и народознание*. Л., 1974.
- Бахтин М.М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. М., 1990.
- Буданцев Ю.П. *В контексте жизни*. М.: 1979. 262 с.
- Буданцев Ю.П. *Очерки ноокоммуниологии*. М.: МНЭПУ, 1995.
- Глухарёва Д.С. *Медиапространство как элемент информационной безопасности* // *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2011. № 9 (226).
- Горький М. (1953). *Разрушение личности (1908)*. Собр. соч. в 30 т. М.: Гослитиздат, 1953. Т. 24.
- История Искусств П.П.Гнедича*. Т. I. СПб, 1907. 594 с.
- Карамзин Н.М. *История государства Российского*. Т. I-IV. Калуга, 1996. С.122
- Ключевые тенденции рынка интернет-рекламы на 2014 год*.
<http://www.shopolog.ru/metodichka/analytics/klyuchevye-tendentsii-rynka-internet-reklamy-na-2014-god>
- Козловский В.И. Рекламная коммуникация как социокультурная форма: работа разума и духа. *Вестник МГУКИ*. 2012. № 2.
- Лотман Ю.М. (1998). Динамическая модель семиотической системы // *Ученые записки Тартуского ун-та*. Т. 10. Семиотика культуры. 1998. Вып. 463.

- Музыкант В.Л. *Реклама и PR-технологии в бизнесе, коммерции, политике*. М.: Армада-пресс, 2001. 686 с.
- Окладников А.П.. *Ранние формы искусства*. М.–Л., 1967.
- Разлогов К.Э. Медиаобразование как ресурс устойчивого развития // *Медиаобразование*. 2016. № 4.
- Савинков В.И. Коммуникативные стратегии в формировании международного имиджа России и продвижении национальной культуры за рубежом // *Знание. Понимание.Сила*. 201. № 4. <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-v-formirovanii-mezhdunarodnogo-imidzha-rossii-i-prodvizhenii-natsionalnoy-kultury-za-rubezhom>
- Самая большая в мире соцкоманда*. URL:<http://gov-gov.ru/?p=3178> (Дата обращения 04.04.2017).
- Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // *Оптимизация речевого воздействия*. М.: Наука, 1990.
- Сорокин Ю.А. Стратегии конвергенции: 1999–2007//*Медиа-интеграция: новая бизнес-модель. Тезисы выступления. С. Кларк-Джонсон из The Arizona Republic (США)*. ГИПП. 2007. С. 2.
- Уразова С.Л. Конвергенция как фактор жизнеспособности масс-медиа в цифровой среде. Теоретический аспект // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского*. 2011. № 5.
- Федоров А.В. (2007). Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Advertising Expenditure Forecast. Zenith Optimedia. December, 2015.
- Buckingham, D. (1991). Teaching about Media. In: Lusted, D. (Ed.). *The Media Studies Book*. London - New York: Routledge, pp.12-35.
- Colombia Back on the Map of World Tourism, World Tourism Organization*. Madrid. <http://www2.unwto.org/agora/colombia-back-map-world-tourism> (Дата обращения 02.04.2017).
- Ferres, J., Piscitelli, A. (2012). Media Competence: An Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Communicar*. 2012. № 7. <http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/En-08-PRE-13470.pdf>
- Gemius (2014). <http://adindex.ru/publication/mediaoutlook/99608/2014/03/31/108543.phtml>
- Handel, L. (1950). *Hollywood Looks At Its Audience*. Urbana: University of Illinois Press.
- Hughes, N.M. (1940). *Introduction to News and the Human Interest Story*. Chicago: University of Chicago Press.
- IP Deutschland (2011). http://www.ip-deutschland.de/ipd/unternehmen/presse/presse_archive/archiv_201/television_2011_key_facts.cfm
- Kael, P. (1956). Movie, the Desperate Art // *The Berkley Book of Modern Writing*. № 3. The Berkley Publishing, Corp. N.Y.
- Pew Research Center. PR-Reporter, 1995.
- Talbot, D. (Ed.) (1970). *Film: An Anthology*. Cal.: University of California Press.
- While, D.M., Alberts, R.S. (1957). *Hollywood's Newspaper Advertising: Stereotype of Nation's Taste in «Mass Culture»*. Ed. by B. Rosenberg and D.M. White. London: The Free Press of Glencoe.

References

- Advertising Expenditure Forecast (2015). *Zenith Optimedia*. December.
- Anisimova, E.E. (1992). Paralinguistic and text (to the problem of creolized and hybrid texts). *Questions of Linguistics*. 1992. № 4.
- Bakhtin, M.M. (1990). *Creativity Francois Rabelais and the folk culture of the middle Ages and the Renaissance*. Moscow, 1990.
- Bazanov, V.G. (1973). *From folklore to the folk book*. Leningrad, 1973.
- Bazanov, V.G. (1974). *Russian revolutionary democrats and nationalism*. Leningrad, 1974.
- Buckingham, D. (1991). Teaching about Media. In: Lusted, D. (Ed.). *The Media Studies Book*. London - New York: Routledge, pp.12-35.
- Budantsev, Y.P. (1979). *In the context of life*. Moscow. 1979. 262 p.
- Budantsev, Y.P. (1995). *Essays on noocommunicology*. Moscow, 1995.
- Colombia Back on the Map of World Tourism, World Tourism Organization*. Madrid. <http://www2.unwto.org/agora/colombia-back-map-world-tourism> (Дата обращения 02.04.2017).
- Fedorov, A.V. (2007). *Development of media competence and critical thinking of students at a pedagogical university*. Moscow, 2007. 616 p.
- Ferres, J., Piscitelli, A. (2012). Media Competence: An Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Communicar*. 2012. № 7. <http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/En-08-PRE-13470.pdf>
- Gemius (2014). <http://adindex.ru/publication/mediaoutlook/99608/2014/03/31/108543.phtml>
- Glukharyova, D.S. (2011). Media space as an element of information security. *Vestnik SUSU*. 2011. № 9 (226).
- Gorky, M. *The Destruction of the Personality* (1908). Moscow: Goslitizdat, 1953.
- Handel, L. (1950). *Hollywood Looks At Its Audience*. Urbana: University of Illinois Press.
- Hughes, N.M. (1940). *Introduction to News and the Human Interest Story*. Chicago: University of Chicago Press.

- IP Deutschland (2011). http://www.ip-deutschland.de/ipd/unternehmen/presse/presse_archive/archiv_201/television_2011_key_facts.cfm
- Kael, P. (1956). *Movie, the Desperate Art // The Berkley Book of Modern Writing*. № 3. The Berkley Publishing, Corp. N.Y.
- Karamzin, N.M. *History of Russian State*. Vol. I-IV . Kaluga, 1996.
- Key trends in the online advertising market for 2014*. <http://www.shopolog.ru/metodichka/analytics/klyuchevye-tendentsii-rynka-internet-reklamy-na-2014-god>
- Kozlovsky, V.I. (2012). Advertising communication as a sociocultural form: the work of mind and spirit. *Bulletin of MGUKI*. 2012. № 2.
- Lotman, Y.M. (1998). Dynamic model of the semiotic system. *Uchenye zapiski Tartuiskogo universitets*. Vol. 10. 1998. № 463.
- Muzykant, V.L. (2001). *Advertising and PR-technologies in business, commerce, politics*. Moscow: Armada-press, 686 p.
- Okladnikov, A.P. (1967). *Early forms of art*. Moscow-Leningrad., 1967.
- Pew Research Center. PR-Reporter, 1995.
- Razlogov, K.E. (2016) Media education as a resource for sustainable development. *Media education*. 2016. N. 4.
- Savinkov, V.I. (2010). Communicative Strategies in the Formation of the International Image of Russia and the Promotion of National Culture Abroad. *Knowledge. Understanding. Force*. 2010. № 4. <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-viro-formirovanii-mezhdunarodnogo-imidzha-rossii-i-prodvzhenii-natsionalnoy-kultury-za-rubezhom>
- Sorokin, Y.A. (2007). Convergence strategies: 1999-2007. *Media integration: a new business model. Theses of the speech*. S. Clark-Johnson of The Arizona Republic (USA). GIPP. 2007.
- Talbot, D. (Ed.) (1970). *Film: An Anthology*. Cal.: University of California Press.
- Tarasov, E.F. (1990). Creolized texts and their communicative function. *Optimization of speech influence*. Moscow: Science, 1990.
- The History of Art P.P Gnedich* (1907). Vol. I. St. Petersburg. 1907. 594 p.
- The world's largest social team*. <http://gov-gov.ru/? P = 3178> ((Date of reference 04.04.2017).
- Urazova, S.L. (2011). Convergence as a factor of the viability of mass media in the digital environment. Theoretical aspect. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University*. 2011. № 5.
- While, D.M., Alberts, R.S. (1957). *Hollywood's Newspaper Advertising: Stereotype of Nation's Taste in «Mass Culture»*. Ed. by B. Rosenberg and D.M. White. London: The Free Press of Glencoe.



Медиакультура

Media Culture

Метафора как часть медиатекста

*В.Ф. Познин,
доктор искусствоведения, профессор,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Университетская наб. д.7-9
poznin@mail.ru*

Аннотация. В отечественном искусствоведении и культурологии проблеме восприятия зрителем визуальных кодов, с помощью которых конкретное экранное изображение приобретает метафорический характер, уделено явно недостаточное внимание. Между тем, понимание механизма создания визуальной метафоры является составной частью эстетического образования, без которого сегодня не может быть полноценного восприятия экранной культуры в различных ее проявлениях.

Предлагаемая в статье типология визуальных метафор, используемых в экранных искусствах, частично основанная на исследованиях зарубежных ученых, частично представляющая собой авторскую концепцию (понятие контекстуальной метафоры, семантического оверлэппинга, эстетического анамнезиса, горизонтальной ориентационной метафоры и др.) может быть полезна в процессе кинообразования и медиаобразования в целом. За рамками данного исследования остались цветочная и звуковая метафора, метафоричность метонимии, использование метафоры в экранных произведениях различных видов и жанров, включая метафору в анимации, но предлагаемая в статье типология экранной метафоры может помочь в анализе и этих аспектов аудиовизуального творчества. Использование на практике знаний, объясняющих природу метафоры, может способствовать формированию эстетического вкуса, развитию ассоциативного и образного мышления, полноценному восприятию мультимедийного текста.

Ключевые слова: медиаобразование, эстетическая концепция медиаобразования, эстетический анализ, визуальная метафора.

Film metaphor and media text

*Prof. Dr. Vitaly Poznin
Saint Petersburg State University,
St. Petersburg, Universitetskaya nab., 7-9
poznin@mail.ru*

Abstract. Russian art criticism and cultural studies give clearly insufficient attention to the perception of visual codes by the viewer, through which a particular screen image acquires a metaphorical character. Meanwhile, understanding the mechanism of creating a visual metaphor is an integral part of aesthetic education, without which today there can not be a full-fledged perception of the screen culture in its various manifestations. The typology of visual metaphors used in the screen arts, partially based on the research of Western scientists, partly representing the author's concept (the concept of contextual metaphor, semantic overlapping, aesthetic anamnesis, horizontal orientational metaphor, etc.) can be useful in the process of film & media education generally. Beyond this study, there are color and sound metaphors, the metaphorical metonymy, the use of metaphor in screen products of various kinds and genres, including the metaphor in animation, but the typology of screen metaphors suggested in the article can help in the analysis of these aspects of audiovisual creativity. The use in practice of knowledge that explains the nature of the metaphor can contribute to the formation of aesthetic taste, the development of associative and figurative thinking, the full perception of a multimedia text.

Keywords: media education, aesthetic concept of media education, aesthetic analysis, visual metaphor.

Введение

Способность человека адекватно воспринимать медиатексты формируется в том числе в результате эстетического образования, что позволяет реципиенту проводить «анализ художественной концепции произведений медиакультуры разных видов и жанров» [Федоров, 2007, с. 387]. Осмысление способов создания художественного образа и законов его восприятия дает человеку возможность развить эстетическое / художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному эстетическому анализу [Федоров, 2007; Чельшева, 2013].

Это особенно важно сегодня, когда нарастающий поток массовой культуры, производящий фильмы и сериалы с примитивными сюжетами, одномерными характерами и минимумом выразительных средств, отучает молодое поколение от полноценного эстетического восприятия аудиовизуальных произведений высокого художественного уровня.

Одна из целей эстетического образования школьников и студентов – усвоение ими «систематизированных знаний о кино в контексте смежных искусств, навыков анализа пространственно-временной формы повествования, активизирующих воздействие и восприятие идейно-художественного содержания фильма» [Усов, 1995, с. 22].

Составная часть анализа художественного медиатекста – выявление зрителем средств и способов творческого использования в экранном произведении многомерной метафорической трактовки того или иного объекта или явления, что становится одним из средств создания художественного образа. Такого рода анализ развивает в зрителе ассоциативное мышление, будит творческое восприятие экранного произведения, формирует его эстетический вкус.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования явились статьи и книги, посвященные различным аспектам изобразительной и звуковой метафоры, методам ее анализа; наблюдения и выводы автора, а также анализируемый в статье эмпирический материал, который может быть использован на занятиях, посвященных изобразительному и звуковому решению аудиовизуального произведения. Используется метод типологизации метафоры.

Дискуссия

В таком феномене, как метафора, появившемся в человеческой речи еще на заре цивилизации, нашло отражение синкретическое восприятие мира. Яркое выражение метафора получила в античных мифах, тесно связав между собой различные явления окружающего нас мира. Как заметил В.Б. Шкловский, размышляя об ассоциативном восприятии нами окружающей действительности, «в жизни все монтажно, – но только нужно найти, по какому принципу» [Шкловский, 1983, с. 448].

Современные исследователи рассматривают метафору как универсальную онтологическую и гносеологическую категорию [Тарасова, 2010], исследуют это явление с философско-когнитивной точки зрения [Геворкян, 2011]; выделяют различные виды лексической концептуальной метафоры [Опарина, 1988; Шабанова 1999]; проводят типологический анализ различных видов метафор, выявляя их роль в человеческом общении [Лакофф, Джонсон, 2003].

Изучению специфики визуальной и аудиовизуальной метафоры в отечественной науке уделено внимание в ряде книг и статей [Ямпольский, 1993; Елисеева, 2011; Ворошилова, 2012; Борисова, 2013], однако в большинстве этих работ либо рассматривается кинометафора в фильмах немого периода, либо метафора рассматривается в связи с изучением новых явлений экранной культуры.

Гораздо больше внимания кинометафоре и механизмам ее воздействия на зрителя уделено в западной литературе. Это и отдельные монографии [Whittock, 1990; Forceville, 2009], и статьи в сборниках, посвященных проблемам аудиовизуальной культуры [Carroll, 1996; Fahlenbrach, 2008; Forceville, Urios-Aparisi, 2009; Coëgnarts, Kravanja, 2012, 2014; Urios-Aparisi, 2014; и статьи в различных журналах [Boroditsky, 2000; Ortiz, 2011; Canán, López, Zindel, 2013]. Особенность многих зарубежных статей, посвященных использованию визуальных и звуковых метафор в фильме, – стремление типологизировать определенные виды метафор (выделяются статичные, динамичные, простые, концептуальные, ориентационные и другие метафоры), либо обобщить тематические метафоры, используемые в ряде фильмов (метафора дождя, тюрьмы, лабиринта, путешествия, страха и т.п.).

Поскольку метафора в современных фильмах носит неоднозначный характер, то исследователи нередко дают свою, субъективную трактовку иносказанию, обнаруживая в художественной структуре экранного произведения подтверждение собственных умозрительных гипотез (в частности, это можно видеть в исследовательском фильме «Комната 237» (США, 2012), выявляющем метафоричность визуальных образов фильма С. Кубрика «Сияние», и в телепрограмме «Киногид извращенца» (США, 2006), трактующем образы и метафорические построения в известных фильмах с точки зрения психоанализа).

Прежде чем перейти к собственно кинематографическим метафорам, приведем вначале несколько современных определений понятия метафоры.

«Метафора сближает объекты, принадлежащие разным классам. Ее сущность определяется как категориальный сдвиг. Метафора отвергает принадлежность объекта к тому классу, в который он входит, и включает его в категорию, к которой он не может быть отнесен на рациональном основании» [Арутюнова, 1990, с. 17]. «Метафора замечательна тем, что выявляет в значении слова его “классификационные признаки”, т.е. его таксономическую категорию. Это позволяет охарактеризовать метафорический перенос как категориальный сдвиг» [Падучева, 2003, с. 191]. «Суть метафоры – это понимание и переживание сущности (thing) одного вида в терминах сущности другого вида» [Лакофф, Джонсон, 2004, с. 27]. «При метафоризации как вторичной косвенной номинации происходит «удвоение денотата», хотя и не полное: от исходного понятия отщепляется какой-либо признак (или несколько признаков), служащих для характеристики нового объекта» [Скляревская, 2004, с. 21-22].

Как можно видеть, общим признаком в определении метафоры является *перенос значения*, присущего одному объекту, на другой объект (собственно, первоначальное греческое слово *αλληγορία* так и переводится: «переносный смысл»). Т.е. существенным признаком метафоры являются категориальный сдвиг смыслов и возникающее в результате этого смещения новое двухуровневое семантическое наполнение (способность метафоры совмещать два понятия отмечалась еще Аристотелем).

Американский логик и философ М. Блэк предложил следующий подход к анализу механизма возникновения метафоры: слово, придающее словосочетанию метафорическое звучание, определяется им как «фокус» (“focus”), а слово, употребляемое в обычном смысле, – как «рама» (“frame”) [Блэк, 1990]. Если, скажем, применить этот принцип к таким метафорам, как «осень жизни», «чаша бытия», «море смеялось», то «рамой», в которую заключено основное значение, будут здесь слова «жизнь», «бытие», «печаль», «море»; «фокус» же, создающий метафору, кроется в словах «осень», «чаша», «смеялось».

Однако подобный анализ метафоры, уместный при анализе литературного текста, не совсем подходит к анализу визуальных и аудиовизуальных метафор. На наш взгляд, эффект возникновения метафорического смысла *во всех* видах творчества удобней рассматривать как своего рода семантический или эстетический *оверлэппинг*, т.е.

частичное наложение признаков одного объекта на другой. Так, например, в словосочетании «чаша бытия» и в первом, и во втором слове *общим*, совмещаемым в семантическом оверлэппинге понятии, будет понятие исчерпаемости (в одном случае – пространственной исчерпаемости, в другом – временной): подобно тому, как исчезает жидкость из сосуда, так уходит и время нашей жизни.

Метафоры, как известно, могут иметь устойчивый, клишированный характер (*линия жизни, глубина души, железные нервы, лавина писем, лес рук* и т.д.). Такие метафоры привычны, банальны и не вызывают у нас особых эмоций. Что же касается неожиданных, поэтических метафор, то они способны пробудить фантазию читателя/зрителя и доставить ему эстетическое удовольствие.

Поскольку в случаях с подобного рода метафорами конструируется *новый образ*, то нельзя не согласиться с тем же М. Блэком, считающим, что «в ряде случаев было бы более правильно говорить, что метафора именно создаёт, а не выражает сходство» [Блэк, 1990, с. 162].

При всем при том, что функции метафоры лингвистической и визуальной во многом схожи, между ними имеются существенные различия, прежде всего потому, что восприятие экранной метафоры требует от зрителя более активного *соучастия* в создании метафорического образа, создаваемого посредством особого цветового решения, использования определенной точки зрения, ассоциативного монтажа, а также включения изобразительной или звуковой метафоры в соответствующий смысловой контекст.

Результаты исследования

Попробуем типологизировать основные виды экранной метафоры.

Ориентационная метафора

Один из простейших видов экранной метафоры создается с помощью расположения объектов в кадре и выбора точки их съемки. Метафору подобного рода, выражающий оценку того или иного объекта автором или персонажем через расположение объектов в пространстве, Д. Лакофф и М. Джонсон определяют как *ориентационную метафору* [Лакофф, Джонсон, с. 35]. Чаще всего метафорический смысл вкладывается в понятия *верха и низа* (всем знакомы словесные эпитеты: высокие/низменные устремления, высокое/низкое положение в обществе, высокомерие/униженность и т.п.).

Хрестоматийный пример *вертикальной* ориентационной метафоры в кино – эпизод из фильма «Конец Санкт-Петербурга» (1927), где крестьяне прибывают в столицу. Они сняты с очень высокой точки, что визуально передает ощущение маленьких, придавленных урбанистическим пространством существ; в другом кадре городской, снятый с нижней точки, выражает идею неограниченной власти над простыми людьми.

Долго восходящий по лестнице Зимнего дворца Керенский из фильма С. Эйзенштейна «Октябрь» – тоже пример вертикальной ориентационной метафоры: данный кадр должен был вызвать в памяти зрителя словесную метафору «*взбираться по карьерной лестнице*».

Ориентационная вертикальная метафора используется в кино довольно часто. Так, в картине «Господин учитель Ганнибал» (реж. З. Фабри, Венгрия, 1956) для того, чтобы усилить ощущение приниженности человека, оператор снимает героя, входящий в кабинет директора, с очень верхней точки. В телевизионном же спецрепортаже «Страна героев» (автор программы Б. Соболев, 2011) ориентационная метафора использована как пародийный прием: женщина, удовлетворяющая свое тщеславие покупкой всевозможных фальшивых знаков отличия, важно спускается в тапочках по лестнице с красной дорожкой; при этом она снята с нижней точки, что подчеркивает комизм ситуации.

Ориентационная *горизонтальная* метафора используется реже и создается, как правило, с помощью монтажа. Так, в американских фильмах сцена первого влечения молодых людей друг к другу нередко решается следующим образом: молодой человек и девушка показаны поочередно, при этом каждый из них расположен встречно в краю кадра, что создает ощущение, притягивания людей друг к другу (аналог словесной метафоры «нас так и тянет друг к другу», «между нами какой-то магнетизм»). В фильме «Поезд на Дарджилинг. Отчаянные путешественники» (реж. У. Андерсон, 2007) именно так решена сцена знакомства одного из героев с проводницей.

Экранная метафора как изобразительное сравнение

Как уже было сказано, между метафорами словесными и метафорами, используемыми в экранном искусстве, можно обнаружить немало сходства – по той причине, что и словесная, и визуальная метафора часто оперируют *конкретными* предметами и явлениями.

Но если литературная метафора возникает в результате мягкого переноса части признаков одного предмета на другой (вспомним блистательную метафору В. Маяковского «*В ушах оглохших пароходов / Сверкали серьги якорей*»), то в фильме подобный процесс нередко осуществляется с помощью жесткого монтажа-сопоставления двух изображений, т.е. фактически для осуществления переноса какого-то признака одного объекта на другой объект в экранном искусстве приходится прибегать к визуальному сравнению.

Однако при этом надо иметь в виду, что при создании метафоры-сравнения кинематограф использует свои *особые изобразительные* средства. Например, литературная метафора «толпа баранов», в фильме Ч. Чаплина «Новые времена» представляет собой не просто соединение первых попавшихся под руку кадров со стадом баранов и толпы людей, а оба кадра имеют много атрибутивно *общих изобразительных элементов*.

Во-первых, и бегущие по загону бараны, и поднимающиеся из подземного перехода люди сняты в *одинаковом* ракурсе и с *одинаковой* верхней точки. Во вторых, и в первом, и во втором кадре объекты движутся в *одном* и том же направлении – по диагонали из правой верхней части кадра к левой нижней.

Естественно, зритель не анализирует все эти нюансы, но он невольно замечает в двух изображениях много общих признаков, а *наплыв*, плавно превращающий одно изображение в другое, в данном случае воспринимается как зримый *семантический оверлэппинг*, соединяющий часть смыслов первого изображения со вторым объектом. «Данный монтажный механизм функционирует таким образом, что при одновременной реализации первого и второго планов возникает третий план, т.е. новая художественная реальность» [Крюкова, 1988, с. 85].

Как известно, мысль о том, что соединение двух кадров способно порождать в восприятии зрителя некий третий смысл, подобно тому, как в иероглифе сочетание двух знаков, обозначающих конкретные объекты, создает в результате абстрактное понятие, привело С. Эйзенштейна к созданию теории интеллектуального монтажа. При этом следует обратить внимание на то, что третий смысл при соединении кадров возникает лишь при адекватном *декодировании* реципиентом этого экранного «иероглифа» [Эйзенштейн, 1964, с. 283-296], т.е. *роль зрителя* в этом случае столь же велика, как и роль создателя фильма.

Эстетический анамнезис

Учитывая фактор соучастия зрителя в создании метафорического образа, режиссер при создании экранной метафоры может использовать не только ту информацию, что содержит конкретное экранное изображение, но и необходимые для полноценного восприятия метафоры знания, хранящиеся в *долговременной памяти зрителя*.

Этот феномен был осознан уже во времена Великого немого. Например, в начальном эпизоде чаплиновского фильма «Мальш» после изображения героини с внебрачным ребенком на руках мы видим кадр со скульптурным изображением Христа, несущего крест на Голгофу. Подобное сопоставление сразу вызывало в памяти идиому: «*Каждый несет свой крест*». То есть *сам зритель* расшифровывал смысл этой метафоры.

С. Эйзенштейн в своих немых фильмах для создания метафорического образа смело сталкивал изобразительно изображения из разного понятийного ряда, в результате чего зритель не всегда мог воспринять это как метафору в силу конкретики кинематографического изображения. Так, параллельный монтаж кадров разгона казаками бастующих рабочих с кадрами забоя животных, использованный в фильме «Стачка», должен был передать понятие «*обращаются с людьми, как со скотом*», однако этот эпизод многими зрителями был понят так, что разгон рабочих происходит на бойне. Из этого можно сделать вывод о том, что киноизображение в силу своей зримой конкретики имеет все же определенные ограничения при создании метафорического образа.

Эффект припоминания словесной метафоры может возникать и при восприятии одного кадра. Это мы видели в приведенном выше примере восхождения по лестнице Керенского в «Октябре», а сегодня, благодаря использованию цифровых технологий, используется нередко как иронический образ, буквально иллюстрирующий словесную метафору, такую как, скажем, «*у нее растаяло сердце*» («Амели», реж. Ж.-П. Жёне, 2001) или «*из нее сыплется песок*» («Даун хаус», реж. Р. Качанов, 2001).

Восприятие экранной метафоры благодаря использованию зрителем хранящейся в его долговременной памяти словесной метафоры можно определить как эстетический *анамнезис*, т.е. припоминание [Poznin, Skripyuk, 2016].

В теории масс медиа для обозначения схожего явления принято употреблять термин «прайминг» (priming). Англоязычные искусствоведы при анализе метафор, создаваемых при участии памяти реципиента, также используют иногда термины “*primary metaphor*” и “*correlation metaphor*». Однако эффект прайминга или корреляции основан на активировании либо подкреплении уже имеющихся в памяти зрителя знаний, непосредственно связанных с содержанием конкретных материалов, предлагаемых электронными СМИ, т.е. носит чисто информационный характер [Fiske, Taylor, 1991], в то время как феномен эстетического анамнезиса предполагает сложную ассоциативную связь, порождающую в мозгу реципиента метафорический образ.

Конечно, такого рода метафоры могут использоваться и в информационных программах. Например, в одном из телерепортажей, рассказывающем о японце, волею судеб заброшенном в калмыцкие степи, в конце сюжета герой смотрит на закатное небо, и в следующем кадре мы видим красный шар солнца, что сразу вызывает ассоциацию с японским флагом. В результате возникает метафорический образ ностальгии, тоски по далекой родине. Точно так же кот, появляющийся на экране после рассказа о закадычных друзьях, ставших врагами после ведения общего бизнеса, вызывает в памяти зрителя фразу: «*Между ними пробежала черная кошка*», а трещина на стене после сюжета о несложившейся жизни семьи – метафорическую фразу «*Жизнь дала трещину*». Но это не прайминг, а визуальная метафора, возникшая в результате припоминания метафоры лингвистической.

Говоря об эстетическом анамнезисе, постоянно надо иметь в виду *тезаурус* зрителя, воспринимающего ту или иную метафору, потому что в зависимости от жизненного опыта, эрудиции, эстетической подготовленности и национального менталитета каждый человек может *по-своему* воспринимать экранную метафору.

М. Ямпольский, анализируя образы фильма «Андалузский пес» (реж. Л. Бунюэль, 1929), обращается к породившему их первоисточнику – поэтической метафорике 20-х гг., которая, на его взгляд, легла в основу многих визуальных решений этого фильма

[Ямпольский, 1993, с. 265-326]. Подобная «игра в бисер» несомненно доставит удовольствие киноведам, филологам и культурологам, однако большинству зрителей столь глубокая герменевтическая трактовка кинометафор как перевода литературных текстов начала XX века на экранный язык сюрреалистической кинокартины вряд ли будет интересна.

При этом следует заметить, что даже простые метафоры, как всякий художественный образ, не всегда трактуются зрителями однозначно.

Контекстуальная метафора

Экранное пространство имеет временное развитие, поэтому для адекватного прочтения зрителем метафоры крайне важен *контекст*, во многом определяющий характер восприятия того или иного кадра.

То, что изображение может приобретать двойное (конкретное и одновременно абстрактное) значение, объясняется отчасти тем, что, благодаря нашему физическому, социальному и культурному опыту, мы нередко наделяем конкретные реальные объекты или явления тем или иным дополнительным абстрактным смыслом. Скажем, улыбка ассоциируется с понятием радости и счастья; сжатый кулак – с гневом или протестом; ледоход – с переменами, обновлением; поток воды или бегущие облака – с быстротекущим временем и т.д.

Но дополнительное отвлеченное значение конкретное экранное изображение чаще всего приобретает в определенном контексте. Так, в одном контексте мощная волна прибоя может выражать метафорически бессильный гнев или боль, которую ощущает герой, а в другом – взрыв любовной страсти или восторг.

Органичная метафорическая образность возникает на экране тогда, когда объекты, призванные нести дополнительный, метафорический смысл берутся из той же среды, где происходит действие сцены или эпизода.

Ч. Форсвил определяет такого рода метафору, являющейся частью экранного повествования (part of the story) как *диегетическую* (diegetic), противопоставляя ее метафоре-сравнению (simile) [Forceville, 2016]. Однако и при создании метафоры-сравнения *общий контекст* фильма может играть существенную роль. Так, в фильме «Летят журавли» два эпизода – искушение Вероники оставшимся в тылу Марком и выход Бориса из окружения – соединяются через наплыв двух крупных планов: это идущие по паркету ноги Марка в изящных туфлях и ноги Бориса в сапогах, увязающие в болотной жиже. Такое сопоставление конкретных вещей, взятых их разных экранных хронотопов, создает визуальный образ противоположных *абстрактных* понятий, таких как «трусость и мужество», «предательство и самопожертвование», и этот образ возникает в результате восприятия зрителем предыдущих эпизодов фильма. Таким образом, термин «контекстуальная метафора», как нам кажется, имеет более широкое значение, чем «диегетическая метафора».

Один из ярких примеров использования *контекстуальной метафоры*, реализуемой в нарративном пространстве – два эпизода из фильма «Потомок Чингис-хана» (реж. В. Пудовкин, 1928).

В первом эпизоде английскому солдату приказано расстрелять монгола, не подчинившегося оккупационным властям. Приговоренный к расстрелу монгол, которому уже нечего терять, идет прямо по луже, в то время как англичанин осторожно обходит водную преграду. Совершив расстрел, солдат возвращается назад, в казарму. Но теперь он не обходит уже знакомую зрителю лужу, а идет прямо по ней, не обращая внимания на то, что на его ноге размоталась и волочится по воде обмотка. Сравнение первой и второй сцен рождает в восприятии зрителя метафорический образ потрясения, испытанного человеком, убившем другого человека.

В другом эпизоде, после того как выясняется, что расстрелянный монгол – потомок Чингис-хана, героя пытаются вернуть к жизни, поскольку он нужен англичанам как марионетка, изображающая законного правителя страны. К обмотанному бинтами герою подводят чопорных англичанок для знакомства с ним, и те любезно подают ему стакан воды. Не веря уже никому из англичан, он отталкивает стакан. Затем, видя аквариум с рыбками, герой с трудом добравшись до него, пытается попить оттуда воды, но падает на пол вместе с аквариумом. Он лежит неподвижно на ковре, и рядом с ним бессильно бьется аквариумная рыбка. В данном случае метафора зримо ассоциируется у зрителя и со словесной идиомой «*как рыба без воды*». Но и не зная этого словесного сравнения, зритель воспринимает данный кадр как метафорический образ изъятия живого существа из его привычной среды.

Подобного рода развернутые метафоры можно определить не только как контекстуальные, но и как локальные концептуальные метафоры, поскольку они имеют образно-смысловое наполнение.

Концептуальная метафора

Основоположниками теории концептуальной метафоры считаются Дж. Лакофф и М. Джонсон, хотя сама идея о том, что метафора концептуальна по самой своей природе, не является новой: еще Аристотелем была высказана мысль о том, что метафора не ограничивается лишь сферой языка, а распространяется и на сферу мышления. Лакофф и Джонсон уточнили и конкретизировали понятие концептуальности при использовании метафоры:

«*П р о ц е с с ы* мышления человека в значительной степени метафоричны. <...> Метафоры как языковые выражения становятся возможны именно потому, что существуют метафоры в понятийной системе человека». [Лакофф, Джонсон, 2004, с. 390]. Проще говоря, посредством концептуальной метафоры, мы можем, используя конкретные объекты или явления, выражать *абстрактные* понятия.

Концептуальная метафора может иметь *локальный* характер, реализуясь в рамках сцены или эпизода, как в выше приведенных примерах из фильмов В. Пудовкина. Но обычно, говоря о концептуальной метафоре в кино, исследователи имеют в виду метафору, пронизывающую *все* экранное *произведение*, в результате чего оно приобретает иносказательное, притчевое звучание.

Так, фильм «Сияние» (реж. С. Кубрик, 1980) представляет собой по сути развернутую метафору психологического лабиринта, выход из которого ищут персонажи фильма. Используя конкретные образы (пустой отель с лабиринтами бесчисленных комнат и коридоров; настоящий занесенный снегом лабиринт около отеля и т.п.) режиссер подталкивает зрителя к восприятию образа лабиринта в широком смысле этого слова.

В «Пустыне Тартар» (реж. В. Дзурлини, 1976) постоянный страх перед ожиданием чего-то непостижимого, испытываемый персонажами (в конце фильма это материализуется в виде появляющегося в пустыне, как мираж, бесчисленных орд на верблюдах), создает иносказательный, метафорический образ, который можно трактовать как неотступное чувство ожидания чего-то неизвестного и неизбежного, как смерть.

«Репетиция оркестра» (реж. Ф. Феллини, 1978) – это развернутая метафора крушения мира в результате того, что люди не могут прийти к соглашению. Дополнительный иносказательно-метафорический смысл возникает в результате восприятия зрителем, казалось бы, сугубо бытовой историю об оркестре, вышедшем из повиновения дирижера и ощутившем суровую реальность, когда чугунный шар начинает вдруг рушить стены репетиционного зала.

В «Гражданине Кейне» (реж. О. Уэллс, 1941) сюжетная канва строится на поиске ответа на вопрос, что значили последние слова скончавшегося газетного магната – «Rose

button». Фильм представляет собой попытку составить единый портрет героя из отдельных фрагментов его жизни, поэтому сцена с героиней, пытающейся собрать пазл, и кадр, в котором изображение идущего героя дробится в десятках зеркал, дают ключ к метафоре: человек исполняет в своей жизни много разных ролей и настолько сложен, что постичь его невозможно. Финал картины дает зримую расшифровку тайны, над раскрытием которой бились журналисты: знак фирмы «Rose button» виден на детских санях, которые сжигают вместе с остальными не нужными никому вещами, и зритель понимает, что по-настоящему счастлив Кейн был лишь в детстве, когда он любил и любили его.

Концептуальная метафора часто встречается в документальных лентах. В «Поваккати: Жизнь в трансформации» (реж. Г. Реджио, 1988) трижды повторяемый изобразительно варьируемый рефрен – панорама по лицам детей, смотрящих в камеру, т.е. на зрителя, в контексте всего фильма воспринимается как немой вопрос будущих поколений: «Что вы нам оставите на Земле?»

В фильме «Борис Рыжий» (реж. Алена ван Дер Хорст, Нидерланды, 2009) метафора аквариума как замкнутого пространства передается визуально через кадры людей, снятых за стеклом автомобилей и трамваев, создавая ощущение изолированности и отчужденности горожан друг от друга. Другая метафора – золотая рыбка, как образ недостижимой мечты. Вначале мы видим живую золотую рыбку в полиэтиленовом пакете с водой, который несет женщина по снежной улице; в конце фильма рисунок этой рыбки виден на одном из окон трамвая, снятого, через летящие снежинки.

Конкретное изображение плавающих в топке паспортов СССР после трогательных и смешных эпизодов работы сельского фотографа, снимавшего людей на новые паспорта, становится метафорой прощания с прошлым в (фильм ««Глубинка. 35×45» (реж. Е. Соломин, 2009).

Наконец, весь фильм может представлять собой своего рода метафору. Такова лента «Шаговик» (реж. Б. Галантер, 1969), в которой за историей обучения лошадей одинаковому способу бега прочитывается более широкий смысл – формирование в человеческом обществе одинаковых стереотипов.

В картине «Полустанок» (Реж. С. Лозница, 2000) перед взором зрителя проходит множество кадров людей, спящих в ожидании поезда. В фонограмме в это время слышен перестук колес, призывные гудки тепловозов. Все это, вероятно, должно создавать метафорический образ России, дремлющей в ожидании, что кто-то повезет ее в светлое будущее.

Метафора статичная и динамическая.

Сегодня принято также делить метафоры на статичные и динамичные.

Статичная метафора появляется в аудиовизуальном произведении лишь однажды и воспринимается достаточно однозначно в определенном контексте. Если она и связана с основной драматургической линией фильма, то очень косвенно.

Динамическая же метафора проходит через весь фильм и, развиваясь по драматургическим законам, имеет свое начало, продолжение и финал [Sijll, 2017]

Пример простой *статичной* метафоры – падающие на обнаженную героиню лепестки роз в «Американской мечте», символизирующие эротические фантазии героя, его мечту о красивой любви.

В фильме «Эйфория» герои, убитые герой героиня, одетые в белые одежды, лежат в лодке, которую несет течение реки, и это вызывает ассоциации и с мифической рекой Летой, и с пророчествами Иоанна Богослова о том, что невинно убиенные облачаются в *белые одежды*.

Статичная метафора может носить *гибридный* характер, сочетая в себе метонимию и концептуальную метафору. Так в чаплиновском фильме «Малыш» художник, нечаянно

столкнув стоявшую на камине фотографию любимой женщины, пытается спасти ее из огня, но подумав секунду, бросает ее в камин. Зритель сразу переводит этот кадр на язык абстрактных понятий: «любовь уже в прошлом».

Аналогично выстроен эпизод прощания героев «Дамы с собачкой» (реж. И. Хейфиц, 1959). Гуров подбирает перчатку оброненную уехавшей на поезде Анной Сергеевной, хочет положить ее в карман, но оставляет ее на чугунной решетке. Зритель воспринимает это как конец курортного романа, у которого не будет продолжения.

Динамическая (развернутая) метафора, являясь частью драматургии, как правило, прописывается уже в сценарии. Так, в фильме «Из Африки» (реж. С. Поллак, 1985) эволюция взглядов героини показана визуально через образ перчаток. В начале фильма героиня, поселившись в Африке на далекой ферме, заставляет слугу-кенийца прислуживать ей в белых перчатках. В середине фильма любовник героини, придя к ней на ужин, обращает внимание на то, как неуклюже слуга в мешающих ему перчатках пытается открыть бутылку вина. Однако героиня все еще настаивает на том, чтобы слуга носил перчатки. И лишь в одном из последних эпизодов героиня снимает со слуги перчатки, что говорит о том, что отбросила аристократические привычки и в ней произошли значительные внутренние перемены.

Выводы

Как показало исследование, в отечественном искусствоведении и культурологии проблеме восприятия зрителем визуальных кодов, с помощью которых конкретное экранное изображение приобретает метафорический характер, уделено явно недостаточное внимание. Между тем, понимание механизма создания визуальной метафоры является составной частью эстетического образования, без которого сегодня не может быть полноценного восприятия экранной культуры в различных ее проявлениях.

Предлагаемая в статье типология визуальных метафор, используемых в экранных искусствах, частично основанная на исследованиях зарубежных ученых, частично представляющая собой авторскую концепцию (понятие контекстуальной метафоры, семантического оверлэппинга, эстетического анамнезиса, горизонтальной ориентационной метафоры и др.), на наш взгляд, может быть полезна в процессе кинообразования и медиаобразования в целом.

За рамками данного исследования остались цветовая и звуковая метафора, метафоричность метонимии, использование метафоры в экранных произведениях различных видов и жанров, включая метафору в анимации, но предлагаемая в статье типология экранной метафоры может помочь в анализе и этих аспектов аудиовизуального творчества.

Использование на практике знаний, объясняющих природу метафоры, на наш взгляд, должно способствовать формированию эстетического вкуса, развитию ассоциативного и образного мышления и способствовать полноценному восприятию мультимедийного текста.

Литература

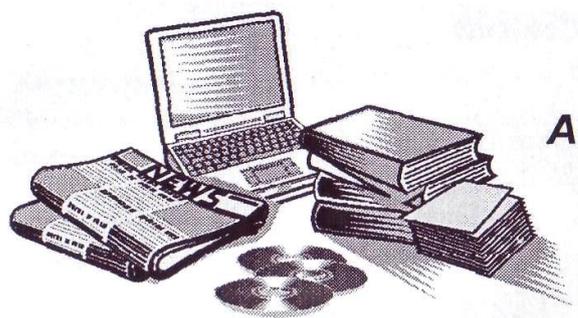
- Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // *Теория метафоры* / Ред. Н.Д. Арутюнова и М.А. Журиная. М.: Прогресс, 1990. С. 5-32.
- Блэк М. Метафора // *Теория метафоры* / Ред. Н.Д. Арутюнова и М.А. Журиная. М.: Прогресс, 1990. 512 с.
- Борисова С.В. Функциональная роль метафор в компьютерных играх (на примере «Dear Esther», «Braid», «Antichamber») // *Вестник КемГУ*. 2013. № 4 (56). Т. 2. С. 102-107.
- Ворошилова М.Б. Креолизованная метафора: первые зарисовки // *Политическая лингвистика*. 2012. № 4 (42). С. 94-99.
- Геворкян И.А. Современное философско-когнитивное направление в исследовании метафоры // *Вестник Чувашского университета* 2011. Вып. № 4. С. 238-244.

- Елисеева Е.А. Визуальные метафоры в фильмах Сергея Эйзенштейна (20-е гг. XX века) // *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2011. № 2 (26). С. 81-85.
- Крюкова Н.Ф. Метафора как прагматическое средство при построении художественного текста // *Языковое общение: процессы и единицы*. – Калинин, 1988. С. 81-86.
- Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
- Опарина Е. О. Концептуальная метафора // *Метафора в языке и тексте* / Отв. ред. В. Н. Телия. М., 1988. С. 65-77.
- Падучева Е.В. Метафора и ее родственники // *Слово. Текст. Культура* / Отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 187-203.
- Скляревская Г.Н. *Метафора в системе языка*. СПб.: СПбГУ, 2004. С. 21-22.
- Тарасова О.И. О сущности метафоры // *Вестн. Волгогр. гос. ун-та*. 2010. Сер. 7, Филос. № 2 (12). С. 26-30.
- Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1989. 32 с.
- Федоров А.В. *Развитие медиаком-петентности и критического мышления студентов педагогических вузов*. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Чельшева И.В. Концептуальные основы эстетической теории медиаобразования // *Медиаобразование*. 2013. № 1. С. 24-31.
- Шабанова Е. Л. Концептуальная метафора: Направления в исследовании (обзор) // *Языкознание*. 1999. № 1. С. 158-176.
- Шкловский В.Б. *Избранное в 2-х т. Т. 2*. – М.: Худож. лит, 1983. 640 с.
- Эйзенштейн С.М. *Избранные произведения в шести томах*, М.: Искусство, 1964. Т. 2. 568 с.
- Ямпольский М.Б. *Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф*. М.: РИК Культура, Ad Marginem, 1993. 464 с.
- Boroditsky, L. Metaphoric Structuring: Understanding Time Through Spatial Metaphors. *Cognition*. 2000. Vol. 75, pp. 1-28.
- Canán, A.J.L. Carrillo, L. et al. Metaphor in Cinema Revisited. *Philosophy Study*. 2013. Vol. 3, No. 12, pp. 1118-1123.
- Carroll, N. A Note on Film Metaphor. In Carroll, N. *Theorizing the Moving Image*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. pp. 212-223.
- Coëgnarts, M. and Kravanja, P. From Thought to Modality: A Theoretical Framework for Analysing Structural Conceptual Metaphors and Image Metaphors in Film. *Image & Narrative*. 2012. Vol 13, No 1, pp. 96-113.
- Coëgnarts, M. and Kravanja, P. Metaphor, Bodily Meaning, and Cinema. *Image & Narrative*. 2014. Vol. 15, No. 1, pp. 1-4.
- Fahlenbrach, K. Emotions in Sound: Audiovisual Metaphors in the Sound Design of Narrative Films. *Projections: The Journal for Movies and Mind*. 2008. Vol. 2, N. 2, pp. 85-103.
- Fiske, S.T., Taylor, S.E. *Social Cognition*. New York, 1991.
- Forceville, C. and Urios-Aparisi, E. (Eds.). *Multimodal metaphor*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.
- Forceville, C. Visual and multimodal metaphor in film: charting the field. In: Kathrin Fahlenbrach (ed.). *Embodied Metaphors in Film, Television and Video Games: Cognitive Approaches*. London: Routledge, 2016.
- Ortiz, M.J. Primary Metaphors and Monomodal Visual Metaphors. *Journal of Pragmatics*. 2011, 43.6, pp. 1568-1580.
- Poznin, V.F., Skripyuk, I.I. Screen image in terms of the psychology of communication. *East European Scientific Journal*. 2016. N 12 (16), part 1, pp. 51-55.
- Rohdin, M. Multimodal Metaphor in Classical Film Theory from the 1920s to the 1950s. *Multimodal metaphor*. Forceville, C. and Urios-Aparisi, E. (Eds.). Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, pp. 403-428.
- Sijll, J.V. *Cinematic Storytelling: Dynamic Metaphors* <https://www.writersstore.com/cinematic-storytelling-dynamic-metaphors/> (07.02.17).
- Urios-Aparisi, E. Figures of Film Metaphor, Metonymy, and Repetition. *Image & Narrative*. 2014. Vol. 15, No. 1, pp. 102-113.
- Whittock, T. *Metaphor and Film*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

References

- Arutyunova, N.D. Metaphor and discourse. *Theory of Metaphor: Collection*. Moscow: Progress, 1990, pp. 5-32.
- Black, M. Metaphor. *Theory of metaphor: collection*. Moscow: Progress, 1990. 512 p.
- Borisova, S.V. Functional role of metaphors in computer games (for example, "Dear Esther", "Braid", "Antichamber"). *Vestnik KemSU*. 2013. No. 4 (56) Vol. 2, pp. 102-107.
- Boroditsky, L. Metaphoric Structuring: Understanding Time Through Spatial Metaphors. *Cognition*. 2000. Vol. 75, pp. 1-28.

- Canán, A.J.L. Carrillo, L. et al. Metaphor in Cinema Revisited. *Philosophy Study*. 2013. Vol. 3, No. 12, pp. 1118-1123.
- Carroll, N. A Note on Film Metaphor. In Carroll, N. *Theorizing the Moving Image*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. pp. 212-223.
- Chelysheva, I. Conceptual bases of aesthetic theory of media education. *Media education*, 2013, № 1, pp. 24-31.
- Coëgnarts, M. and Kravanja, P. From Thought to Modality: A Theoretical Framework for Analysing Structural Conceptual Metaphors and Image Metaphors in Film. *Image & Narrative*. 2012. Vol 13, No 1, pp. 96-113.
- Coëgnarts, M. and Kravanja, P. Metaphor, Bodily Meaning, and Cinema. *Image & Narrative*. 2014. Vol. 15, No. 1, pp. 1-4.
- Eisenstein, S.M. *Selected works in six volumes*. Moscow: Art, 1964. Vol. 2. 568 p.
- Eliseeva, E.A Visual metaphors in the films of Sergei Eisenstein (20-th of the twentieth century). *Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*. 2011. N 2 (26), pp. 81-85.
- Fahlenbrach, K. Emotions in Sound: Audiovisual Metaphors in the Sound Design of Narrative Films. *Projections: The Journal for Movies and Mind*. 2008. Vol. 2, N. 2, pp. 85-103.
- Fedorov, A.V. *The development of media competence and critical thinking of students of pedagogical universities*. Moscow, 2007. 616 p.
- Fiske, S.T., Taylor, S.E, *Social Cognition*. New York, 1991.
- Forceville, C. and Urios-Aparisi, E. (Eds.). *Multimodal metaphor*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.
- Forceville, C. Visual and multimodal metaphor in film: charting the field. In: Kathrin Fahlenbrach (ed.). *Embodied Metaphors in Film, Television and Video Games: Cognitive Approaches*. London: Routledge, 2016.
- Gevorkyan, I.A. Modern philosophical and cognitive direction in the study of metaphor. *Bulletin of the Chuvash University*. 2011. Vol. № 4, pp. 238-244.
- Kryukova, N.F. Metaphor as a pragmatic means in constructing an artistic text. *Language Communication: Processes and Units*. Kalinin, 1988, pp. 81-86.
- Lakoff, G., Johnson, M. *Metaphors We Live*. London: The university of Chicago press, 2003. 276 p.
- Oparina, E.O. Conceptual metaphor. *Metaphor in language and text*. Moscow, 1988, pp. 65-77.
- Ortiz, M.J. Primary Metaphors and Monomodal Visual Metaphors. *Journal of Pragmatics*. 2011, 43.6, pp. 1568-1580.
- Paducheva, E.V. Metaphor and its relatives. *Word. Text. Culture*. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2003, pp. 187-203.
- Poznin, V.F., Skripyuk, I.I. Screen image in terms of the psychology of communication. *East European Scientific Journal*. 2016. N 12 (16), part 1, pp. 51-55.
- Rohdin, M. Multimodal Metaphor in Classical Film Theory from the 1920s to the 1950s. *Multimodal metaphor*. Forceville, C. and Urios-Aparisi, E. (Eds.). Berlin: Mouton de Gruyter, 2009, pp. 403-428.
- Shabanova, E.L. Conceptual metaphor: Directions in its study (review). *Overview journal. Linguistics*. 1999. № 1, pp. 158-176.
- Shklovsky, V.B. *Selected in 2 volumes*. V. 2. Moscow, 1983. 640 p.
- Sijll, J.V.. *Cinematic Storytelling: Dynamic Metaphors*. <https://www.writersstore.com/cinematic-storytelling-dynamic-metaphors/> (07.02.17).
- Sklyarevskaya, G.N. *Metaphor in the system of language*. St.Petersburg: St. Petersburg State University, 2004, pp. 21-22.
- Tarasova, O.I. On the essence of metaphor. *Vestnik, Volgograd State University*. Ser. 7, Philos. 2010. № 2 (12), pp. 26-30.
- Urios-Aparisi, E. Figures of Film Metaphor, Metonymy, and Repetition. *Image & Narrative*. 2014. Vol. 15, No. 1, pp. 102-113.
- Usov, Y.N. *Film education as a means of aesthetic education and artistic development of schoolchildren*. Author's abstract of Ph D dissertation. Moscow, 1989. 32 p.
- Voroshilova, M.B. Creolized metaphor: first sketches. *Political Linguistics*. 2012, No. 4 (42), pp. 94-99.
- Whittock, T. *Metaphor and Film*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Yampolsky, M.B. *Memory of Tiresia. Intertextuality and cinematography*. Moscow: Ad Marginem, 1993. 464 p.



Медиакультура

Media Culture

Проблематизация этнической маскулинности в визуальном тексте

*И.Н. Дашибалова,
кандидат философских наук,
ст. научный сотрудник,
Федеральное государственное бюджетное
учреждение науки Институт монголоведения,
буддологии и тибетологии СО РАН (ИМБТ СО РАН),
ул. Сахьяновой, 6, Улан-Удэ, 670047,
dashibalonirina@gmail.com*

Аннотация. В статье анализируются проблемы этнической маскулинности в контексте социальной депривации и их репрезентация в визуальном тексте. Воплощение нормативной маскулинности имеет место, как у конкретных индивидов, так и в символическом воплощении в риторике СМИ, в многочисленных визуальных репрезентациях в рекламе, плакатном искусстве, кинематографе. В этой связи, раскрытие предлагаемых моделей мужественности, мужского габитуса в современных художественных фильмах представляет один из возможных способов социологического прочтения трансформации маскулинности в российском обществе. Противоречия этнической маскулинности и её реализация в современных условиях показаны на примере социологического анализа художественного фильма «Булаг». Данный тип маскулинности рассматривается в социально-конструкционистском толковании.

Ключевые слова: этническая маскулинность, репрезентация, депривация, мужской габитус, этническая идентичность, кинонарратив, маргинальность.

The problematization of ethnic masculinity in the visual text

*Dr. I.N. Dashibalova,
Senior Researcher,
The Federal State Budget Establishment of Science Institute of Mongolian Studies,
Buddhology and Tibetology of the SB RAS,
Ulan-Ude, Sakhyanova, 6, 670047,
dashibalonirina@gmail.com*

Abstract. The article analyzes the problems of ethnic masculinity in the context of social deprivation and their representation in a visual text. The embodiment of normative masculinity takes place, both in concrete individuals, and in symbolic embodiment in the media rhetoric, in numerous visual representations in advertising, poster art, and cinematography. In this regard, the disclosure of the proposed models of masculinity, the male habitus in modern feature films represents one possible way of sociological reading of the transformation of masculinity in Russian society. Contradictions of ethnic masculinity and its implementation in modern conditions are shown on the example of the sociological analysis of the feature film "Bulag". This type of masculinity is considered in the socio-constructionist interpretation.

Keywords: ethnic masculinity, representation, deprivation, male habit, ethnic identity, cinematic, narrative analysis.

Введение

Предмет исследования в данной статье – отражение специфики этнической маскулинности в художественном кинематографе на примере фильма бурятского режиссёра С. Лыгденова «Булаг». Этническая маскулинность понимается как разновидность гегемонной маскулинности в патриархальном обществе, либо в обществе с консервативной идеологией. Согласно концепции австралийского социолога Р. Коннелла, визуальная репрезентация гегемонной маскулинности нашла широкое стереотипное отражение в массовой культуре и в средствах массовой информации. Вместе с тем, черты гегемонной маскулинности, такие как наличие харизматических качеств, доминирование с опорой на силу и власть среди мужчин, и в особенности над женщинами, имеют место у конкретных индивидов [Connell, 2005, p. 833; Коннелл, 2015]. И, если стандартизированные приёмы изображения гегемонной маскулинности, транслируемые ведущими школами мирового кинематографа, состоялись, то создание сложного образа этнической маскулинности в российском кино, визуальными средствами остаётся актуальной задачей.

Выбор кинотекста «Булаг» (2013, производство киностудии «MonUlaFilms», автор сценария, режиссёр-постановщик, продюсер – С. Лыгденов, 136 мин., жанр – драма) репрезентативен, как имевший широкий зрительский резонанс, получивший призы на кинофестивалях и продвижение на кинорынке. Фильм стал заметным явлением в общественной жизни Бурятии. Кинокартина вызвала заинтересованную зрительскую реакцию ещё на этапе его производства. Для анонсирования киноленты режиссёр размещал трейлеры в социальных сетях. Успех фильма, в том числе фестивальным, был связан и с жанровым синтезом («визуальная поэма», боевик, социальная драма, философская притча, комедия), нацеленным на разные аудитории по вкусовым предпочтениям. Места показа носили, главным образом, региональный характер: г. Улан-Удэ, районы Республики Бурятия, Забайкальский край. Вместе с тем продакшн-команда смогла также реализовать демонстрацию фильма в Иркутске, Новосибирске, Якутске, Элисте, Москве, Санкт-Петербурге, Варшаве.

После проката режиссёрская версия фильма была размещена в интернете (1.04.2014) на ресурсе <https://www.youtube.com> (на 13.03.2017 зарегистрировано 141933 просмотра). В 2016 г. кинофильм был показан на федеральном телеканале «Культура».

Кинофильм представляет собой визуальный источник социально-антропологического анализа. В фильме «Булаг» рассматриваются острые социальные проблемы современного общества через призму биографии главного героя – маргинализованного сельского жителя. Кинонарратив репрезентирует социальную депривацию сельского буряты, раскрытие противоречий кризиса среднего возраста и этнической идентичности. В данном киноисточнике (название фильма, переводится с бурятского как «булаг» – «святой источник») транслируются противоречия в трансформации традиционной этнической маскулинности и структуры мужского габитуса современного буряты.

Фильм отражает различные маскулинные сценарии, которые реализуют главный герой и его мужское окружение – друзья, соседи, односельчане, приезжие путешественники, представители криминальной группы. Маскулинность центрального персонажа Виктора носит кризисный характер. «Синдром несостоявшейся маскулинности» подтверждает регулярное погружение героя в различные видения, во время которых он воображает себя отважным воином. Фильм вовлекает зрителя в документально узнаваемое пространство села, но также и содержит в себе интересный материал по визуализации бурятской этничности от мистически-сказочных форм до социально-драматических.

В анализе фильма «Булаг» будут раскрыты коды этнической маскулинности через взаимодействие героя внутри мужского сообщества, мир детства и родовые паттерны, символику воинства, brutальных свойств героя в кульминации сюжета, взаимоотношения с женскими персонажами, оппозиции «Чужак-Свой», физический габитус и телесные практики.

Материалы и методы исследования

В социологическом анализе фильма используется сочетание структурного и нарративного подходов. С 1960-х годов в западных антропологических концепциях, а с конца 1990-х и в отечественной науке, предлагались конкретные разборы структур художественных фильмов и раскрытие их символических кодов как отражение социальной реальности. Значимую роль в данных разработках сыграли исследователи Д. Бордуэлл, У. Эко, Р. Барт, Ж. Митри, К. Метц, З. Кракауэр, Е.Р. Ярская-Смирнова, П. Романов, Т. Дашкова, А. Усманова [Bordwell, 1986; Дашкова, 2013; Кракауэр, 1977; Романов, 2007; Стрoение фильма, 1984; Эко, 1998; Ярская-Смирнова, 2007].

Американский кинотеоретик Д. Бордуэлл в работе «Классическое голливудское кино: нарративные принципы и процедуры» (1986) обосновал структурный анализ технологии производства кино [Bordwell, 1986]. Он раскрывает подчинённость кинопространства требованию реализма. В анализируемом киноисточнике связь значимой предметной сферы, рутинных практик сельского сообщества и сюжетной линии визуально маркированы.

Сходным образом предопределены временная структура фильма и развитие динамики характера героя. Главный герой киноповествования «Булаг» пребывает в разных темпоральных порядках: ретроспективное детство, фантазии, уход в мистический потусторонний мир, действующая реальность.

Данные приёмы – причинно-следственная организация и временные принципы, по Бордуэллу, являются классическими для голливудских фильмов 1917-1960-х, хотя, как отмечает автор, «это не означает узкой привязки к данной теме» [Bordwell, 1986. p.28].

Следующий подход к анализу фильма – нарративный метод. Основной способ прочтения кинофильма «Булаг» предопределён рассмотрением его повествовательной структуры. Фильм является визуальным дискурсом, подразумевающим текст в сочетании со звуковыми и изобразительными эффектами. Нарративный анализ кинофильма обнаруживает классические бинарные оппозиции ценностей.

Дискуссия

Текстуальный анализ кинофильма одним из первых использовал У. Эко в работе «Повествовательные структуры в произведениях Иэна Флеминга» (1966), определив секвенцию действий в соответствии с бинарными оппозициями. Оппозиции персонажей в фильме представляют оппозицию ценностей. Используя универсальные приёмы наррации, автор вводит архетипические элементы [Эко, 2005]. Данная работа апеллирует к анализу русской сказки, осуществлённому фольклористом В.Я. Проппом [Пропп, 1986]. Поскольку кино – синтетическое искусство, вобравшее в себя повествовательные схемы фольклора и сценические традиции театра, восприятие классического сюжета кинофильма строится, в том числе, на нарративной структуре литературных форм пьесы, рассказа, романа, сказки. Герой должен пройти преграды, осуществить поединок с реальным или символическим врагом. Все действия персонажа подчинены фабуле повествования. Его спутники, проводники или другие агенты выполняют подчинённую роль. В конце сюжета героя ожидает награда, он одерживает победу над собой, препятствиями и противником.

Анализируемый кинотекст С. Лыгденова «Булаг» содержит следующую схему дихотомий: *прошлое как миф – настоящее как драма; мальчик – мужчина; сын- отец;*

село – город; индивидуализм – товарищество; деньги, достаток – нищета, депривация; социальный статус – отсутствие статуса (бывший учитель, безработный); семья – жизнь вне семьи; род, предки – «без роду и племени»; здоровье – нездоровье; мифологическая родительская семья – невидимая семья героя; чужак – родович, свой; женщина – мужчина. Перечисленные различия как два мира противопоставляются в фильме и на их фоне разворачивается история главного персонажа.

Структурный и нарративный подходы дополняет рассмотрение кино как источника социологического исследования с применением актуальных парадигм теоретической социологии и культуральная критика фильма. Отражение рутинных практик сельского сообщества, проблемы социальной деградации, репрезентация этнической маскулинности визуально маркированы в кинофильме «Булаг». Заслуживает внимания определение различий в трансляции социального неравенства, фиксация гендерных отношений, раскрытие кодов несостоявшейся маскулинности. Системное прочтение сценария и фильма как кинотекста в оценке отражения кризиса маскулинности проанализировано мной в приведенной таблице. Ниже в тексте будут описаны коды этничности, которые в широкой палитре предстают в киноисточнике (см.табл.1).

Таблица 1. Конструируемые маркеры кризиса маскулинности в художественном фильме «Булаг» (реж.С.Лыгденов, 2013 г., студия «Mopulafilm», 135 мин.)

№	Коды гегемонной (этнической) маскулинности	Обозначение в сценарии фильма	Параметры «синдрома маргинализованной маскулинности»	Обозначение в сценарии фильма
1	Воин, сайнэр	«Здравствуй благородный муж. Знаю тебя и твоего отца знавал».	бывший учитель, безработный	«узнаёшь этого паренька? Ведь это твой ученик сидит».
2	Скотовод	«Я, Дару, простой скотовод. Ищу бычка».	алкоголик	«иди отсюда, алкаш проклятый! нету ничо у нас. Иди не мешай!».
3	Защита угнетённых, возвращение угнанного скота, спасение девушки	«Ступайте в наши кочевья, зимуйте пока там. Я пригоню ваш скот и приведу вашу дочь».	отсутствующий отец, муж - вне семьи	«Дальше фото молодого Виктора с молодой женой, затем полароидная фотография Виктора с маленькими детьми. Фотография вылетает из кадра».
4	Наличие физической силы, агрессия, гнев, мужество	«У Бухэлиг заиграли желваки, взгляд посуровел, и он долго смотрит в сторону запада».	депрессия, апатия, страх	«Виктор печально смотрит на свой разрушенный и пустой сеновал».
5	Сражение	«Бухэлиг, в мгновение ока, закрываясь умирающим воином, сильно метает кинжал».	криминальные практики, неоправданные риски	«Собираем камни в этом месте и по ущелью, на квадроциклах подвозим вот сюда, где наши грузовик. Витя, ты как у нас опытный гонщик, пусть и в прошлом, но возьмишь на себя это дело».
6	Родовая принадлежность	«Я Бухэлиг, сын отважного Бухэ Бэлига, рода Шошолог».	«без роду, племени»	«Старик:- кто ты? Как твое имя? Виктор: - Виктор. Старик:- Не слышу тебя! Это что за имя такое?! Чей ты

				<i>сын?! Какого ты рода?!».</i>
7	Этническая одежда	<i>«В зимнем дэли, с овечьим нутром, восседает на лошади».</i>	одежда милитари в сельских условиях	<i>«На мужике старый армейский бушлат, накинутый на старую майку».</i>

Наконец, ещё одной из исследовательских стратегий анализа фильма, является рецептивный подход. Согласно данному способу исследования производится изучение киноаудитории, стратификация и интерпретация оценок зрительских предпочтений. Применяются количественные статистические методы массового опроса посетителей кинотеатров, контент-анализ рецензий на фильм в СМИ; антропологические методы в форме включённого наблюдения за кинозрителями, глубинное интервью с экспертами, этнографическое изучение мест показа кинофильмов; дискурс-анализ кинокритики. В результате выявленной корреляционной картины выстраивается описание взаимодействия аудитории фильма и автора кинопроизведения. При анализе фильма «Булаг» мною было избрано изучение зрительских оценок в интернет-сообществах, интервью с режиссёром-постановщиком и анализ кинокритики. Рассмотрим подробнее.

Фильм вызвал заинтересованную зрительскую реакцию ещё на этапе его производства. Прежде всего, как отметил сам режиссёр, кино, в первую очередь, было рассчитано на бурятского зрителя: *«Есть очень четкая задача, которую хочется поставить перед нами, современными бурятами, и теми, кто живет в регионах: духовность, нравственность, быт»* [Ринчинов, 2013]. Патриотический посыл киномастера связан с многолетними наблюдениями за жителями бурятских сёл, его постоянной связью с малой родиной и желанием снять свой дебютный художественный полнометражный фильм на национальном материале.

С социально-антропологической точки зрения, представляется важным изучение этнической идентичности кинозрителя. Родовая, религиозная, гендерная, этническая и классовая принадлежности индивида, поколенческие различия в незападной модели модерности, предполагающей новое понимание собственного «я», создают отличительный образ героя современных кинолент. Как можно будет увидеть на примере бурятского кинофильма «Булаг», повседневная социальная реальность, в которой живут сельские буряты, сочетает в себе религиозное самопонимание и родовую идентификацию. В фильме воссоздаётся коммуникативное пространство бурятского языка на основе подтекстов современных реалий (г. Улан-Удэ, понятие «землячество»). Через призму исторических контекстов (легенда о Бухэлиге) зритель осмысляет увиденное на экране. Отсюда можно встретить отзывы о фильме, в которых зритель узнаёт коды своей этнической идентичности: *«во-первых, как же приятно смотреть фильм на бурятском языке, понимать смысл всех выражений, ведь в языке выражается суть народа; во-вторых, влюбилась в эпизод, когда главному герою мерещится его предок, слова просты и так мудры; в-третьих, любимые горы Саяны, вечная любовь навеки»* [Премьера фильма...2013]. Таким образом, кино всегда отсылает зрителя к социальной реальности, а национальный кинематограф воспринимается через призму фильтров этнической культуры. В оценках зрителей проявилась активность, выраженная в восхищении, ностальгии, эмоциональном сопереживании, этнической гордости и других нюансах зрительского восприятия. По мнению Г. Грея, «кино в той же степени интегрировано в общество, в какой культурные ценности и социальные знания интегрированы в кино» [Грей, 2014, с.171].

Все высказывания и отклики на кинофильм можно дифференцировать по профессиональной принадлежности и типу кинозрителя: 1) рядовой кинозритель, массовый простой обыватель, 2) блогер, журналист, 3) профессиональный кинокритик,

киновед, 4) философ, социолог, культуролог, 5) представитель бурятской художественной интеллигенции (литератор, художник). По качественным характеристикам мнения кинозрителей можно разделить на положительные отзывы, которые доминируют в своём большинстве, и на нейтральные, хотя и не обошлось без единичных скептических рецензий московских критиков. Далее, отклики кинозрителей можно выделить по степени рефлексии: эмоциональные и интеллектуальные. В экспрессивных репликах киноаудитории превалируют восторженное восприятие, одобрение, сострадание, горечь. Палитру откликов на фильм от сочувствия к персонажам до переоценки ценностей выражает точное выражение посетителя Сайта бурятского народа под ником HurricaneKatrina: *«Тяжелый, глубокий, неопишимо красивый и очень правдивый фильм... И смех, и слезы жалости к героям, и стыд, и брезгливое отвращение»* [Форум..., 2013].

Социокультурная рецепция кино, описанная Ю.Г. Цивьяном, подразумевает взаимовлияние идеологии фильма и зрительской компетенции. *«Всякий фильм адресуется к своему зрителю, а значит, не только фильм, но и зритель является компонентом изменяющейся поэтики кино»* [Цивьян, 1991, с.8]. В отличие от российского кинематографического масспродукта, господствующего на сегодняшнем кинорынке, фильм С. Лыгденова отличает привлечение актёрских типажей, близких к «народным», участие непрофессиональных артистов, начиная с исполнителя главной роли. В связи с этим, рефлексирующий кинозритель (на сайте бурятского народа под ником МОБУ) отмечает «правдоподобие», принятие достоверности и натуралистичности фильма: *«Сам знаю таких пацанов и этот парень усилил впечатление от фильма... Чувство было такое, что ты сам в кадре присутствуешь и все, и всех видишь воочию»* [Форум..., 2013].

Переосмысление личного жизненного опыта, биографий сверстников прозвучало в высказываниях аудитории старших возрастов. Так, поэт Б. Дугаров заметил, что *«перед его глазами прошла вереница талантливых ребят – ученых, спортсменов, литераторов, променявших свои таланты на водку»* [И забил...2014]. В данной оценке происходит фиксация фонового знания о неприкрашенной повседневности городских жителей и выражение активной жизненной позиции. Итак, киноповествование вызвало в целом положительные реакции местных зрителей. С другой стороны, поскольку в количественном отношении доминирует преимущественно региональная аудитория фильма, данный факт является достоинством, но и одновременно препятствием для продвижения идей кинопроизведения.

Как полагает Л. ван Зунен, рецепция кино социально обусловлена, «заякорена» на существующие в контексте установки, причём в этом взаимодействии центральными являются процессы использования, договорённостей, интерпретации и приспособления. Поэтому аудитории следует понимать не просто как пассивно принимающих информацию потребителей, но как производителей смыслов» [van Zoonen, 1994, p.108; Цит. по: Ярская-Смирнова, 2007, с. 481]. Фильм, помимо поднятия важных социальных и нравственных проблем, выполнял и прагматическую функцию призыва к действию и по некоторым признаниям, эффект влияния кино не только на сознание, но и поведение кинозрителя присутствовал: *«поневоле становится стыдно, хочется больше никогда не пить, пойти на родовое место, а у всех оно есть, помянуть предков, и начать жить по-другому»* [Нет жизни...2014]; *«посмотрел фильм "Булаг". Бросил пить. Всем смотреть»* [Премьера фильма...2013]. Специалисты гуманитарной сферы отмечают, что это фильм – *«манифест», «наглядный ориентир»* [Бузин... 2013]. На интернет-форумах прозвучала неформальная ёмкая характеристика к фильму: *«пинок Духа»* [Форум..., 2013]. Кинозритель Е. Шойбонова, житель с. Хойтогол, в котором проходили съёмки, отметила, что хойтогольцы объявили своё село зоной трезвости после фильма [Вести, 2013].

Фигура С. Лыгденова очень яркая, он лидирует среди авторов креативных разработок в сфере искусства Бурятии. В бурятской блогосфере, узкой по своему

влиянию, местных электронных СМИ можно встретить регулярное обсуждение произведений киномастера. Необходимо принимать во внимание, что в сетевых блоговых ресурсах, не предполагающих филологическую корректуру, неизбежны радикальные высказывания, экспансивные впечатления и свободная коммуникация. В данном фильме, например, блогер А. Гунтупов рассматривает потенциальный источник этнической мобилизации: *«Неслучайно, что картина Лыгденова попала в тренд подъёма национальной культуры, более того стала мощным катализатором. Уверен, что бурятское общество испытало очистительный катарсис после просмотра "Булаг"!»* [Изабелла...2014].

В постпросмотровых реакциях кинозрителей фиксируется ещё один феномен восприятия фильма – сходные признаки воздействия киноленты «Булаг» и советских фильмов, которым присуще ощущение веры в светлое будущее. Исследователь М. Правдина считает, что советским фильмам как культурным артефактам было свойственно ощущение надежды, с которым «жили прототипы советских героев, т.е. наивные и искренние советские люди» [Правдина, 2009, с.122]. Данное мнение сходно с позицией постановщика картины (*«Его основной идеей должен проникнуться каждый из нас, независимо от возраста. Великодушие, доброта, забота – эти качества не должны распределяться по возрастам»*) [Ринчинов, 2013] и мнениями кинозрителей анализируемого киноисточника (*«Надеюсь, будут и другие фильмы, которые заблудшему помогут увидеть СИЛУ, вернуть и укрепить стержень»*) [Форум..., 2013]. Можно констатировать, что фильм «Булаг», как и советские кинопроизведения, включает в себе общечеловеческие ценности, нормированные образцы социального поведения, преподносит идеальный тип индивида.

Наконец, стоит выделить мнения киноведа. Если обычные кинозрители подчёркивают чувственный аспект восприятия фильма, то кинопрофессионалы определяют эстетико-жанровые особенности, содержательную и идейную ценность ленты. В частности, известный кинокритик З. Абудуллаева в журнале «Искусство кино», образно выделила *«визионерскую мощь киноматери»*, *«фундамент реальной жизни»* фильма «Булаг», отмечая реализацию поставленных задач кино как искусства [Абудуллаева, 2013]. Не обошли вниманием фильм и экспертные оценки специалистов Института социологии Варшавского университета. Они определили «Булаг» в качестве визуального документа, зарегистрировавшего *«нарушение традиционного общественного порядка и забвение семейной памяти»*, побудившего *«вопросы, касающиеся не только локальных сообществ Сибири, но и человечества в целом. Помимо этого режиссер поднимает актуальную проблему состояния российской деревни»* [Загадка бурятской...2014].

Рецепция фильма «Булаг», таким образом, располагается от полюса наивного созерцания до научного осмысления продукта этнической культуры. Автор творчески конструирует образ этнической маскулинности и вовлекает кинозрителя в процесс постижения современных социальных проблем. Репрезентация фольклорных составляющих, контекста родо-племенной истории рутинизирует бурятскую киноидентичность аудитории, а фоторяд семейной хроники в финале фильма служит источником воспоминаний и возвращения фамильной памяти. Данные приёмы активизации прошлого, по мнению Д. Стайджера, служат интересам настоящего не в меньшей степени, чем память коллективная [Staiger, 2005, p.188. Цит. по: Правдина, 2009, с.121].

Результаты исследования

В анализируемом фильме мужское сообщество представляют главный герой и его друзья-односельчане. Окружение Виктора – сельские буряты, проводящие всё своё время за употреблением спиртных напитков. За исключением кульминационной стадии фильма,

в которой он в одиночку выживает в горах среди волков, отношения Виктора тесно связаны с компанией друзей. Поведение Виктора предопределено не только слабой волей, тягой к алкоголю, но и прочностью неформальных мужских отношений.

Конструирование классической мужской маскулинности предполагает её формирование в подростково-молодёжных сообществах. В воспоминаниях Виктора происходит переключение в другой мир, мир чистого детства. Режиссёр метко отображает коды советской мальчишеской субкультуры: военные игры, спортивные командные игры, атрибутика самодельных игрушек (деревянные автоматы, деревянная шайба, кроличья ушанка с кокардой Советской Армии, самодельные хоккейные ворота из жердей и сетки-рабицы). Мир детства героя (сельские ребята во дворе, играющие в хоккей и он сам – мальчик Витя, беззаботный и весёлый) актуализируется в сознании героя в тяжёлом похмелье. Характерно, что дети играют именно в хоккей, популярную спортивную игру, которая в советское время конструировала образцы нормируемой мужественности.

Как отмечает И.С. Кон, «институт мальчишества, который, подобно закрытым мужским союзам, в той или иной форме существует в любом человеческом обществе, – важнейшее средство формирования мужского самосознания» [Кон, 2009, с.630].

В фильме маркируются две важные составляющие сельского детства Виктора: друзья и двор. Он включён в социальную среду деревенских ребят, в которой действуют свои правила и автономия. Антропологом Д.В. Громовым были описаны признаки пацанского сообщества: сугубо мужское пространство в виде спортивных тренировок, состязаний, зрелищ; межгрупповые конфликты; совместные сборы, интенсивное общение между младшими и старшими; защита территории и групповых интересов и т.д. [Громов, 2013, с.170-171].

Во флэш-бэке (воспоминании) о юных годах Виктора отражаются детские территориальные конфликты в игровой форме и код защиты своего двора и улицы в призыве его друга: «*Витька! Выходи на улицу! Пойдем с барунбийскими в войнушку поиграем!*» [Лыгденов, 2014]. Позднее, выросшие ровесники будут объяснять местный устав путешественникам, прибывшим на «их» территорию: «*Здесь наши законы, свои правила... В этой долине один въезд и один выезд*» [Лыгденов, 2014]. Самодельные ружья, спустя десятилетия, у друзей Виктора становятся уже реальными, и заигравшиеся пожилые мальчики предстают в довольно мрачном свете при первой встрече с приезжими гостями.

Средой воплощения маскулинной субкультуры является умение постоять за себя и друзей. Моральный кодекс мужской среды включает важные правила – умение держать слово и традиции коллективизма, взаимовыручки. Сформированные в юношеской среде понятия становятся основой, закрепляющей отношения в сообществе мужчин. Эмоциональная близость, поддержка товарища и оперативная организация для выполнения общего дела представлена в фильме в амбивалентной форме. С одной стороны, друзья приходят Виктору на помощь, чтобы забить бычка, так как он один не справится. Но, с другой стороны, для них данное событие является способом выручить деньги, чтобы их пропить. Причём ценность их дружбы становится сомнительной, поскольку они посмеиваются после совершённого мероприятия над незадачливым товарищем.

Тема службы в советской (российской) армии как один из важных формирующих этапов мужской биографии представлена в фильме в сцене знакомства Виктора и путешественников. В ходе общения выяснилось, что главный герой и один из приезжих москвичей служили вместе. Военный контекст для главного героя важен как статусная характеристика. Воспоминания мужчин относят их к переживаемому опыту службы в армии и являются значимой характеристикой их идентичности: «*в армии мы служили достойно*» [Лыгденов, 2014]. В данном случае обсуждаемая друзьями практика

объединения военнослужащих по земляческому признаку в армии формирует коллективную память. Значимость прохождения службы в рядах советской армии продолжает спустя 20-30 лет солидаризировать мужскую компанию. В высказываниях Виктора драматизм обсуждения связан с его ушедшей лидирующей позицией. Поскольку других инструментов для самореализации у героев после армии не нашлось, они продолжают ностальгировать по лучшим годам жизни и выражают несостоятельность индивидуальных проектов мужской биографии, так как привыкли компенсировать свою слабость в групповом взаимодействии. Как полагает И.Н. Тартаковская, «построенная таким образом идентичность нуждается во внешней легитимации, и источником её может выступить только мощное, милитаризованное государство, придающее этому проекту подлинный смысл» [Тартаковская, 2013, с.112].

Таким образом, самоутверждение маскулинности в анализируемом фильме происходит первоначально через воспоминания о детстве, в котором закладывались понятия о дружбе, сплочённости, бесстрашии и в дискурсе об институциональных особенностях армейского братства и этнического землячества. Детские годы и юность мужских героев являются важными формирующими стадиями их биографии. Ностальгия по ушедшей молодости и практики повседневного общения, в которых сквозит тема «крутости», чётко отражает кризисное состояние мужчин.

Понятие «физического габитуса», раскрываемое французским социологом Л. Болтански, вычленяет грамматику телесных характеристик с социальными позициями в соответствии с социальными группами, то есть представители различных классов по-разному выражают телесные техники, стандарты питания, стиль одежды, пластику и жесты. Параметры военной одежды, предполагающие соответствующую телесную пластику – быть собранным, у героев фильма носят противоположный характер, то, что Болтански называет «кодом сопротивления низших слоев» [Болтански, 2013]. Подтверждение несостоявшейся маскулинности закрепляется в телесном габитусе Виктора. Он одет в старый армейский бушлат, накинутый на старую майку, кальсоны с отвисшими коленами, камуфляжные штаны, солдатские ботинки-берцы, чёрную трикотажную шапочку бини. Эта одежда носится крайне небрежно, неряшливо, так как ему удобно.

В ключевом эпизоде фильма (добыча нефрита в Саянских горах) происходит трансформация мужских образов. У мужчин просыпается невероятная гипермаскулинность (мачизм). В стиле голливудских блокбастеров, вестернов герои способны бегать по горам, укрываться от взрывов, поднимать тяжёлые камни, водить квадроциклы, убегать от погони, скрываться в тайге от вертолётки, падать с горного склона. Виктор проявляет недюжинные brutальные свойства: ползёт в метель по степи ночью, стреляет без промаха, спасаясь от преследования, он чудом выживает среди волков и добирается до своих товарищей: *«умело, Виктор, разводит костер. Срезает хвойные ветки. Быстро сооружает шалаш. В проворных руках Виктора все появляется быстро. Это уже не Виктор-алкаш, а опытный волк на тропе выживания»* [Лыгденев, 2014]. В горах, в перестрелке, в погоне герои приводят свой потерянный статус к желаемой норме. Визуальная репрезентация традиционной маскулинности в этом отрывке свидетельствует о несоответствии современных социальных условий жизни каноническим представлениям о мужественности, потребности мужчин проявить себя на войне как сугубо мужской территории.

Итак, в фильме демонстрируется бинарность символов утраченной и гегемонной маскулинностей. Первоначально, показано разрушение личности, её десоциализация, затем изображено возвращение утраченной мужественности в экстремальной ситуации.

Трансформация современных отцовских практик является одной из важных характеристик маскулинности. Тема отцовства в фильме раскрывается через сравнение

Виктора как отсутствующего отца и фигуры его родителя в воспоминаниях и высказываниях соседей. Рефлексия по отцовской роли у главного героя выражается только в желании отправить два стерна говядины своим детям. Недемонстрируемый семейный конфликт является закрытым кодом феминизации в сфере занятости в регионе. По данным социологического исследования Н.В. Зубаревич, «для республик Сибири гендерное неравенство становится перевернутым: сверхнизкая ожидаемая продолжительность жизни и массовая алкоголизация мужчин приводят к преобладанию женской занятости, преимущественной мужской безработице и полному выравниванию доходов и пенсий» [Зубаревич, 2005].

В воспоминаниях Виктора отражается патерналистская роль его отца в ранней социализации. Отец героя мастерил хоккейные ворота для детей, занимался ремесленными работами. Собственный отец является антиподом сыну по степени заботы о детях, выполнению мужских обязанностей, ему передаётся лишь способность хорошо работать руками. Меморизация авторитетного неформального статуса отца Виктора в сельском сообществе проявляется в высказываниях эпизодического женского персонажа. Соседка, баба Маша обращается к Виктору: *«кроме тебя, уж никого нету, в деревне нашей-то, такого рукастого. А ведь утварь мне твой отец делал еще. После войны тяжело было, а он у нас мастер на все руки. Всем помогал, много добра сделал»* [Лыгденов, 2014]. Социальный капитал в виде неформальных соседских связей, эмоциональных контактов со старшими женщинами, исполняющими для героя генеративную роль матери, является условием для его возвращённого отцовства.

По мнению социолога И.Н. Тартаковской, гегемонная маскулинность «всегда имеет смысл только постольку, поскольку она противопоставляет себя «Другим» [Тартаковская, 2013, с.101]. Роль чужаков, группу «Других» в фильме «Булаг» выполняют недифференцируемая масса охранников месторождения зелёного нефрита и параллельно действующая группа «чёрных копателей». Спрос на минерал и сверхприбыльность его продажи в Китай вызвали незаконную добычу нефрита и криминогенную ситуацию в Бурятии. Нелицензированное пользование недрами и кража нефрита компанией Виктора одинаково преступны. Но в фильме происходит переворачивание ролей и апология массовой добычи нефрита. В киноисточнике разворачиваются настоящие военные действия, в которых некритичному зрителю предлагается болеть за «своих» и испытывать негативные реакции к «чужим». «Своих» защищает, в том числе в своих видениях, Виктор - герой-одиночка. Здесь, в соответствии с жанром, эпические действия героя сопровождается музыкальный фон кантри, ассоциирующийся с американскими вестернами (например, «Одинокий рейнджер»). Однако, как условна абстрактная масса «врагов» (их лица в масках, шапках-балаклавах неразличимы), так и мифологично мужество Виктора. Он предстаёт сайнэром («благородным мужем») во сне, вместе с тем, выживая в боевой обстановке в реальности. Грани между вымыслом и действительностью стираются. Пространство кинозрения задаётся маскулинным образцом бурятского мужчины.

Герои фильма, репрезентирующие современное сельское сообщество, переживают состояние социальной депривации. Неясен их брачный статус, им по сорок-пятьдесят лет, они не работают, живут за счёт пенсий родителей, занимаются сбытом скота и дичи. Виктор находится за чертой социальных диспозиций. Потеря социального статуса крайне фрустрирует главного героя, он, по кинотексту, множественный «бывший» – бывший старшина роты, бывший староста студенческой группы, бывший учитель, живёт вне семьи и маргинализован как отсутствующий отец (супруга и дети уехали в город). Даже его собственные друзья упрекают: *«Вот ты в армии служил, высшее образование имеешь, а кто ты теперь? Вот смотри, узнаешь этого паренька? Ведь это твой ученик сидит. А сейчас ты сидишь с ним и пьешь водку»* [Лыгденов, 2014].

В фильме «Булаг» продемонстрированы сходные фреймы вступления и финала повествования. Сняты панорамы горных пейзажей, долина реки и виды сельской местности. Данные знаки имплицитно будят этническое коллективное бессознательное и жизненный мир зрителя, который находится в состоянии воспоминания и генетической памяти. Фактурно запечатлено небо с долгим планом наплыва облаков. Данный символ для бурятского религиозного самосознания, безусловно, является стержневым, выражающим концепцию Вечного Синего неба.

Базовый пласт бурятской культуры включает специфически выработанный на протяжении столетий язык тела. Этикет общения предполагает обязательное приветствие младшими старших в форме поклона. При этом младший подходит к старшему, кланяясь, двумя руками пожимает его руки на уровне груди и подставляет их первым. Данный жест символизирует преемственность в передаче опыта старших младшему поколению. В эпизоде встречи мужиков с односельчанином Баиркой зафиксирована бурятская форма приветствия, демонстрирующая знак уважения друг к другу.

Воспроизводство бурятской этничности на экране осуществляется режиссёром С. Лыгденовым разнообразными средствами киноописания. Зрителю предлагается окунуться со всей полнотой в аудиовизуальное пространство фильма. В первую очередь, маркером этнической идентичности персонажей является бурятский язык. Режиссёр использует субтитры на русском языке и поэтому фильм можно рассматривать как пособие для изучения разговорного бурятского языка. На родном языке говорят основные и второстепенные действующие лица, богатство народной речи передаёт галерея мужских и женских образов, а также мистических персонажей – предков Виктора. На бурятском языке разговаривает, в том числе, русский парень Коля. В бурятских сёлах монокомпактного проживания коренного населения нередки случаи «обуряченных» русских. Данную традицию отображает образ Мангыт Коли, который свободно говорит на бурятском языке и плохо изъясняется на русском.

Важным дополняющим элементом воображаемого пространства этнической идентичности в фильме является саундтрек. В киноисточнике трансляция этничности проходит в постмодернизирующем русле, фоном в зависимости от стадии сюжета реализуется музыка в стиле этнофьюжн (композитор В. Жалсанов) и старинная аутентичная бурятская песня (исполнители – Б.-Х. Аюшеева, Д. Соктоева). В саундтреке используются бурятские национальные инструменты: моринхуур, суххуур, лимбэ. Грубоватый юмористический образ персонажа Александра поддерживает бриколаж популярной индийской песни из кинофильма «Танцор диско» и бурятского рэпа в исполнении музыкальной группы «Хатхур зу». В итоге, аудиальное восприятие фильма строится на неотрадициональной почве.

Значительный объём в развязке сюжета фильма занимают видения Виктора, переживаемые им в момент клинической смерти. В параллельном мире к нему приходят множество стариков, исполняющие старинные протяжные бурятские песни и танцующие ёхор. Они одеты в колоритные аутентичные костюмы. Эти роли сыграли исполнители народных фольклорных ансамблей «Урял» и «Ольхон». В данном фрагменте можно определить кинематографический инструмент конструирования бурятской идентичности в символической форме. Не случайно здесь используется дымчатая и затемнённая цветокоррекция, подчёркивающая ирреальность происходящего. Режиссёром предлагается мифологическое прочтение образа Виктора. Национальная одежда персонажей прародителей служит основой для этнической коммуникации между прошлым и настоящим, поскольку ношение национального дресс-кода в современном быту практически отсутствует и носит парадные функции.

Бурятская этничность в фильме представляется комплексным конструктом, включающим, в том числе, вербальный язык самоописания группы. В киноисточнике

приводятся комедийные способы артикуляции идентичности («кто мы?») в форме анекдотов о бурятах. Происходит процесс обговаривания этнизированных символов, символическое снижение и горькая самоирония по отношению к этносу.

Тематизация этнического пространства в анализируемом фильме связана с религиозными культами – шаманскими и буддистскими. В момент ночного нападения волчьей стаи на Виктора в горах, он произносит тибетскую молитву: «*Ом мани падме хум*». С религиозного отправления – камлания духам местности начинается фильм. Приезжие москвичи не могут уехать с источника, потому что как объясняет персонаж Александр: «*надо брызнуть, капнуть местным духам*» [Лыгденов, 2014].

Перформативную сущность главного героя, преобразовавшегося в средневекового воина Бухэлига, выражает эпизод ухода Виктора в очередное видение. Данную часть фильма можно рассматривать как отдельный исторический микрофильм. Связь эпосного слога и визуального образа воина содержит дискурсивный контекст. Режиссёр выстраивает многослойный кинотекст: слышно пение улигершина на бурятском языке (горловое пение), звучит сопроводительный рассказ о возвращении Бухэлигом угнанного скота и предстают картины поединков. Военные сцены защиты родовой территории и улусников предельно насыщены трюками в стиле азиатских исторических боевиков (в сценах боя принимали участие монгольские каскадёры). Зрелищный эффект выполняет кадр мчащегося на коне Бухэлига, который, оголив свои мечи, с раскинутыми руками, бросается в атаку навстречу чужакам. Альтер-эго Виктора – отважный монгольский воин, демонстрирует эпические качества: справедливость, преодоление боли, беспощадное ведение боя в одиночку.

Наконец, важной составляющей в визуализации бурятской этничности на киноэкране является воспроизводство родовых паттернов, которые структурируют жизнь Виктора. В финале происходит возрождение героя через образы матери и отца. Святой родовой источник булаг, проходящий сквозной линией в фильме, фактически высыхает и затем бьёт ключом после того, как Виктор бросил употреблять спиртное и построил короба вокруг него. Завершает визуальный ряд кинофильма слайд-шоу семейных фотографий современных бурят под этническую музыку, олицетворяющий единство поколений.

Таким образом, в киноисточнике обнаруживается феномен репрезентации бурятской идентичности с помощью экранного языка через субъективный взгляд режиссёра: с одной стороны, мы видим транслируемую реальность глазами постановщика и оператора кинокартины, с другой стороны, благодаря проникновению автора во внутренний мир героя и узнаванию деталей быта, внешности героев, пластических движений и т.п. формируется оптика кинозрения о себе. Кинозритель аффилирован в культурные ценности этнической культуры через речь персонажей, фоновую музыку, малую дистанцированность режиссёра от изучаемого объекта, но между тем видит противоречия в судьбе героя и в целом визуальный ряд знакомых ему маргиналий жизни в селе.

Выводы

Выделение бинарных оппозиций мужских сценариев в современном бурятском обществе представляет полярные линии социального поведения. На одном полюсе находится идеал, нормируемый образец маскулинности как отсыл к кодексу настоящего мужчины. Обнаруживается запрос на феномен этнической маскулинности, конструируемый в художественных произведениях и кинотекстах. Образ бурятского мужчины традиционного гендерного порядка (охотник, кочевник, воин, сайнэр и т.д.) продолжает служить символом актуализации этничности, формирования публичного дискурса неотрадиционализма, акцентирует идеи бурятской творческой интеллигенции. Вместе с тем, реализация подобного сценария в буквальном смысле невозможна, а лишь

как «изобретение традиции», которое свидетельствует о востребованных ценностных установках реанимируемой патриархальности. Структура ценностей универсального характера (опора на семью и защита рода, благородство, мужество) актуальна в любое время, однако в нынешних российских условиях она становится и стратегией выживания.

На другом полюсе современной маскулинности фиксируется репрезентация депривационного состояния, особенно болезненно переживаемого в настоящее время жителями российских деревень. Невозможность влиять на собственную жизнь, лишённость социальных благ, отчуждение от интересов ближнего сообщества становится характерной позицией для мужчин, находящихся в социальной депривации. Художественный фильм «Булаг» зафиксировал указанные социальные процессы. Киноисточник предлагает зрителю «возвращение к истокам», и в этом смысле, в нём артикулируется актуальная этномобилизационная риторика.

Литература

- Абдуллаева З. Снег и горячка // Искусство кино. 2013. 11 окт. <http://kinoart.ru/blogs/sneg-i-goryachka> (дата обращения: 13.03.2017).
- «Александр Бузин: «Это не только социально значимый продукт, но и очень качественный, художественный фильм, созданный с любовью» // Сайт Министерства культуры республики Бурятия. 2013. 27 ноября. http://www.minkultrb.ru/publications/detail.php?SECTION_ID=93&ELEMENT_ID=5057 (дата обращения: 13.03.2017).
- Болтански, Л., Тевено, Л. Критика и обоснование справедливости: Очерки социологии. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 576 с.
- Вести Мнение. Фильм «Булаг». Телерадиокомпания «Бурятия». // Видеохостинг Youtube.ru. 2013. 25 июля. https://www.youtube.com/watch?v=wRd89rR_GWE (дата обращения: 13.03.2017).
- Грей Г. Кино: Визуальная антропология. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 208 с.
- Громов, Д.В. Конструирование маскулинности в уличной пацанской среде // Способы быть мужчиной. Трансформации маскулинности в XXI веке. М.: Звенья, 2013. С.169-183.
- Дашкова, Т.Ю. Телесность – идеология – кинематограф: Визуальный канон и советская повседневность. М.: Новое литературное обозрение, 2013. 256 с.
- Загадка бурятской души. «Булаг» в Варшаве. // Блог пользователя Ayurkhon (на платформе Живой журнал. 2014. 18 янв. <http://ayurkhon.livejournal.com/514.html> (дата обращения: 13.03.2017).
- Зубаревич Н.В. Региональные аспекты гендерного равенства // Демоскоп Weekly. 2005 № 219-220. 24 окт. - 6 нояб. demoscope.ru/weekly/2005/0219/analit02.php (дата обращения: 13.03.2017).
- И забил святой источник! Благородный жест бурятского режиссёра. // Блог Алдара Гунтупова на платформе Живой журнал. 2014. 11 апр. <http://aldar-guntupov.livejournal.com/5079.html>. (дата обращения: 13.03.2017).
- Кон, И.С. Мальчик – отец мужчины. М.: Время, 2009. 704 с.
- Коннелл Р.У. Гендер и власть: общество, личность и гендерная политика. М.: Новое литературное обозрение, 2015. 426 с.
- Кракауэр Э. От Калигари до Гитлера. Психологическая история немецкого кино. М.: Искусство, 1977. 320 с.
- Лыгденов С. Сценарий художественного фильма «Булаг. Святой источник» // Asia Russia Daily. 2014. 30 нояб. <http://asiarussia.ru/articles/5106/> (дата обращения: 13.03.2017).
- Нет жизни там, где иссох источник. Рецензия на фильм «Булаг» пользователя v_a_filim // Сайт КиноПоиск. 2014. 18 янв. <http://www.kinopoisk.ru/film/765113/> (дата обращения 13.03.2017).
- Правдина М. Советское кино как объект современной культурной рецепции и зрительской привязанности // Вестник общественного мнения. 2009. № 2 (100). С.114-126.
- Премьера фильма «Булаг» в Иркутске. // Социальная сеть Вконтакте. 2013. 13 дек. https://vk.com/bulag_v_irkutske_dom_kino. (дата обращения: 13.03.2017).
- Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Л.: ЛГУ, 1986. 364 с.
- Ринчинов Б. Солбон Лыгденов: «Булаг» - кино, которое заставляет думать» // Агинская правда. 2013. 25 июня. http://www.aginsk-pravda.ru/news/solbon_lygdenov_bulag_kino_kotoroe_zastavljaet_dumat/2013-06-25-1254 (дата обращения: 13.03.2017).
- Романов, П.В. По-братски: мужественность в пост-советском кино // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность. Саратов: Научная книга, 2007. – С. 503-526.
- Строение фильма. Некоторые проблемы анализа произведений экрана / Р.Барт, У.Эко, Ж.Митри и др. М.: Радуга, 1984. 268 с.

- Тартаковская И.Н. Память об участии в военных действиях как ресурс конструирования маскулинности // Способы быть мужчиной. Трансформации маскулинности в XXI веке. М.: Звенья, 2013. С. 97-117.
- Форум «Фильм Солбона Лыгденова «Булаг» УЖЕ в кинотеатрах. // Сайт бурятского народа. 2013. 27 июня. <http://www.buryatia.org/modules.php?name=Forums&file=viewtopic&t=23964&postdays=0&postorder=asc&start=0> (дата обращения: 13.03.2017).
- Цивьян Ю.Г. Историческая рецепция кино. Кинематограф в России 1896-1930. Рига: Зинатне, 1991. 492 с.
- Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб.: Symposium. М.: РГГУ, 2005. 502 с.
- Ярская-Смирнова Е.Р. Социологический анализ кинотекста // Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность. Саратов: Научная книга, 2007. С.467- 503.
- Bordwell, D. *Classical Hollywood Cinema: Narrational Principles and Procedures* // *Narrative, Apparatus, Ideology*. New York: Columbia University Press, 1986, pp. 17-35.
- Connell, R.W., Messerschmidt, J.W. Hegemonic masculinity Rethinking the Concept // *Gender & Society*. 2005. Vol. 19/ № 6, pp. 829-859.

References

- Abdullaeva, Z. Snow and fever. *Cinema Art*. 2013. 11 Oct. <http://kinoart.ru/blogs/sneg-i-goryachka> (reference date: March 13, 2017).
- "Alexander Buzin: " This is not only a socially significant product, but also a very high-quality, feature film created with love ". *The site of the Ministry of Culture of the Republic of Buryatia*. 2013 November 27 http://www.minkultrb.ru/publications/detail.php?SECTION_ID=93&ELEMENT_ID=5057 (reference date: 03/03/2017).
- And the holy spring has hammered! Noble gesture Buryat director. Aldar Guntupov's blog on the *LiveJournal platform*. 2014. April 11. <http://aldar-guntupov.livejournal.com/5079.html>. (Date of circulation: 13.03.2017).
- Boltanski, L., Teveno, L. *Criticism and the justification of justice: Essays on sociology of hailstones*. Moscow: New literary review, 2013. 576 p.
- Bordwell, D. *Classical Hollywood Cinema: Narrational Principles and Procedures*. *Narrative, Apparatus, Ideology*. New York: Columbia University Press, 1986, pp. 17-35.
- Connell, R.U. *Gender and Power: Society, Personality and Gender Policy*. Moscow: New Literature Review, 2015. 426 p.
- Dashkova, T.Y. *Ideology – Body- Cinema: Visual canon and Soviet everyday life*. Moscow: New Literature Review, 2013.
- Eco, W. *The role of the reader. Studies on the semiotics of the text*. St.Peterburg: Symposium; Moscow: Russian State University for Humanities, 2005. 502 p.
- Forum "The film of Solbon Lydgenov" Bulag "Already in the cinemas. *The site of the Buryat people*. 2013. June 27. <http://www.buryatia.org/modules.php?name=Forums&file=viewtopic&t=23964&postdays=0&postorder=asc&start=0> (circulation date: 03/03/2017).
- Gray, G. *Movies: Visual Anthropology*. Moscow: New literary review, 2014. 208 p.
- Gromov, D.V. Designing masculinity in a street patsan environment. *Ways to be a man. Transformation of masculinity in the 21st century*. Moscow: Links, 2013, pp. 169-183.
- Yarskaya-Smirnova, E.R. Sociological analysis of film text. *Visual anthropology: new views on social reality*, pp. 467-503. Saratov: The Scientific Book, 2007.
- Kon, I.S. *The boy is the father of a man*. Moscow: Time, 2009.
- Kracauer, Z. *From Caligari to Hitler*. Moscow: Art, 1977.
- Lead the Opinion. The film "Bulag". TV and radio company "Buryatia". *Youtube.ru*. 2013. July 25/ https://www.youtube.com/watch?v=wRd89rR_GWE (date of circulation: 03/03/2017).
- Lydgenov, S. Scenario of the feature film "Bulag. Holy Source ". *Asia Russia Daily*. 2014. 30 November. <http://asiarussia.ru/articles/5106/> (date of circulation: 03/03/2017).
- Pravdina, M. Soviet cinema as an object of modern cultural reception and audience affection. *Bulletin of public opinion*. 2009. N. 2 (100), pp. 114-126.
- Propp, V.Y. Historical roots of a fairy tale. Leningrad: Leningrad State University, 1986.
- Rinchinov, B. Solbon Ligdenov: "Bulag" - a movie that makes you think ". *Aginskaya truth*. 2013. June 25. http://www.aginsk-pravda.ru/news/solbon_lydgenov_bulg_kino_kotoroe_zastavljaet_dumat/2013-06-25-1254 (date of circulation: 13.03.2017).
- Romanov, P.V. Brotherly: Masculinity in post-Soviet cinema. *Visual anthropology: new views on social reality*. Saratov: The scientific book, 2007, pp. 503-526.
- Tartakovskaya, I.N. Memory of participation in military operations as a resource for constructing masculinity. *Ways to be a man. Transformation of masculinity in the 21st century*. Moscow: Links, 2013, pp. 97-117.
- Tsivyan, Y.G. *Historical reception of the cinema. Cinematography in Russia 1896-1930*. Riga: Zinatne, 1991.

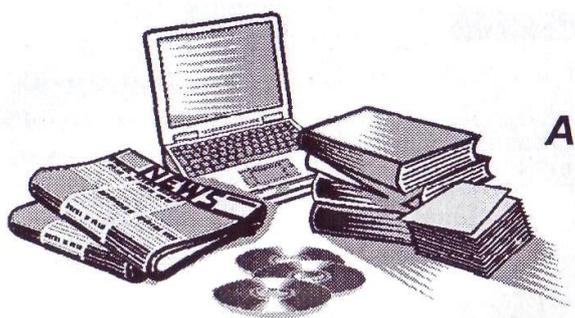
The mystery of the Buryat soul. "Bulag" in Warsaw. Ayurkhon's blog (on the platform *LiveJournal*. 2014. January 18. <http://ayurkhon.livejournal.com/514.html> (date of circulation: 13.03.2017).

The premiere of the film "Bulag" in Irkutsk. *Social network VKontakte*. 2013. December 13. https://vk.com/bulg_v_irkutske_dom_kino. (Date of circulation: 13.03.2017).

There is no life where the source is withered. Review of "The Boar" for user v_a_filim. *The site of the Movie Search*. 2014. January 18. <http://www.kinopoisk.ru/film/765113/> (circulation date is March 13, 2017).

The structure of the film. Some problems of analyzing screen products. Moscow: Rainbow, 1984.

Zubarevich, N.V. Regional aspects of gender equality. *Demoscope*. 2005. № 219-220. October 24-November 6. demoscope.ru/weekly/2005/0219/analit02.php (date of circulation: 13.03.2017).



Медиакультура

Media Culture

Социальные медиа и образование специалистов социально-педагогической сферы

*М.П. Целых,
доктор педагогических наук, профессор,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),
кафедра общей педагогики,
Инициативная, 46, Таганрог, 347936
m.tselykh@mail.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты анализа проблемы взаимодействия социальных медиа и профессионального образования специалистов социально-педагогического профиля. Показана актуальность умений социальных педагогов / социальных работников пользоваться электронными источниками информации, различными медиа и социальными сетями в профессиональных целях для реализации главной профессиональной миссии: повышения благосостояния людей, помощи в удовлетворении основных жизненных потребностей всех граждан и особенно тех, кто менее защищен и относится к уязвимым слоям населения. Охарактеризована укорененность профессии социального педагога/социального работника в современный цифровой медиа контекст, предоставляющий широкие возможности для профессионального взаимодействия специалистов и клиентов. На основе анализа литературы делается вывод о проблемах использования социальных медиа в профессиональной деятельности и образовании отечественных специалистов социально-педагогического профиля. Указывается, что они связаны с нравственными дилеммами и недостатком регламентации и внедрения этических принципов, способных регулировать новый тип профессионального и личного общения.

Дается анализ мнений студентов факультета социальной педагогики о преимуществах и проблемах использования социальных медиа в образовании и профессиональной сфере деятельности. Раскрыта необходимость включения в процесс образования социально-педагогических работников содержания, касающегося этики профессионального поведения в расширяющихся рамках социальных медиа. Разработаны и приведены правила профессиональной медиа коммуникации для социальных педагогов/социальных работников. Сделан вывод о том, что образование будущих специалистов должно постоянно обновляться и совершенствоваться с учетом динамики изменения социально-культурного контекста, в котором все большую роль играют новые электронные СМИ и социальные медиа.

Ключевые слова: социальные медиа, профессиональное образование специалистов социально-педагогического профиля

Social media and professional education of social pedagogues and social workers

*Prof. Dr. Marina Tselykh
Taganrog Institute named after
Branch of Rostov State University of Economics,
Initsiativnaya, 46
Taganrog, Russia, 347936
m.tselykh@mail.ru*

Abstract. The article presents the results of the analysis of the interaction of social media and professional education of social pedagogues and social workers. It discusses social media activities and how they can contribute to student learning, and social work practice. The importance of social pedagogues / social workers' competence in the use of social media, electronic sources of information and social networks for professional purposes and their role

in advancing professional mission (improving people's well-being, helping meet the basic life needs of all citizens and especially those who are less protected and are vulnerable) is shown.

The bindings of the social work/social pedagogue's profession and modern digital media context are characterized. These links provide ample opportunities for professional interactions of specialists with their clients. Based on the analysis of the literature a conclusion is made about the problems of using social media in professional activities and in education of social workers and social pedagogues. It is pointed out that these problems are associated with moral dilemmas and lack of ethical principles and norms which help to regulate social workers' professional use of social media in their professional and personal communication.

Ideas and opinions about the benefits and problems of using social media in education and the professional sphere of activity offered by the students of the Faculty of Social Pedagogy are analyzed. The need to include the content concerning the ethics of professional conduct in the expanding framework of social media into the process of social work education is disclosed. The rules of professional media communication for social work pedagogy are developed and presented.

The conclusion is made that the education of future specialists should be constantly updated and improved taking into account the dynamics of the socio-cultural context, in which new electronic and social media play an increasing role.

Keywords: Social media, professional education of social pedagogues and social workers

Введение

Актуальность исследования проблемы взаимодействия социальных медиа и профессионального образования специалистов обусловлена постоянно развивающимися интернет-технологиями и появляющимися в связи с этим новыми возможностями, как для педагогов, так и для студентов, будущих специалистов. Умение пользоваться электронными источниками информации, различными медиа и социальными сетями стала императивом для представителей многих профессий. Социальные работники и социальные педагоги не стали исключением.

За сравнительно небольшой период существования профессий социального педагога и социального работника (с 1991 года) в России были разработаны все необходимые составляющие этой профессиональной деятельности: научно-теоретические основы, методический инструментарий, организационные формы в сочетании с развитием системы профессиональной подготовки кадров. В тоже время эта профессия продолжает динамично развиваться: специальности социального педагога / социального работника у абитуриентов российских вузов занимают лидирующие позиции в рейтинге востребованных профессий уже в течение почти четверти века. А это значит, что образование будущих специалистов должно постоянно обновляться и совершенствоваться с учетом динамики изменения социально-культурного контекста, в котором все большую роль играют новые электронные СМИ и социальные медиа.

Сегодня уже общепризнанным считается, что социальные медиа создали среду, в которой профессия социального педагога / социального работника должна адаптироваться и развиваться. Несомненно, что специалисты социально-педагогической сферы и в дальнейшем будут присутствовать в информационном пространстве и использовать его для реализации главной профессиональной миссии: повышения благосостояния людей, помощи в удовлетворении основных жизненных потребностей всех граждан и особенно тех, кто менее защищен и относится к уязвимым слоям населения (Кодекс этики социального педагога и социального работника).

Интерес российской педагогической науки к проблемам профессионального образования социальных педагогов / социальных работников велик, однако еще недостаточно исследованы вопросы его совершенствования в условиях бурного развития СМИ и сети Интернет, использования их в качестве дидактических средств в профессиональном образовании и особенностей применения медиа в дальнейшей профессиональной практике.

Социально-педагогическая деятельность требует от специалистов развитых навыков общения и высокого уровня медиакомпетентности. При этом формирование медиакомпетентности современных социальных педагогов / социальных работников не самоцель, а неотъемлемая составная часть их профессионализма. Это объясняется тем, что активная медийная деятельность профессионалов социально-педагогической сферы обладает большими потенциальными возможностями и позволяет более полно реализовывать принципы социальной справедливости, способствует позитивным изменениям в обществе на основе активизации гражданского участия.

Таким образом, проблема совершенствования подготовки специалистов к социально-педагогической деятельности в условиях инновационного развития медиа заслуживает пристального теоретического анализа, науковедческого обоснования, концептуальных исследований и соответствующего освещения в современной научной литературе.

Материалы и методы исследования

В настоящей статье обсуждается проблема, касающаяся влияния на социально-педагогическую работу и профессиональное образование интернетных медиа, которые требуют от специалистов высокого уровня медиакомпетентности, владения социальными навыками общения в инновационной информационной среде и осознания собственной ответственности при использовании новых коммуникативных каналов, создающих как потенциальные позитивные возможности, так и трудности.

Предмет нашего анализа – взаимообусловленное развитие образования специалистов социально-педагогической сферы и медиа. Методологию исследования составляют ключевые философские положения о связи, взаимообусловленности и целостности явлений действительности, единства теории и практики в познании. Материалами для исследования служат работы отечественных и зарубежных авторов по проблеме социальных медиа и профессионального образования, данные анкетирования студентов.

Цель исследования – охарактеризовать укорененность профессии социального педагога/социального работника в современный цифровой медиаконтекст, раскрыть необходимость включения в процесс образования социально-педагогических работников содержания, касающегося этики профессионального поведения в расширяющихся рамках социальных медиа, дать рекомендации по профессиональной медийной коммуникации для социальных педагогов / социальных работников. Нами использованы теоретические (анализ, контент-анализ, интерпретация, сравнение, генерализация, обобщение) и практические методы исследования (анкетирование).

Дискуссия

О значимости современных медийных технологий для межличностного общения свидетельствуют выводы исследований отечественных и зарубежных ученых (Александров, 2011; Антонов, 2017; Жижина, 2016; Поливанова, Королева, 2016; Соломатина, 2016; Стародубцев, 2012; Тархов, 2016; Федоров, 2009; Федоров, Левицкая, 2015 и др.). В них подчеркивается, что Интернет и цифровая связь все чаще становятся средствами общения, как обычных людей, так и специалистов различных квалификаций. На то, что современные медиа меняют характер того, как мы относимся к социальному общению и культуре этого общения указывают и зарубежные исследователи [Bernhardt, 2014; Duran, Yousman, Walsh, Longshore, 2008; Holmes, Hermann, Kozlowski, 2014; Watwood, Nugent, Deihl, 2009; Kaplan, Haenlein, 2010; Young, 2013 и др.].

Термин «социальные СМИ» относится к использованию интернет и мобильных технологий для превращения коммуникации в интерактивный диалог [Potter, 2013]. Их

можно определить как группу интернет-приложений, построенных на идеологическом и технологическом фундаменте так называемого веб 2.0, который позволяет создавать пользовательский контент и обмениваться им.

Технологии медийных сетей включают виртуальные интернет-коммуникации, приложения, инструменты и средства, которые позволяют организациям, сообществам и отдельным людям взаимодействовать друг с другом в специфической, ранее недоступной форме. Технологии социальных медиа включают в себя хорошо известные и признанные платформы: Facebook, Twitter, LinkedIn и YouTube, а также блоги, Wikis, сайты сбора петиций, социальные закладки и сайты для публикаций, которые используются для открытого обмена информацией. Наиболее популярными формами являются журналы (ЖЖ), интернет-форумы, веб-блоги, микроблоги, «вики», подкасты, видео, фотографии или изображения, рейтинги, социальные закладки или социальные сети.

Как известно, в социальных медиа люди создают и обмениваются аудиовизуальным и текстовым контентом. Широкая доступность смартфонов, планшетов, ноутбуков и других портативных электронных устройств предоставляет все больше возможностей для участия в цифровом виртуальном пространстве всем пользователям без исключения. Все эти способы взаимодействия с внешним миром носят глобальные черты и могут улучшить многие сферы жизни человека: образование, здоровье, бизнес, социальные услуги, политику и т. д.

Нельзя не согласиться с тем, что цифровая коммуникация предоставляет бесконечные позитивные возможности для развития новых видов профессионализма, в частности, способов оказания социальной помощи. В научной литературе отмечается, что в последнее десятилетие резко повысился интерес к возможностям использования социальных медиа в профессиональной практике социально-педагогической работы. Особенно большой блок материалов на эту тему можно найти в англоязычных источниках [Chan, 2016; Choate, 2016; Giffords, 2009; Ramsey, Montgomery, 2014; Reamer, 2012; Stanfield, Beddoe, 2013; Young, 2014]. В них авторы указывают на такие преимущества использования социальных медиа в профессиональной социальной помощи, как быстрое распространение информации, свободный доступ к ней представителей заинтересованной клиентской аудитории и специалистов, расширение осведомленности об имеющихся ресурсах, возможность создания инициативных групп для решения общих социальных проблем, непрерывность контактов специалистов с клиентскими системами и пр.

Неслучайно исследователи констатируют резкое увеличение числа социальных педагогов / социальных работников и преподавателей, использующих сайты социальных сетей, таких как Twitter, Facebook, YouTube и другие, для развития межкультурного, межличностного и межпоколенческого общения [Hitchcock & Battista, 2013; Young, 2014].

С момента создания Интернета в конце 1970-х годов и социальных медиа в начале 2000-х годов, акцент в профессиональной литературе сместился с первоначального призыва специалистов социально-педагогической сферы стать «технологически компетентными» [La Mendola, Ballantyne, & Daly, 2009] в сторону поддержки более активного использования Интернета и повышения его роли в жизни, общении людей и оказании им необходимых профессиональных услуг [Chan, Holosko, 2015].

Подобный интерес профессионалов социально-педагогической сферы оправдан тем, что у медиаобразования и социальных наук общие цели, в частности, создание более демократического общества путем воспитания информированных, компетентных и активных граждан.

К сожалению, в отечественной литературе все еще не уделяется достаточного внимания рассмотрению специфики взаимодействия социальных СМИ, профессиональной деятельности по социальной помощи и подготовке профессионалов к

этому виду работы. Именно поэтому мы уделили специальное внимание англоязычным источникам. В них достаточно активно обсуждаются вопросы практического характера, содержатся рекомендации и призывы к преподавателям и профессионалам быстрее переходить к использованию социальных сетей для совершенствования образования и обслуживания клиентов (как индивидов, так групп и сообществ). Американские, британские, новозеландские авторы придают большое значение использованию медиа как в подготовке специалистов, так и в профессиональной деятельности. Они доказывают их преимущества для достижения социальных изменений и социальной справедливости.

Среди многочисленных источников необходимо особо выделить коллективную монографию «Социальные медиа в образовании социальных работников» под редакцией Джоан Вествуд [Westwood, 2014]. Она примечательна тем, что в ней подробно обсуждается деятельность в социальных сетях и то, как она может помочь в процессе образования будущих специалистов и в практике социальной работы. Все главы работы снабжены примерами и заданиями по использованию разнообразных медиа технологий, включая организацию и ведение закрытых групп в Фейсбуке, блогов и пр., которые можно использовать на практических занятиях со студентами.

Безусловно, быстрые изменения в способах производства и распространения медийной информации меняют роль, функции, организационные формы и методы функционирования профессионалов. Развитие веб 2.0 и увеличивающаяся возможность для членов общества взаимодействовать с Интернетом через социальные сети вызвали интерес социально-педагогических работников к тому, как они могут участвовать в этом процессе, какие знания, умения и компетенции для этого требуются.

Благодаря интерактивности сегодняшнего цифрового пространства появляются, с одной стороны, широкие возможности для профессионального взаимодействия специалистов и клиентов, а с другой стороны, возникают новые проблемы, которые не могут не вызывать тревогу у социальных педагогов и социальных работников. Следствие этой озабоченности – научные дискуссии, появляющиеся в большом количестве в зарубежных изданиях в последнее время [Harbeck-Voshel, Wesala, 2015; Kimball, Kim, 2013; Kirwan, 2012; Reamer, 2013; Weinberg, 2010]. Тревога теоретиков и практиков социально-педагогической работы, в основном, связана с нравственными дилеммами и отсутствием этических принципов, способных регулировать новый тип профессионального и личного общения.

Несмотря на многочисленные положительные результаты использования социальных сетей в образовании социально-педагогических работников, проблемы продолжают существовать и множиться. Многие проблемы, связанные с компетентностью специалистов, нехваткой институциональных ресурсов, недостатками и угрозами социальных сетей, институциональной культурой, уже были достаточно подробно проанализированы в научной литературе [Megele, 2015; Weinberg, 2010, Westwood, 2014; Kirwan, McGuckin, 2013]. В этом контексте интересны исследования таких авторов, как Домбо [Dombo, 2014], Кабейдж [Cubbage, 2016], Ример [Reamer, 2012], Хоутон и Джонсон [Houghton, Joinson, 2010] и др., которые рассматривают этические проблемы в связи использованием социальных медиа в социально-педагогической деятельности и дают рекомендации по их разрешению.

Достаточно большой интерес ученых вызывает и проблема совершенствования профессионального образования специалистов в условиях бурного развития цифровых технологий. В этой связи следует упомянуть работы Е.Е. Ковалева [Ковалев, 2014], В.С. Тоискина и В.В. Красильникова [Тоискин, 2009], А.В. Федорова [Федоров, 2007], И.В. Чельшевой [Чельшева, 2017] и др.

Тем не менее, вопросы использования социальных сетей в профессиональной деятельности, а так же проблемы профессиональной подготовки отечественных

специалистов социально-педагогического профиля все еще остаются актуальными в научном плане, нуждаются в дальнейших исследованиях и конструктивном обсуждении.

Результаты исследования

Учитывая актуальность избранной проблематики, мы провели анонимное анкетирование студентов Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), обучающихся по программе подготовки социальных педагогов, для того, чтобы выяснить их мнение о преимуществах и проблемах использования социальных медиа в образовании и профессиональной сфере деятельности.

Было опрошено 56 студентов 1 и 2 курсов, 34 и 22 студента соответственно. У большинства респондентов положительное отношение к использованию Интернет медиа в процессе обучения. При этом многие отмечают, что *«медиа средства – это удобный способ получения важной, полезной и нужной информации (не нужно куда-то идти, можно в любое время суток получить сведения «сидя на диване»); использование Интернета помогает сэкономить время («срочная информация может быть быстро распространена, передана преподавателям и однокурсникам»); способствует самообразованию, расширяет кругозор; облегчает процесс обучения; позволяет обратиться к преподавателю за консультацией по электронной почте; делает процесс обучения более наглядным; дает возможность найти книгу, которой нет в университетской или городской библиотеке; предоставляет возможность онлайн/дистанционного обучения»* и пр.

Анализ ответов студентов показывает, что многие из них оценивают и взвешивают как преимущества, так и потенциальные недостатки, и риски использования интернета в образовании. Так, например, опрошенные видят опасность в том, что *«обучающиеся могут злоупотреблять «помощью» Интернета, ограничиваются готовыми ответами, не умеют выбирать нужное, некритично относятся к информации, ограничиваются изучением комментариев, а не первоисточников; обесценивается роль учителя; не развивается самостоятельность и аналитические умения; нарушаются правила цитирования, что приводит к некритичному заимствованию чужих мыслей и плагиату; в Интернете может быть размещена непроверенная, недостоверная информация; преобладает развлекательный контент, который может отвлекать от обучения»* и пр. В качестве негативного момента респонденты указали на закрытость доступа ко многим необходимым информационным образовательным ресурсам: книгам, учебникам, учебным пособиям, научным статьям и учебным материалам.

Каждый из опрошенных студентов имеет достаточно богатый опыт использования социальных медиа технологий. Это Skype, Viber, WhatsApp, Instagram, Facebook, Twitter, YouTube, Livejournal, VK, TED Talks, Torrent, электронная почта, Одноклассники, программы создания фильмов, презентаций, фотошоп и пр.

Как правило, респонденты имеют аккаунты в каких-либо сетях, знают, как зарегистрироваться и пользоваться ими. Практически ежедневно студенты используют избранные ими формы для связи с родителями и друзьями, для обучения и развлечения. Положительным моментом можно считать и то, что достаточно широко студенты пользуются обучающими сайтами. Среди них были названы: «Всем, кто учится», просветительский проект «Арзамас»; телевизионный проект канала «Культура» Academia; Engvid.com; Lektorium.tv и др.

В своих ответах респонденты особо подчеркивают необходимость самоконтроля и саморегуляции при использовании медиа: *«Я владею практически всеми социальными медиа. Это достаточно интересно, но важно не злоупотреблять этим. Соцсети не должны заменять жизнь, а лишь быть ее дополнением»;* *«Стараюсь не злоупотреблять социальными сетями, так как виртуальная жизнь не может заменить живого*

общения»; *«Я заметила: соцсети убивают время. Зайду на 5 минут, чтобы проверить почту или посмотреть новости, а в итоге затягивает на час».*

Относительно различий профессионального общения в виртуальной и реальной жизни были получены следующие ответы: *«Следует соблюдать этические правила профессионального общения вне зависимости от того, виртуальное оно или реальное»; «Разницы в виртуальном и реальном профессиональном общении не должно быть»; «При реальном общении нужно более тщательно следить за проявлениями невербальной коммуникации».*

Ценными в профессиональном плане можно считать следующие высказывания студентов о недостатках профессиональной коммуникации с помощью медиа средств: *«В реальной жизни можно наблюдать эмоции человека, трактовать их и делать выводы, улавливая его настроение, реакцию»; «По моему мнению, виртуальное профессиональное общение во многом уступает реальному, т.к. мы не видим лицо человека, его эмоции. Общаясь виртуально, зачастую, можно быть не всегда искренним»* и др.

Заставляют сделать серьезные выводы ответы студентов на вопрос, связанный со знанием правил профессионального общения в социальных медиа. К примеру, были высказаны следующие суждения: *«Думаю, нормы каждый устанавливает для себя сам <....> Конечно, должны существовать этические нормы, которые были бы официально закреплены. Должны быть какие-то санкции за нарушение этих норм»; «Да, есть правила, но они не всегда действуют»; «Далеко не многие знают о существовании правил и используют их».*

Это означает, что содержание подготовки следует более активно внедрять материалы, касающиеся изучения «сетевого этикета» (в англ. версии «Netiquette»), и использовать практико-ориентированные задания и формы работы с медиа технологиями в профессиональной области.

Все респонденты оказались единодушны в ответе на вопрос о недопустимости соединения личного и профессионального общения в сетях. Приведем некоторые примеры: *«Всегда нужно различать личное и профессиональное общение»; «Считаю нужным использовать разные профили для общения с друзьями и с преподавателями»; «Я разграничиваю личное и профессиональное общение в медиа среде. В профессиональном общении должны быть более строгие рамки, чем в личном»;* и пр.

Заботит студентов и вопрос о самопрезентации в зависимости от характера общения в медиа среде: *«Когда я пишу «значимому» человеку, я несколько раз проверяю текст на наличие ошибок, а когда пишу подруге, мало забочусь о грамотности».* Подобные ответы свидетельствуют, что студенты рассматривают социальные медиа как общественное достояние. Они озабочены своим имиджем и тем, как могут быть восприняты однокурсниками/преподавателями/коллегами и пр. Кроме того, они осознают, что в режиме онлайн по-прежнему представляют свое образовательное учреждение и будущую профессию.

В то же время анализ материалов анкетирования свидетельствует о недостаточном опыте участия студентов в онлайн конференциях, вебинарах, сетевых научно-практических конференциях и профессиональных мероприятиях. Так, только 21% респондентов (12 человек) указали на то, что участвовали в интернет-конференциях профессионального характера. Одно из таких мероприятий было проведено в мае 2016 г. в Таганрогском институте имени А.П. Чехова совместно с Казанским (Приволжским) Федеральным Университетом в рамках проекта «Bridging Professionals through University Language Education». На секции педагогики было прочитано по 4 доклада от каждой стороны-участницы, прошел обмен мнениями и вопросами. Участники высказали большое удовлетворение полученной возможностью для обмена мнениями по разным аспектам образования и социальной педагогики.

В этой связи представляется очевидным, что за начальный период обучения в вузе студенты не получили достаточного опыта интерактивного профессионального общения, и подобный недостаток необходимо восполнять. Это диктует постановку и реализацию определенных задач в работе вуза: сориентировать студента в медиaprостранстве, направить молодого человека в поиске нужной профессиональной информации, возможно, даже заполнить столь востребованное современной молодежью интернетное поле, заинтересовать, дав возможность приобрести и развить профессионально значимую для будущей профессии медиаграмотность и медиакомпетентность.

При разработке политики в отношении использования медиа в образовании будущих социальных педагогов / социальных работников следует учитывать и взвешивать как преимущества новых цифровых технологий для профессионального роста обучающихся, так и их потенциальные недостатки и риски. Необходимо также уделять дополнительное внимание вопросам границ использования медиа, проблемам четкого разделения их использования в качестве личного или профессионального инструмента.

И хотя новые технологии коммуникации в целом находятся под защитой фундаментальных прав человека – права на свободу выражения мнения и свободу СМИ, нельзя не признать, что сегодня необходима разработка и внедрение комплекса мер этического характера, регулирующего поведение пользователей в сетевых СМИ.

Озабоченность проблемой потенциального нарушения этических границ при использовании социальных медиа привела к тому, что профессиональные организации различных стран начали разработку этических принципов, которыми специалисты социально-педагогической сферы должны руководствоваться на практике [ASW, 2013; BASW, 2012; CSWE, 2015].

Опираясь на Кодекс профессиональной этики социального педагога и социального работника, предложения и руководства, выпущенные профессиональными ассоциациями, и восполняя недостаток регламентации поведения профессионалов в медиaprостранстве, мы разработали Памятку с учетом специфики социально-педагогической деятельности. Предлагаемые правила актуальны не только для социальных работников и социальных педагогов, но и для студентов факультетов социальной педагогики / социальной работы, поскольку они проходят практику в школах, социальных центрах и агентствах, оздоровительных центрах, работая с отдельными клиентами, их семьями и целевыми группами – пользователями социальных услуг.

Памятка для социальных педагогов / социальных работников: Правила профессиональной медиа коммуникации

1. Специалисты должны понимать потенциальные преимущества и недостатки социальных медиа для своей практики и для пользователей услуг.

2. Специалисты должны быть уверены, что их онлайн активность находится в допустимых профессиональных границах. Используя режим онлайн, они должны осознавать свою ответственность и достойно представлять профессию.

3. Специалисты должны использовать социальные медиа в качестве позитивной платформы для обмена идеями и знаниями, помогающими развитию профессии, формированию и поддержанию ее позитивного имиджа в обществе.

4. Специалисты должны применять одинаковые принципы и стандарты, как для взаимодействия в Интернете, так и в реальной профессиональной практике.

5. Специалисты должны поддерживать надлежащие личные и профессиональные границы в своих отношениях с пользователями услуг и коллегами, понимая, что несоблюдение этих рамок приносит вред для них самих, для их карьеры, клиентов, работодателей и др.

6. Специалисты и студенты должны обеспечить строгое разграничение личного и профессионального общения. Нецелесообразно «принимать» в качестве «друзей» в свои

социальные сети пользователей социальных услуг (учащихся, родителей/опекунов и др. клиентов), поскольку они создают личные отношения помимо профессиональных.

7. Специалисты должны нести ответственность за использование социальных медиа, за проверку личных настроек безопасности и последствия размещения в социальных сетях информации любого рода.

8. Специалисты должны соблюдать право неприкосновенности частной жизни, защищать и сохранять конфиденциальность личного обмена информацией, принимать на себя ответственность за безопасность информации о клиентах, о себе, своей семье, друзьях и близких. Следует учитывать последствия и риски, связанные с размещением этой информации (контактные данные, адреса, номера телефонов, фотографии и пр.).

9. Специалисты должны нести ответственность за профессиональные суждения, публикуемые в социальных медиа. Оставляя комментарии в твитах или блогах по теме, связанной с профессией или работой, следует учитывать их влияние на свою репутацию, своего учреждения, работодателя, профессии в целом, т.е. помнить о профессиональной корпоративной культуре.

10. Специалисты должны обладать компетенцией в отношении использования социальных сетей, уметь ориентироваться в этой быстро меняющейся сфере. Изучение социальных сетей должно быть непрерывным процессом, а специалисты должны стремиться эффективно использовать медиа в своей повседневной профессиональной практике.

Нам представляется, что обучение использованию социальных сетей должно стать ключевым компонентом учебной программы по социально-педагогической работе и непрерывного профессионального развития. Предложенные же рекомендации необходимо корректировать и уточнять по мере дальнейшего развития социальных сетей.

В нашей последующей работе мы планируем серьезно расширить содержание обучения с помощью внедрения и использования медиа технологий, направленных на формирование профессионализма будущих специалистов социально-педагогического профиля. Мы предполагаем сосредоточиться не только на обучении техническим навыкам использования социальных сетей в профессиональной деятельности, но и на формировании критического подхода, позволяющего студентам творчески рассматривать место социальных медиа в профессиональной коммуникации, их социальное и культурное значение. Таким образом, владение специалистами надежными и эффективными медиастратегиями в сфере социально-педагогической помощи рассматриваем как важный инструмент достижения благополучия клиентов и, в целом, социальной справедливости, демократии и гражданственности.

Выводы

Социально-педагогическая работа – это практико-ориентированная профессия. Она направлена на защиту интересов клиентов (индивидов, групп, сообществ) и достижение социальной справедливости общества в целом. Сегодня цифровая коммуникация предлагает бесконечные возможности для соединения специалистов с каждой из целевых категорий для профессионального взаимодействия и эффективного решения социально-педагогических проблем. Использование современных технологий социальных медиа можно рассматривать как хорошее подспорье в практической деятельности специалистов.

В возникшем новом социальном медиaprостранстве представители социально-педагогического труда должны непременно присутствовать, и это присутствие необходимо сделать корректным и профессионально грамотным. При этом система образования профессиональных кадров призвана обеспечить в процессе обучения формирование своих выпускников сплава медиаграмотности с высоким уровнем

профессиональной этики, позволяющих им компетентно использовать принципы профессиональной (медиа)коммуникации.

При этом, учитывая всеобъемлющие технологические и социально-культурные изменения, часть из которых, несомненно, вызваны распространением цифровых СМИ, социально-педагогическим работникам необходимо быть на переднем крае этого развития, где от них требуется не только выполнение определенных этических норм и правил, но и постоянное обучение, и повышение квалификации в этой инновационной области.

Литература

- Александров А.А.. Роль средств массовой информации и PR в социальной работе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 11. С. 168—171.
- Антонов Я.В. Медиаобразование как инструмент формирования информационно-правового пространства в системе электронной демократии // Медиаобразование. 2017. № 1. С. 75 – 97.
- Жижина М.В. Виртуальный имидж и его функции в контексте медиапрактик // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности. Саратов: Апробация, 2016. С. 42-44.
- Ковалёв Е.Е. Возможности социальных сетей как средства повышения эффективности образовательного процесса // Социальный компьютеринг: основы, технологии развития, социально-гуманитарные эффекты (ISC-14) материалы Третьей Международной научно-практической конференции. 2014. С. 159-162.
- Поливанова К.Н., Королева Д.О. Социальные сети как новая практика развития городских подростков // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2016. № 1 (82). С. 173-182.
- Соломатина Е.Н. Теоретические подходы к исследованию современных социальных взаимодействий // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 4. С. 18-20.
- Стародубцев В.А. Социальные медиа в персонализированной образовательной среде // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 108-112.
- Тархов С.В. Медиакомпетентность и электронное обучение: проблемы, задачи, пути решения // Медиаобразование. 2016. № 4. С. 66-80.
- Тоискин В.С., Красильников В.В. Медиаобразование в информационно-образовательной среде. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. 122 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В., Левицкая А.А. Синтез медиаграмотности и медиакритики в современном мире: результаты международного экспертного опроса // Медиаобразование. 2015. № 3. С. 9-31.
- Чельшева И.В. Новые образовательные стандарты и перспективы медиаобразования в магистратуре «Организация работы с молодежью» (на примере исследовательских проектов) // Медиаобразование. 2017. № 1. С. 119-131.
- Australian Association of Social Workers (AASW). (2013). *Ethics and practice guidelines — social media, information, and communication technologies*: Melbourne, Australia. <https://www.aasw.asn.au/practitioner-resources/ethics-and-practice-guidelines>
- Bernhardt, J. M., Alber, J., & Gold, R. S. (2014). A social media primer for professionals: Digital dos and don'ts. *Health Promotion Practice*, 15(2), 168-172.
- Chan, C. (2016) A Scoping Review of Social Media Use in Social Work Practice. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 13:3, 263-276.
- Chan, C., & Holosko, M. J. (2015). A review of information and communication technology enhanced social work interventions. *Research on Social Work Practice*.
- Choate, Peter W. (2016): Jeffrey Baldwin: A thematic analysis of media coverage and implications for social work practiceю *Child Care in Practice*.
- Cubbage, J., Gillians, P., Algood, C. & Ramsey, V. (2016): Implementing media literacy training for social work programs at HBCUs: A literary analysis of barriers and opportunitiesю *Journal of Human Behavior in the Social Environment*.
- Dombo, E. A., Kays, L., & Weller, K. (2014). Clinical social work practice and technology: Personal, practical, regulatory, and ethical considerations for the 21st century. *Social Work in Health Care*, 53(9), 900–919.
- Duran, R. L., Yousman, B., Walsh, K. M., & Longshore, M. A. (2008). Holistic media education: An assessment of the effectiveness of a college course in media literacy. *Communication Quarterly*, 56(1), 49–68.
- Giffords, E. D. (2009). The Internet and social work: The next generation. Families in Societyю *The Journal of Contemporary Social Services*, 90(4), 413–418.

- Harbeck-Voshel, E., & Wesala, A. (2015). Social media and social work ethics: Determining best practices in an ambiguous reality. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 12(1).
- Hitchcock, L. I., & Battista, A. (2013). Social media for professional practice: Integrating Twitter with social work pedagogy. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 18(1), 33–45.
- Holmes, C., Hermann, K., & Kozlowski, K. (2014). Integrating Web 2.0 technologies in educational and clinical settings: An isomorphic perspective. *Journal of Technology in Human Services*, 32(1–2), 65–80.
- Houghton, D. J., & Joinson, A. N. (2010). Privacy, social network sites, and social relations. *Journal of Technology in Human Services*, 28(1-2), 74-94.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68.
- Kimball, E., & Kim, J. (2013). Virtual boundaries: Ethical considerations for use of social media in social work. *Social Work*, 58(2), 185–188.
- Kirwan & McGuckin (2013). 'Professional Reputation and Identity in the Online World'. *International Review of Information Ethics*, 19, 47-51.
- Kirwan, G. (2012). Social media, e-professionalism and netiquette in social work. *Irish Social Worker*: 9-12.
- La Mendola, W., Ballantyne, N., & Daly, E. (2009). Practitioner networks: Professional learning in the twenty-first century. *British Journal of Social Work*, 39(4), 710-724.
- Megele, C. (2015). eABLE: embedding social media in academic curriculum as a learning and assessment strategy to enhance students learning and e-professionalism. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(4), 414-425.
- National Association of Social Workers & Association of Social Work Boards. (2005). *Standards for technology and social work practice*. Retrieved from <http://www.socialworkers.org/practice/standards/NASWTechnologyStandards.pdf>
- Potter, J. W. (2013). Synthesizing a working definition of “mass” media. *Review of Communication Research* 1(1), 1–30.
- Ramsey, A. T., & Montgomery, K. (2014). Technology-based interventions in social work practice: A systematic review of mental health interventions. *Social Work in Health Care*, 53(9), 883–899.
- Reamer, F. G. (2012). The digital and electronic revolution in social work: Rethinking the meaning of ethical practice. *Ethics and Social Welfare*, 7(1), 2-19.
- Reamer, F. G. (2013). Social work in a digital age: Ethical and risk management challenges. *Social Work*, 58(2), 163–172.
- Stanfield, D., & Beddoe, L. (2013). Social work and the media: A collaborative challenge. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 25(4), 41-51.
- Weinberg, M. (2010). The social construction of social work ethics: Politicizing and broadening the lens. *Journal of Progressive Human Services*, 21(1), 32–44.
- Westwood, J. (Ed.). (2014). *Social Media in Social Work Education*. Northwich, UK: Critical Publishing Ltd.
- Young, J. (2013). A conceptual understanding of organizational identity in the social media environment. *Advances in Social Work*, 14(2), 518-530.

References

- Alexandrov, A. (2011). The role of the media and PR in social work. *Vestnik Immanuel Kant Baltic Federal University*. № 11. 3. 168—171.
- Antonov, Y. (2017). Media education as an instrument for the formation of information and legal space in the system of e-democracy. *Media Education*. 2017. № 1, 75–97.
- Australian Association of Social Workers (AASW). (2013). *Ethics and practice guidelines — social media, information, and communication technologies*: Melbourne, Australia. <https://www.aasw.asn.au/practitioner-resources/ethics-and-practice-guidelines>
- Bernhardt, J. M., Alber, J., & Gold, R. S. (2014). A social media primer for professionals: Digital dos and don'ts. *Health Promotion Practice*, 15(2), 168-172.
- Chan, C. (2016) A Scoping Review of Social Media Use in Social Work Practice. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 13:3, 263-276.
- Chan, C., & Holosko, M. J. (2015). A review of information and communication technology enhanced social work interventions. *Research on Social Work Practice*.
- Chelysheva, I.V. (2017). New educational standards and perspectives of media education in the magistracy "Organization of work with youth" (for example research projects). *Media Education*. № 1, 119-131.
- Choate, Peter W. (2016): Jeffrey Baldwin: A thematic analysis of media coverage and implications for social work practice. *Child Care in Practice*.

- Cubbage, J., Gillians, P., Algood, C. & Ramsey, V. (2016): Implementing media literacy training for social work programs at HBCUs: A literary analysis of barriers and opportunities. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*.
- Dombo, E. A., Kays, L., & Weller, K. (2014). Clinical social work practice and technology: Personal, practical, regulatory, and ethical considerations for the 21st century. *Social Work in Health Care*, 53(9), 900–919.
- Duran, R. L., Yousman, B., Walsh, K. M., & Longshore, M. A. (2008). Holistic media education: An assessment of the effectiveness of a college course in media literacy. *Communication Quarterly*, 56(1), 49–68.
- Fedorov, A. (2007). *Development of media competence and critical thinking of students at pedagogical university*. Moscow, Publishing house of the UNESCO "Information for All". 616 p.
- Fedorov, A. (2009). *Media Education: Yesterday and Today*. Moscow: UNESCO "Information for All". 234 p.
- Fedorov, A., Levitskaya, A. (2015). Media Education and Media Criticism. *Media Education*. . № 34, 9–31
- Giffords, E. D. (2009). The Internet and social work: The next generation. Families in Society. *The Journal of Contemporary Social Services*, 90(4), 413–418.
- Harbeck-Voshel, E., & Wesala, A. (2015). Social media and social work ethics: Determining best practices in an ambiguous reality. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 12(1).
- Hitchcock, L. I., & Battista, A. (2013). Social media for professional practice: Integrating Twitter with social work pedagogy. *Journal of Baccalaureate Social Work*, 18(1), 33–45.
- Holmes, C., Hermann, K., & Kozlowski, K. (2014). Integrating Web 2.0 technologies in educational and clinical settings: An isomorphic perspective. *Journal of Technology in Human Services*, 32(1–2), 65–80.
- Houghton, D. J., & Joinson, A. N. (2010). Privacy, social network sites, and social relations. *Journal of Technology in Human Services*, 28(1–2), 74–94.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68.
- Kimball, E., & Kim, J. (2013). Virtual boundaries: Ethical considerations for use of social media in social work. *Social Work*, 58(2), 185–188.
- Kirwan & McGuckin (2013). 'Professional Reputation and Identity in the Online World'. *International Review of Information Ethics*, 19, 47–51.
- Kirwan, G. (2012). Social media, e-professionalism and netiquette in social work. *Irish Social Worker*: 9–12.
- Kovalev, E. (2014). The Opportunities of social network as a means of increasing the effectiveness of the educational process. *Social computing: Foundation, Technology of development, Social and Humanitarian Effects*, 159–162.
- La Mendola, W., Ballantyne, N., & Daly, E. (2009). Practitioner networks: Professional learning in the twenty-first century. *British Journal of Social Work*, 39(4), 710–724.
- Megele, C. (2015). eABLE: embedding social media in academic curriculum as a learning and assessment strategy to enhance students learning and e-professionalism. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(4), 414–425.
- National Association of Social Workers & Association of Social Work Boards. (2005). *Standards for technology and social work practice*. Retrieved from <http://www.socialworkers.org/practice/standards/NASWTechnologyStandards.pdf>
- Polivanova, K., Korolyova, D. (2016). Social Networks as New Practice of City Teenagers' Development. *Bulletin of the Russian Foundation for Humanities*. № 1 (82), 173–182.
- Potter, J. W. (2013). Synthesizing a working definition of “mass” media. *Review of Communication Research* 1(1), 1–30.
- Ramsey, A. T., & Montgomery, K. (2014). Technology-based interventions in social work practice: A systematic review of mental health interventions. *Social Work in Health Care*, 53(9), 883–899.
- Reamer, F. G. (2012). The digital and electronic revolution in social work: Rethinking the meaning of ethical practice. *Ethics and Social Welfare*, 7(1), 2–19.
- Reamer, F. G. (2013). Social work in a digital age: Ethical and risk management challenges. *Social Work*, 58(2), 163–172.
- Solomatina, E. (2016). Theoretical Approaches to the Study of Contemporary Social Interactions. *Society: Sociology. Psychology. Pedagogy*. № 4, 18–20.
- Stanfield, D., & Beddoe, L. (2013). Social work and the media: A collaborative challenge. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 25(4), 41–51.
- Starodubtsev, V. (2012). Social Media in a Personalized Learning Management System. *Higher Education in Russia*. . № 4, 108–112.
- Tarkhov, S. (2016). Media competence and e-learning: problems, challenges, solutions. *Media Education*. № 4, 66–80
- Toiskin, V., Krasilnikov V. (2009). *Media education in the information and educational environment*. Stavropol, 122 p.

- Weinberg, M. (2010). The social construction of social work ethics: Politicizing and broadening the lens. *Journal of Progressive Human Services*, 21(1), 32–44.
- Westwood, J. (Ed.). (2014). *Social Media in Social Work Education*. Northwich, UK: Critical Publishing Ltd.
- Young, J. (2013). A conceptual understanding of organizational identity in the social media environment. *Advances in Social Work*, 14(2), 518-530.
- Zhizhina, M. (2016). Virtual image and its functions in the context of media practices. *Pedagogy and psychology in the context of modern studies of problems of personal development, a collection of materials of the XII International Scientific and Practical Conference. SIC "Approbation"*, 42-44.



Медиакультура

Media Culture

Медиаконтент для детей как элемент образовательного процесса*

*А. Ю. Губанова,
кандидат социологических наук, научный сотрудник,
Российская государственная детская библиотека
Калужская площадь, д. 1, Москва, 119049
alexandra.gubanova@gmail.com*

Аннотация. Статья посвящена возможностям использования медиаконтента для детей в образовательном процессе. В ней рассматривается история возникновения детского сегмента Рунета и переход его к третьему этапу институционализации - узаконивание норм, правил, регулирующих принципов использования Интернета. На основании структурно-функционального и социализационного подходов вырабатывается определение медиаконтента как важной и неотъемлемой части современного общества, служащей развитию познавательных и творческих способностей личности. Также приводится разработанная классификация медиаконтента для детей и подростков. Описываются этапы становления детского сегмента Рунета, приводятся социальные функции, выполняемые Интернетом и позволяющие говорить о нем, как о социальном институте. Выделяются пять групп интернет-ресурсов по их целевому назначению: развлекательные, учебные, справочные, научно-популярные и досуговые; выделяются две внутренние группы – описательные и интерактивные образовательные интернет-ресурсы. Констатируется несоответствие интернет-ресурсов для детей и подростков интересам данной целевой аудитории. В статье обосновывается необходимость и важность использования электронных ресурсов в образовательном процессе, а также выработки определения образовательного медиаконтента. Приводятся способы использования медиаконтента в обучении. Рассматриваются возможности использования педагогического колеса А. Каррингтона, основывающегося на «таксономии Блума». Приводится обоснование необходимости оценки существующего и создаваемого медиаконтента, используемого в образовательном процессе, детьми и подростками, как непосредственными потребителями. На основании проведенного исследования делаются выводы об особых предпочтениях и требованиях к сайтам, обнаруженных у детско-подростковой аудитории. Приводятся критерии, выделенные на основании полученных результатов, способствующие привлечению внимания детей и подростков к интернет-ресурсам.

Ключевые слова: Интернет, информационное общество, медиаобразование, дети, подростки, медиаконтент, образовательная медиасреда.

* *Статья подготовлена в рамках поддержанного Российским гуманитарным научным фондом проекта № 16-06-00792 «Детство в социогуманитарной перспективе: тезаурус».*

Media content for children as a part of the educational process *

*Dr. Alexandra Gubanova,
researcher, Russian State Children's Library,
Kalyzhskaya square, 1, Moscow, 119049.
alexandra.gubanova@gmail.com*

Abstract. The article is devoted to the possibilities of using media content for children in the educational process. It discusses the history of the genesis of the child segment of the Runet and its transition to the third stage of institutionalization - the legalization of norms, rules, regulating the principles of using the Internet. Based on the structural-functional and socialization theories, the definition of media content is produced definition as an important and integral part of modern society, serving the development of cognitive and creative abilities of the

individual. Also the developed classification of media content for children and adolescents is given. The stages of the development of the children's segment of the Runet are described, social functions carried out by the Internet are given, and these functions allows talking about Internet as a social institution. Five groups of Internet resources are allocated for their intended purpose: entertainment, educational, reference, popular science and leisure; two internal groups are distinguished: descriptive and interactive educational Internet resources. The non-compliance between Internet resources for children and adolescents and interests of this target audience ascertains. The article substantiates the necessity and importance of the use of electronic resources in the educational process, as well as the development of the definition of educational media content. The ways of using media content in teaching are described. The possibilities of using A. Carrington's pedagogical wheel, based on the "Bloom's taxonomy", are considered. The rationale for the need to evaluate the existing and created media content used in the educational process, children and adolescents, as direct consumers is given. Based on the conducted research, conclusions are drawn about the special preferences and requirements for sites found out from the children's and teenage audience. Criteria are given, selected on the basis of concrete results, which influence to the attract attention he of children and adolescents to Internet resources.

Keywords: Internet, information society, media education, children, teens, media content, educational media environment

** This article was prepared within the grant supported by the Russian Humanitarian Scientific Fund. Project № 16-06-00792 «Childhood in the socio-humanitarian perspective: Thesaurus».*

Введение

Историю возникновения Интернета принято начинать от 1957 года, когда Министерство обороны США инициировало разработку компьютерной сети для создания надежной системы передачи информации. К 1969 году была создана компьютерная сеть ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network), объединившая четыре научных учреждения: Калифорнийский университет Лос-Анджелеса, Стэнфордский исследовательский центр, Университет Юты и Университет штата Калифорния. В это время Интернет было принято считать «виртуальным местом, где все будут свободны выражать свои мнения без страха цензуры» [Хлипун, 2011, с. 39].

Впоследствии происходит активное развитие и распространение интернет-технологий, растет охват Интернетом персональных пользователей, возникают новые формы межличностного взаимодействия, взаимодействия между человеком и Интернетом. В 1990-е Интернет стал посредником, техническим средством связи, неотъемлемой частью жизни, в том числе диктующей определенные нормы и правила общения. Высокие темпы развития информационных технологий в девяностые годы XX века позволили Интернету преодолеть сразу два этапа институционализации: формирование общих идей и появление социальных норм и правил.

В настоящее время уже можно говорить о том, что Всемирная сеть проходит следующий этап формирования социального института – узаконивание норм, правил, регулирующих принципов использования Интернета. Сегодня интернет-технологии компенсируют разницу в уровне образования, устраняют социальные различия и тем самым способствуют созданию унифицированной субкультуры, при использовании представителями различных социальных слоев [Хлипун, 2011, с. 41].

Принято считать, что русскоязычный сегмент Интернета возник 19 сентября 1990 года, когда был зарегистрирован домен верхнего уровня «.SU» [Российскому Интернету исполнилось 25 лет, 2015, с. 16], что означает, что процесс институционализации Рунета начался значительно позже, чем всей глобальной сети в целом. В то же время, сегодня можно наблюдать те же процессы институционализации в русскоязычном сегменте Интернета, что и во Всемирной сети.

Материалы и методы исследования

В работе использованы следующие методы сбора и анализа информации: контент-анализ содержательных характеристик различных сайтов для детей и подростков, методы

анализа научной литературы, структурно-функциональный подход; обобщение и классификация полученных результатов.

В качестве методологической основы в работе использованы структурно-функциональный и социализационный подходы. Медиаконтент, с точки зрения структурно-функционального подхода, рассматривается как важная и неотъемлемая часть современного общества, служащая развитию познавательных и творческих способностей личности; также, основываясь на данном подходе, была разработана классификация медиаконтента для детей и подростков.

Поскольку социализация – двусторонний процесс, в рамках которого, с одной стороны, происходит постоянная передача обществом индивиду социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, с другой, освоение индивидом в течение всей жизни этих норм, ценностей и образцов, что является необходимым для функционирования индивида в обществе, а сеть Интернет уже стала неотъемлемой частью реальности взрослых, детей и подростков, медиаконтент может рассматриваться с точки зрения социализационного подхода. И.С. Кон считал, что социализация детей «включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности» [Кон, 1989, с. 19]. Поскольку Интернет содержит неисчерпаемые «коммуникативные возможности, фундаментальный познавательный ресурс, обширное поле для реализации человеком игровой и иной рекреативной активности», он играет важную роль в стихийной социализации, поскольку для современных детей медиаконтент может быть одним из основных источников информации об окружающей его действительности, конкурировать с межличностным общением, заменять семью и друзей [Мудрик, 2008, с. 37].

Медиаконтент может являться доступным механизмом, формирующим личность, воздействующим на неё, оказывающим влияние на человека и социализирующего его, поскольку Интернет оказывает всевозрастающее влияние на жизнь современного человека во всех её сферах.

Несмотря на то, что процесс развития русскоязычного сегмента Интернета в целом изучен и описан, детский сегмент Рунета долгое время не привлекал интереса исследователей. В целях создания периодизации развития детского сегмента в 2013 г. был проведен контент-анализ сайтов, размещенных в русскоязычном сегменте Интернета. В ходе исследования нами было проанализировано 692 сайта, ориентированных на детскую и подростковую, а также на смешанную родительско-детскую аудитории (исходя из темы исследования анализу не подвергались сайты, расположенные не в национальной доменной зоне Российской Федерации, несмотря на наличие на них материалов на русском языке).

Использование междисциплинарного подхода эффективно для изучения детства в целом, поскольку именно он синтезирует существующие подходы и методы и сможет быть реализован в прикладных исследованиях современных детей и подростков, а также и для изучения проблем развития и становления детского сегмента русскоязычного Интернета [Майорова-Щеглова, Колосова, 2016, с. 6030].

Дискуссия

Основные дискуссии зарубежных и российских исследователей с начала XXI века сосредоточены вокруг доказательств возможностей использования разных видов коммуникации посредством Интернета в образовательном процессе.

Первый обсуждаемый в связи с этим тезис: является ли Интернет новой структурой, объединяющей образовательные технологии. Поскольку современный мир претерпевает настолько быстрые изменения, сегодня недостаточно одного образования даже самого

высокого уровня. В связи с этим и российские, и зарубежные ученые аргументируют изменения цели образования – теперь она связана с возможностью и умением приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям жизни. Исследователи констатируют, что процесс обучения современного человека не заканчивается в школе, колледже или вузе. Образование становится непрерывным, соответственно и система непрерывного образования принимает форму не декларации, а насущной потребности. По этой причине сегодня необходимо не только очное обучение, но и дистанционное, в основе которого лежат современные информационные технологии, использующие в качестве источников информации электронные средства (CD и DVD-диски, ресурсы Интернета) [Новые педагогические и информационные технологии в системе образования, 2011, с. 15]. Благодаря использованию цифрового формата упрощается процесс адаптации и локализации, перевода иностранной литературы (при условии наличия открытой лицензии на распространение контента), что существенно расширяет и удешевляет доступ к учебным материалам [D'Antoni, 2007, с. 7]. Информационные технологии активно внедряются в процесс преподавания и обучения – начиная с электронных журналов, социальных сетей, специализированных баз данных, включающих в себя, в том числе, различное программное обеспечение, и заканчивая использованием мобильных телефонов и других гаджетов на классных занятиях [Berzins and Hudson, 2011; Purcell, Heaps, Buchanan and Friedrich, 2013].

В связи с описанными тенденциями возрастает актуальность определения понятий медийной и информационной грамотности. Компетенции, приобретаемые через медийную и информационную грамотность, способны развивать в гражданах навыки критического мышления, которые позволят им требовать от медиа и других поставщиков информации предоставления высококачественных услуг [Grizzle and Wilson, 2011, с. 18]. Важность доступа к информации, ее оценка, этическое использование особо подчеркивается информационной грамотностью, с точки зрения медийной грамотности основной акцент стоит делать на способности к пониманию функций медиа, оценке качества выполнения этих функций и вступлению в рациональное взаимодействие с медиа с целью самовыражения.

Однако в современном обществе по-прежнему наблюдается неравенство в доступе к информации и технологиям, и именно дистанционное образование должно взять на себя решение этой проблемы [Buckingham, 2003; 2005; 2007; Jenkins et al., 2009]. Вместе с тем, по наблюдениям исследователей, происходит постоянное увеличение числа обращений к образовательным интернет-ресурсам, мотивация пользователей, в связи с активно развивающейся сегодня мобильной коммуникацией, которая способствует возрастанию скорости обмена информацией, постоянно расширяется [Кихтан, 2011, с. 18]. Молодежь отдает предпочтение новым формам подачи информационного материала (с эмоциональным воздействием), формам традиционным, однонаправленным или «плоскостным», в которых используется только звук или только текстообразовательный контент. Юные пользователи придают особое значение и отдают предпочтение формам с комплексным мультимедийным воздействием на органы чувств, с использованием цвета, музыкального сопровождения, мультимедиа и других эффектов. Это может служить объяснением того, что 91% студентов выражают полную удовлетворенность тем, как экранная культура телевидения и Интернета способствует усвоению образовательной информации [Кихтан, 2011, с. 36].

В то же время, существует точка зрения, что дистанционное обучение подразумевает, что всех можно обучать одинаково, по образцу заранее требуемого ответа. В свою очередь, это означает, что из процесса образования выхолащивается личностная мотивация учащегося [Король, 2011, с. 174]. Исследователи обращают внимание на то, что дистанционное образование неполноценно формирует сознание обучающегося.

Медиапросвещение - одна из современных, актуальных форм ретрансляции научных знаний, которая, по мнению ряда авторов, равна дистанционному образованию [Белоглазова, Бутенко, 2014, с. 96-97]. Однако стоит отметить, что экран ориентирует зрителя на конъюнктурно-значимые аспекты бытия [Ковалёва, 2013, с. 22].

Одной из характерных черт современных средств массовой информации, в том числе и Интернета, является формирование мозаичной картины мира. Клиповое мышление, по мнению ряда исследователей, характерное для подрастающего поколения, является мышлением потребителя и ориентировано на простую насущную потребность – получение новой информации, что является характеристикой «новостного» характера данного мышления [Курбатов, 2013, с. 73]. Данный вид мышления упрощенный, поскольку он предполагает навык к быстрому и постоянному просматриванию сайтов с целью не осмысления информации, а получения новой информации. Согласно данному подходу, освоение новой информации осуществляется не вглубь, по направлению к смыслу, а поверхностно, что, соответственно, означает, что люди становятся поверхностно информированными.

Несмотря на то, что в педагогике медиаобразование зачастую понимается как определенный компонент формального образования (как школьного, так и вузовского), в настоящее время распространяется более широкое понимание медиаобразования как долговременной образовательно-просветительской деятельности, направленной на непрерывное развитие в обществе культуры адекватного рационально-критического восприятия содержания медийных текстов и самостоятельной оценки деятельности средств массовой информации [Короченский, 2003, с. 187-188].

Второе направление дискуссии – должно ли образование с использованием Интернета затрагивать детский, школьный возраст. Исследования показывают, что в течение последних пяти лет возраст вхождения в Интернет как в мире, так и в России снижается [Солдатова, Шляпников, 2015, с. 79]. Согласно опросам, в 2013 г. в России уже 42% детей в 2-3 года выходят в Интернет при участии взрослых [Печерская, 2014, с. 75]. Компьютерные обучающие программы предпочитает каждый седьмой российский дошкольник (13,5%) [Собкин, 2013, с. 107]. В России, подростков, не пользующихся Интернетом, к моменту окончания школы уже практически нет – 89% выходят в Интернет каждый день или почти каждый день, 1-2 раза в неделю и месяц пользуются им менее 10% [Цифровая компетентность..., 2013, с. 28-29].

Однако, необходимо учитывать особенности новой информационной, социокультурной реальности, оказывающей влияние на формирование личности ребенка. Современные дети растут и развиваются в новых условиях, которых ещё нигде и никогда не было – в условиях постоянно возрастающего влияния современных медиа на жизнь человека [Rowan, 2013; Junová, 2015; Адамьянц, 2014; Виноградова, Кочемасова, 2014; Смирнова, 2016]. Психологи, занимающиеся изучением влияния на развитие личности ребенка информационных технологий, указывают на такие последствия общения ребенка с телевизором, компьютером и другими гаджетами, как отставание в развитии речи, неспособность к концентрации, значительное снижение фантазии и творческой активности [Смирнова, 2006].

По мнению специалистов, работающих с детьми, важно сформировать у ребенка механизмы защиты от негативных влияний и способность использовать позитивные стороны взаимодействия с медиа для самопознания, самоактуализации. Педагоги обращают внимание на то, что чем раньше ребенок научится взаимодействовать с медиа, тем меньше вреда ему будет нанесено, поскольку в противном случае, этот процесс может приобрести неуправляемый характер и нанести вред раньше, чем медиакомпетентность сформируется естественным путем, стихийно [Косолапова, 2012; Ле-ван, 2014; Богданова, 2016].

И третья область столкновения мнений касается определения типов коммуникации в Интернете и конструктивного применения их в целях медиаобразования.

Обучение детей основам медиаграмотности, поощрение использования этих навыков в процессе формального и неформального образования, дает толчок к пониманию сущности средств массовой информации и их использованию.

Для правильного понимания использования медиаконтента в сфере образования, необходимо четкое разграничение таких понятий, как «средства массовой коммуникации» (СМК) и «средства массовой информации» (СМИ). На основании количества людей, включенных в процесс коммуникации, в рамках общей теории коммуникации выделяют несколько типов или уровней коммуникации:

- аутокоммуникация или коммуникация человека с самим собой;
- межличностная коммуникация;
- личностно-групповая и межгрупповая коммуникация (как правило, относятся к одному уровню групповой коммуникации);
- массовая коммуникация.

Поскольку все виды коммуникации могут быть технически опосредованы независимо от числа включенных в эту деятельность людей (то есть медиатизированными) и представляют собой варианты медиакоммуникации, а массовая коммуникация не может быть непосредственной, т.к. человек не способен общаться с очень большим числом людей, разрозненных между собой при помощи своего естественного физиологического аппарата, необходимо изучать и другие виды медиакоммуникации – аутомедиакоммуникацию, межличностную, личностно-групповую и межгрупповую [Шариков, 2012, с. 65-66].

Все перечисленные типы коммуникации доступны в Интернете и активно используются в медиаобразовании. Поскольку Сеть предоставляет огромное количество возможностей, как для персонального, так и для совместного обучения, необходима классификация и описание медиаконтента применительно к типам медиакоммуникации.

Результаты исследования

Как показали результаты проведенного контент-анализа, первые сайты для детей на русском языке появились в начале 1990-х. Наибольшее число проанализированных сайтов были созданы в период с 2000 по 2006 годы, что подтверждается тенденцией роста интернет-аудитории в России в целом: в период с 1997 по 2003 годы имели подключение к Интернету от 0,67 млн. человек в 1997 г. и около 5,7 млн. в 2003 г. [Чугунов, 2007, с. 77]. Не все владельцы сайтов указывают дату создания сайта, многие сайты, позиционирующиеся как детские, ориентированы на родителей или родителей с детьми, а также большое число сайтов представляют собой составные части более крупных порталов, которые, в первую очередь, ориентированы на взрослых.

В настоящее время продолжается тенденция создания сайтов, ориентированных на детскую и подростковую аудиторию без учета особенностей этих аудиторий – создатели сайтов исходят из своих целей и интересов, нередко не согласующихся с интересами детей и подростков, которые являются его целевой аудиторией или могли бы ей стать.

На основании полученных посредством контент-анализа данных можно выделить следующие этапы становления детского сегмента Рунета:

- I. *Экспериментальный этап* (1995 – 2000): энтузиасты создают сайты, посвященные компьютерным и онлайн-играм; исходя из общего уровня развития Рунета, можно утверждать, что созданные в этот период сайты не были ориентированы на детско-подростковую аудиторию.
- II. *Этап становления образовательного контента* (2001 – 2006): на это время приходится создание большей части сайтов, подвергшихся анализу; тематика

становится направленной на образование и самообразование детей и подростков, и более разнообразной – появляются сайты школ, сайты, посвященные творчеству, хобби.

- III. *Этап активизации детских пользователей* (2007 – 2012): активно создаются сайты-визитки, персональные сайты самих детей, созданные с целью самопрезентации, общения со сверстниками и друзьями, обмена информацией; в этот период создаются также сайты интернет-магазинов, частично ориентированные на подростковую аудиторию.
- IV. *Этап стандартизации и нормирования* (2012 – по настоящее время): происходит активное включение государства в процесс функционирования Интернета, в том числе, детского его сегмента; в этот период вступает в силу Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.», в которых прописываются основные права и обязанности интернет-сообщества перед детьми и подростками.

Детский сегмент Рунета имеет достаточно длинную историю становления и развития, как видно из приведенной периодизации. Однако нерешенными остается ещё большое количество проблем, связанных с качеством предлагаемых детско-подростковой аудитории ресурсов, целями создания сайтов для детей и подростков, пониманием особенностей развития, психики и потребностей детей, информационной безопасностью нахождения юных интернет-пользователей в Сети, защиты их от существующих рисков и помощи в опасных ситуациях.

Интернет позволяет расширить возможности обучения, увеличивает диапазон географического охвата образования, снимает связанные с местоположением ограничения и удешевляет процесс. В ходе создания, освоения и распространения инноваций в сфере образования, формируется новая образовательная система, представляющая собой глобальную систему открытого, гибкого, индивидуализированного, созидающего знания, непрерывного образования человека в течение всей жизни [Кихтан, 2011, с. 20]. Активно развиваются сервисы дистанционного и электронного обучения, предусмотренные Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», электронные образовательные ресурсы увеличивают возможности домашнего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Стоит отметить, что продолжительное время основной функцией Интернета считалась информационная, к которой, по мере развития и распространения информационных технологий, добавилась функция коммуникации. Однако в настоящее время уже можно наблюдать черты, позволяющие говорить об Интернете как о социальном институте. Так же, как и Интернет в целом, детский сегмент русскоязычного Интернета, имеет свои социальные функции. К числу функций, выполняемых Рунетом в настоящее время, можно отнести не только свою изначальную, информационную, функцию, но также и другие, такие как:

1) *Информационная или функция накопления и хранения информации*

По мере развития современного общества, информация начинает играть в нем ведущую роль, потребность в ней становится базовой потребностью человека, и, соответственно, её роль всё возрастает. Электронные словари, энциклопедии, предметные сайты на определенную тематику, выполняют в Интернете информационную функцию. В детском сегменте Рунета примерами таких сайтов могут служить сайты со справочной информацией (энциклопедии и словари, такие как dic.academic.ru, gramota.ru), предметные сайты (математические науки, социально-гуманитарные, технические и др., такие как <http://www.fxyz.ru>, <http://computer-museum.ru>).

2) *Коммуникативная функция*

Коммуникация в Интернете может рассматриваться как «передача информации от одной системы к другой посредством специальных носителей, сигналов» [Адамьянц, 2005, с. 5]. В рамках семиосоциопсихологической парадигмы Т.З. Адамьянц, социальная коммуникация рассматривается как текстовая деятельность, значит, не только человек, но и различные печатные источники (например, книги или журналы) и интернет-сайты могут выступать агентом данного вида коммуникации. В рамках данного подхода разработана диалогическая модель социальной коммуникации, ключевое значение в которой имеет «эффект диалога как смыслового контакта, основанного на способности и стремлении субъектов к адекватному истолкованию коммуникативных намерений партнеров по общению» [Адамьянц, 2005, с. 9-10].

В случае, когда речь идет об интернет-коммуникации, может быть выделено два направления: поиск новых друзей и общение с друзьями и знакомыми. Интернет предоставляет большое количество возможностей для удовлетворения потребности в общении. По мере развития Интернета каждый из сетевых сервисов, таких, как чаты, блоги, форумы, социальные сети, переживал пик популярности. Сегодня наиболее популярными из них считаются именно последние – социальные сети (<http://vk.com/>), поскольку они пользуются наибольшей популярностью среди детско-подростковой аудитории. Это может объясняться тем, что с помощью данного интернет-сервиса подростки могут удовлетворить оба направления потребности в коммуникации – общаться с друзьями и находить новых.

3) *Образовательная функция*

В Интернете существует большое количество образовательных ресурсов, рассчитанных на любой возраст, активно развиваются сервисы дистанционного и электронного обучения, возможности медиа, в том числе образовательного контента, предлагаемого различными информационными каналами, используются с целью формального обучения в школах, училищах и колледжах, высших учебных заведениях [Кихтан, 2011, с. 21]. Данная функция в детском сегменте Рунета реализуется посредством сайтов учителей, образовательных порталов, содержащих учебные пособия, электронные учебники по различным предметам, сервисов бесплатных видеоуроков, вебинаров, интернет-конкурсов (<http://school-collection.edu.ru>).

4) *Культурно-просветительская функция*

Электронные ресурсы, рассказывающие детско-подростковой аудитории о мировой истории, истории искусства и архитектуры, многообразии культурных форм, культурах народов мира, приобщающие детей и подростков к культуре, повышающие их культурный и образовательный уровень, обеспечивающие духовное и интеллектуальное развитие выполняют данную функцию. К таким сайтам можно отнести сайты музеев и картинных галерей, театров, сайты детских писателей, искусствоведческие сайты (например, www.impressionism.ru, <http://www.tretyakovgallery.ru>).

5) *Воспитательная функция*

В рамках Рунета также может быть реализована воспитательная функция, рассматриваемая с точки зрения двух аспектов:

1) использования интернет-ресурсов, уже имеющихся в Сети, в социальном воспитании детей и подростков;

2) использования возможностей, предоставляемых Интернетом, для реализации с помощью него социального воспитания [Мудрик, 2008, с. 37].

Таким образом, воспитательная функция в русскоязычном Интернете может осуществляться с помощью сайтов, способствующих приобретению навыков обобщения, анализа, сопоставления получаемой информации и развитию мышления в целом (например, <http://www.znanie-sila.su>), и при помощи форумов по различной проблематике,

дискуссионных клубов, где в обсуждениях участвуют взрослые (педагоги), дети и подростки (например, <http://dialogos.rgdb.ru>). Сайты, целевой аудиторией которых являются пишущие стихи, прозу и т.п. (так называемый «Рулинет»), могут быть отнесены к другой разновидности электронных ресурсов, выполняющих воспитательные функции, поскольку на данных интернет-ресурсах дети и подростки могут получить конструктивную критику, обсудить свои и чужие произведения.

6) Интегративная функция

Посредством коммуникационных сервисов в Интернете, таких как форумы, социальные сети, и интерактивных сайтов, предоставляющих возможности общения с авторами сайта, авторами статей, размещенных на сайте, или другими пользователями (например, <http://chamaeleon.ru>, <http://www.nihongo.aikidoka.ru>) может осуществляться поддержание и сохранение внутреннего единства, связи между различными социальными группами и поколениями в детском сегменте Рунета.

7) Нормативная функция

Посредством нормативной функции происходит регулирование личной и общественной жизни с целью поддержания целостности общества, через нормы морали, права, обычаи, этикет, закрепляемые в культуре.

Интернет, как и все средства массовой коммуникации, направлен на поддержание нормального функционирования общества посредством распространения общих для целевой аудитории ценностей, поднятия острых проблем, присущих данному обществу, а также попыток их разрешения, урегулирования конфликтных и спорных ситуаций через обсуждение, противодействие возникающим деструктивным тенденциям.

В настоящее время существование особых норм и правил поведения, распространенных в сети Интернет, не вызывает сомнения. Как и во всей сети Интернет в целом, в детском сегменте русскоязычного Интернета также существует свой этикет общения: сайты и сообщества, доступ к которым закрыт для взрослых, – это может быть группа в социальных сетях, открытый только для определенной группы блог или закрытая ветка на форуме.

8) Рекреационная функция

Рекреационная функция является одной из важных функций Интернета постольку, поскольку он содержит в себе множество возможностей для отдыха: блоги, форумы, досуговые сайты о различных хобби, увлечениях, различных видах творчества, конечно же, онлайн-игры и сайты, являющиеся самостоятельным игровым пространством (например, <http://scrap-info.ru>, <http://www.youngcreat.ru>, shararam.ru).

Рассмотрим составные элементы Интернета для детей (Рис. 1).

По своему целевому назначению все ресурсы в Интернете можно условно разделить на пять групп: развлекательные, учебные, справочные, научно-популярные и досуговые.

Рассмотрим подробнее некоторые из этих групп. Учебные сайты, как правило, содержат различные обучающие материалы, учебники или учебные пособия (например, <http://herba.msu.ru/shipunov/school/sch-ru.htm>, <http://math4school.ru>, <http://www.ebio.ru/>).

Справочные интернет-ресурсы содержат словари, энциклопедии и справочники различной тематики, а также они могут являться самостоятельными информационно-справочными ресурсами (например, <http://dic.academic.ru>, <http://gramota.ru>).

Другой группой интернет-сайтов, которые могут использоваться для обучения, являются научно-популярные сайты, которые посвящены какой-либо конкретной теме – науке или научной тематике, на таких сайтах, как правило, размещены научные статьи, результаты исследований, книги (например, <http://www.historycivilizations.ru>, <http://www.znanie-sila.su>).

Рис. 1. Составные элементы Интернета



Также стоит отметить, что другие две группы интернет-ресурсов – развлекательные и досуговые – могут содержать и образовательно-обучающий контент. Примером могут служить сайты-тренажеры по различным предметам (например, <http://chisloboi.ru/>, <http://www.udarenie.info>, <https://www.duolingo.com/>), позволяющие в режиме реального времени тренировать определенные навыки – решать математические примеры, проверять знание правил ударения русского языка, учить иностранные языки. Эти сайты могут использоваться педагогами для закрепления пройденного на уроках материала, повтора, тренировки.

В то же время, внутри данных групп существует внутреннее деление на описательные и интерактивные образовательные интернет-ресурсы:

- описательные образовательные ресурсы, содержащие информацию, не требующую от пользователя взаимодействия с другими посетителями сайта или его создателями (например, <http://louvre.historic.ru/>);
- интерактивные образовательные ресурсы – сайты и интернет-сервисы, позволяющие взаимодействовать пользователям друг с другом в образовательных целях, находить учителей, репетиторов (например, <http://www.nihongo.aikidoka.ru>) [Губанова, 2015, с. 143].

Первый тип – описательные образовательные ресурсы – согласно теории коммуникации может быть отнесен к аутокоммуникации, поскольку, при помощи дополнительных интернет-сервисов, таких как электронная почта или личный электронный дневник. Пользователь может обучаться, сохранять полезную информацию посредством пересылки электронных ссылок по электронной почте самому себе и фиксировать свои замечания, конспекты, заметки и т.п.

Образовательные интернет-ресурсы второго типа охватывают оставшиеся три типа медиакоммуникации. Межличностная коммуникация может осуществляться как посредством привычных сервисов мгновенного обмена сообщениями, например, ICQ или Skype, электронной почты, социальных сетей, личных сообщений на форумах или в

блогах. Личностно-групповая и межгрупповая коммуникации в Интернете как правило происходят в публичном пространстве – на форумах, в блогах, социальных сетях, предоставляющих возможность общения как одного человека с группой лиц, так и двух и более групп лиц между собой. Также, в случае социальных сетей, может осуществляться и массовая коммуникация, поскольку аудитория их обширна – по данным проекта «WebIndex», социальной сетью ВКонтакте.ру ежемесячно пользуется 45,7 млн. человек, Одноклассники.ру посещает 30,5 млн., Facebook.com 22,1 млн. человек в России – так и межличностная, например, общение с репетитором.

Форумы и блоги также могут быть местами осуществления трех типов медиакоммуникации: межличностной, личностно-групповой и межгрупповой, а также массовой коммуникации. Форумы могут использоваться и как дополнение к образовательной деятельности – как коммуникативная площадка для общения учителей, преподавателей, репетиторов с учениками и студентами, и, поскольку на них могут размещаться обучающие материалы, одновременно с этим являться и описательными, и интерактивными образовательными ресурсами одновременно. К плюсам форумов также может быть отнесена возможность размещения обучающих материалов любым из участников.

Блоги являются более закрытым пространством Интернета, поскольку, как правило, у блога только один автор. В то же время, популярный блог может собирать многотысячную аудиторию и становиться средством массовой информации, а значит способствовать массовой коммуникации и массовому образованию. Также посредством блога может осуществляться и аутокоммуникация, поскольку все популярные блогосервисы позволяют создавать так называемые «закрытые записи», доступные только автору блога, в которых блогер может хранить обучающие материалы, доступные ему в любом месте, где есть доступ в сеть Интернет.

В качестве основной цели распространения образовательной информации в сети может выступать стремление к объединению в одно целое массовой и межличностной коммуникации в процессе взаимодействия, что может быть осуществлено посредством формирования потребностей у аудитории в качественной информации и приобщении её к образовательным интернет-ресурсам. Поскольку в настоящее время уже можно утверждать, что медиа охватывают практически все области знаний человечества, а современные реалии жизни требуют гибкости от образовательной системы, информационные технологии активно вторгаются в учебную среду.

Базовые образовательные модели реализуются и при использовании образовательных интернет-ресурсов. Так, с помощью информационных технологий могут быть реализованы базирующаяся на философии сенсуализма модель традиционного обучения и модель развивающегося образования, инновационная, личностно-ориентированная. Стоит также отметить, что Интернет сохраняет черты традиционного обучения, такие как доступность, последовательность, научность, что может выступать свидетельством предметной ориентированности данного типа распространения образовательной информации, что способствует обучению пользователя. Это позволяет утверждать, что основой образовательного контента в сети является предметная парадигма [Кихтан, 2011, с. 32].

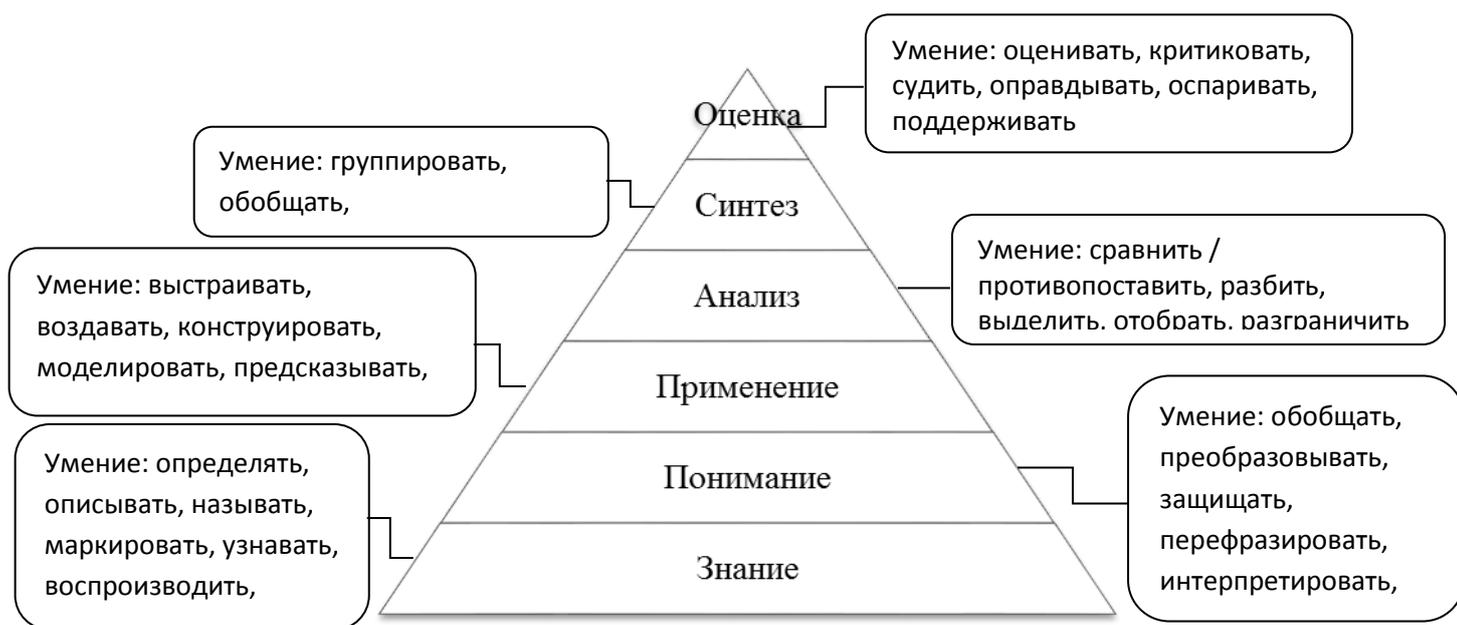
Сегодня всё острее встает вопрос создания высококачественных образовательных программ, включающих использование новых технологий и соответствующего современным требованиям образовательного контента, и именно это становится современной задачей развития всей системы образования в целом [Кихтан, 2011, с. 20].

С этой целью в 2012 году австралийский преподаватель из Университета Аделаиды Аллан Каррингтон разработал Педагогическое колесо (от названия планшета iPad («айпад»)), в основу которого была заложена так называемая таксономия Блума.

Предложенная Б. Блумом в 1956 г. классификация педагогических целей обучения и задач, устанавливаемых педагогами ученикам, была описана в книге «Таксономия образовательных целей: сфера познания» [Bloom, 1956] и впоследствии получила название «таксономия Блума».

В первоначальном варианте таксономия имеет шесть уровней классификации, каждый из которых предполагает наличие у обучающегося определенных умений (Рис. 2) [Ковылева, 2013, с. 53-54].

Рис. 2. Классификационные уровни таксономии Блума

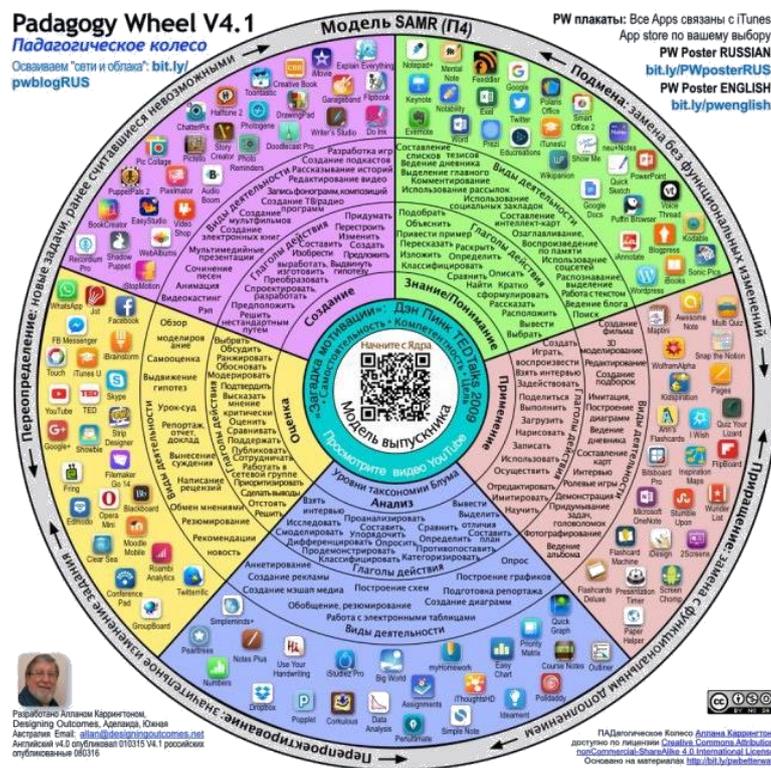


А. Каррингтон предложил дополнить таксономию Блума электронными средствами обучения – приложениями для планшетов и мобильных телефонов, работающих на операционной системе iOS. Впоследствии педагогическое колесо было разработано и для мобильных устройств, использующих операционную систему Android.

Посредством модели педагогического колеса осуществляется связь образовательных целей с мобильными приложениями и представляет собой опорную схему, которая побуждает учителей обращать большее внимание на процесс обучения – от планирования до воплощения.

Педагогическое колесо наглядно демонстрирует не только целостную картину педагогического процесса, учитывающую результаты обучения, но также помогает учителям выбрать подходящее мобильное приложение для последующего использования в образовательном процессе (Рис. 3).

Рис. 3. Педагогическое колесо



Таким образом, Интернет, а также все технические средства, использующие его возможности, функционирующие не в последнюю очередь благодаря существованию Сети и электронного контента, может выступать не только средством информирования о деятельности системы образования, но и являться местом и средством получения формального и неформального образования, самообразования в контексте непрерывного образования.

Выводы

Образование, цель которого - увеличение количества индивидуальных и коллективных инструментов, способствующих, упрощающих, расширяющих возможности получения и передачи новых знаний, становится всё более актуальным по мере развития современных информационных технологий. В процессе коммуникации, направленной на обучение, именно информация становится содержательным и смысловым аспектом, служит связующим звеном между взаимодействующими субъектами образовательного процесса – учителем и учеником, учителями между собой, двумя или группой учеников. Образовательный процесс, организуемый медиа, включает в себя не только целенаправленное производство заданной информации, но её передачу, а также избирательные возможности распространения данной информации, как учениками, так и учителями. Важно отметить, что взаимосвязь между медиа и аудиторией трансформируется в Интернете: из формулы «многие – многим» в формулы «многие – мне», «я – многим», «я – мне» или в обобщающую парадигму – «я – мне, но нас много» [Кихтан, 2011, с. 31].

Сетевая информационно-образовательная среда, таким образом, создается всеми средствами массовой информации в совокупности, развитие информационных технологий требует выработки новой парадигмы обучения. В силу непрерывности образования, присущей современному обществу, исчезает его неизменяемость, образовательный контент должен постоянно, динамично развиваться, чтобы успевать за инновациями, проникающими во все сферы жизни человека. Современные информационные технологии, медиаконтент, ориентированный на детей и подростков способствуют выравниванию уровня образования, грамотное и гармоничное включение его в образовательный процесс – неотъемлемая часть новой образовательной парадигмы, формирующейся в настоящее время.

Однако, вопрос о качестве существующего медиаконтента для детей и подростков крайне важен в перспективе использования его в образовательном процессе. Поскольку доступная информация не всегда является полезной, «человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понимать и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным возможностям медиа» [Федоров, 2001, с. 26].

Однако недостаточно одной экспертной оценки взрослых – у детей, как непосредственных потребителей медиаконтента, также есть свои требования и предпочтения. Для эффективного включения информационных технологий в образовательный процесс необходимо учитывать и мнения детско-подростковой аудитории. Для опроса детско-подростковой аудитории применяются специализированные методики, поскольку дети могут быть отнесены к группе респондентов, которые обладают низким уровнем искренности (он составляет около 68%) [Майорова-Щеглова, 2006, с. 174]. С целью получения оценок медиаресурсов детьми и подростками была разработана методика качественно-количественной оценки интернет-ресурсов для детей и подростков [Губанова, 2016, с. 22]. В основу методики были положены критерии оценки электронного контента представленные на сайте Центра библиотек и документации Рамочной конвенции ООН об изменении климата [Criteria Used in Evaluating Web Resources, 2014]. Проведенные для апробации методики исследования показали, что она может быть использована для опроса интервьюерами детей и подростков с использованием опросного листа [Губанова, 2016, с. 22]. Результатом исследований стал список основных негативных параметров интернет-сайтов: неподходящая аудитории сайта реклама; отталкивающий (неинтересный, некрасивый, скучный, слишком яркий) дизайн; контент, неинтересный для определенной возрастной категории; недостаточное количество изображений (картинки, фотографии) на сайте. Также, у детской аудитории были обнаружены особые предпочтения и требования к сайтам: младшие школьники отдавали предпочтение сайтам своей возрастной категории, подростки же демонстрировали способности к аргументированной оценке сайтов для младших школьников (например, потому что они хороши «для маленьких детей») [Губанова, 2016, с. 23].

На основании результатов эмпирических исследований были выделены четыре основных критерия, которые способствуют привлечению внимания детско-подростковой аудитории к интернет-ресурсу:

- 1) размещение на сайте не менее 10 изображений, в том числе известных детям и подросткам персонажей кино, мультфильмов или литературных произведений (отечественных современных, советского периода, зарубежных);
- 2) яркие, разнообразные цвета теплых оттенков (красный, оранжевый, желтый);
- 3) простая и понятная навигация по сайту (отсутствие выпадающего меню, скрытых элементов, все разделы сайта должны быть отражены в меню на главной странице);

4) качественная, полезная информации, написанная грамотным русским или иностранным языком, достоверность которой подтверждается наличием ссылок, списка литературы.

Использование данных рекомендации при создании образовательных сайтов для детско-подростковой аудитории также может способствовать более активному использованию учащимися медиаресурсов с качественной, проверенной информацией. Поскольку аудитория Интернета постоянно растет, а дети и подростки являются наиболее активной частью общества и вливаются в новое информационное пространство, создание условий для безопасного и комфортного, развивающего использования ими медийного пространства Интернета становится одной из главных задач как практиков, работающих с детьми, так и теоретиков, изучающих особенности взаимодействия юных пользователей медиаконтента.

Литература

- Адамьянц, Т. З. Задачи и возможности современной социокультурной среды в многоуровневом развитии детей // Дети и общество: социальная реальность и новации. Сборник докладов на Всероссийской конференции с международным участием «Дети и общество: социальная реальность и новации // Ред. коллегия: В.А. Мансуров и др.. М.: РОС, 2014. С. 13-21. <http://www.ssa-rss.ru/files/File/PublikaciiROS/Deti%20i%20Obschestvo.pdf> [дата обращения на сайт 17.04.17]
- Адамьянц, Т. З. Социальные коммуникации. М.: ИС РАН, 2005. 158 с.
- Белоглазова, Л.Б., Бутенко А.А. Медиаобразование и медиапросвещение как атрибуты информационного общества // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2014. № 3. С. 95-99.
- Богданова, Д. А. Об обучении информационной и медиаграмотности в российских начальных школах // Системы и средства информатики, 2016. Т. 26. № 3. С. 189-199.
- Виноградова, Э.М., Кочемасова, Л.А. Влияние средств массовой информации на психоэмоциональное состояние подростков // Дети и общество: социальная реальность и новации. Сборник докладов на Всероссийской конференции с международным участием «Дети и общество: социальная реальность и новации // Ред. коллегия: В.А. Мансуров и др. М.: РОС, 2014. С. 447-453. <http://www.ssa-rss.ru/files/File/PublikaciiROS/Deti%20i%20Obschestvo.pdf> [дата обращения на сайт 17.04.17]
- Губанова, А. Ю. Интернет для детей: социальные функции, специфика аудитории, требования к контенту: автореферат дис. ... кандидата социологических наук. М., 2016. 26 с.
- Губанова А. Ю. Классификация электронного контента сайтов для детей: социологический анализ // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2015. № 7 (150). С. 139-143.
- Кихтан, В. В. Образовательный контент в интернет-медиа: история становления и тенденции развития : автореф. ... дис. д-ра филолог. наук. М., 2011. 44 с.
- Ковалёва, С.Е. Медиаобраз экрана в постсоветском пространстве: социально-философский анализ: автореф. ... дис. кандидата философских наук. Саранск, 2013. 26 с.
- Ковылева, Ю. Э. Таксономический подход к формированию и оценке личностных результатов образования // Грани познания. 2013. № 4 (24). С. 53-58. <http://grani.vspu.ru/files/publics/1375772569.pdf> [дата обращения на сайт 22.02.2017].
- Кон, И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
- Король, А. Д. Общение и проблемы дистанционного образования // Вопросы философии. 2011. № 6. С. 173-176.
- Короченский А.П. Пятая власть? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
- Косолапова, Е. В. Медиаграмотность как актуальная составляющая информационной культуры детей младшего школьного возраста // Научный диалог. 2012. № 1. С. 170-181.
- Курбатов, В. И. Символическое виртуальное сетевое мышление: новая эпоха, или эпоха новостей // Гуманитарий Юга России. 2013. № 1. С. 64-74.
- Ле-ван Т. Н. Медиакомпетентность и здоровье ребенка в ракурсе дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. 2014. № 9. С. 6-15.
- Майорова-Щеглова, С.Н. Неопросные методы исследований детства // Школьные технологии. 2006. № 4. С. 174-179.
- Майорова-Щеглова, С. Н., Колосова, Е. А. Детство как объект междисциплинарных исследований: противоречия, пути решения методологических проблем // Социология и общество: социальное неравенство

- и социальная справедливость Материалы V Всероссийского социологического конгресса. Российское общество социологов. 2016. С. 6029-6037.
- Мудрик, А. В. Воспитательные ресурсы Интернета // Вестник Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 4. С. 37-39.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под. ред. Е. С. Полат. М., 2011. – 272 с.
- Печерская, Э.П. и др. Первые шаги детей в Интернете // Социологические исследования. 2014. № 12. С. 74-80.
- Проект WebIndex. Результаты исследований аудитории. <http://mediascope.net/services/media/media-audience/internet/information/> [дата обращения на сайт 20.02.2017].
- Российскому Интернету исполнилось 25 лет // Дети в информационном обществе. 2015. № 22. С. 16-19. <http://detionline.com/assets/files/journal/22/22number.all.pdf> [дата обращения на сайт 22.02.2017].
- Смирнова, Е. О. Дошкольник в современном мире // Детская психология: [сайт]. 2006. <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10339.php> [дата обращения на сайт 17.04.2017].
- Смирнова, Е. О. Дошкольник в современном мире: риски информационного пространства // Образование и развитие личности в современном коммуникативном пространстве: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под общей редакцией И.М. Кыштымовой. Иркутск: Аспринт, 2016. с. 135-143.
- Собкин, В. С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. / В. С. Собкин, К. Н. Скобельцина, А. И. Иванова, Е. С. Верясова. М. : Институт социологии образования РАО, 2013. 167 с.
- Солдатова, Г. У., Шляпников В. Н. Новые образовательные и воспитательные технологии. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста // Нижегородское образование. 2015. № 3. С. 78-84.
- Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Хлипун, В. В. Становление Интернета как социального института // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2011. № 7 (80). С. 38-42.
- Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. М.: Фонд развития Интернет, 2013. 144 с.
- Чугунов, А. В. Социология Интернета: методика и практика исследований интернет-аудитории. Учебное пособие. СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. 130 с.
- Шариков, А. В. О необходимости реконцептуализации медиаобразования // Медиаобразование. 2012. № 4. С. 61-76. http://www.mediagram.ru/netcat_files/101/119/h_2d90d38e1cd968489c7a19f663776bb7 [дата обращения на сайт 22.02.2017].
- Berzins, K., Hudson, A. (2011). The Use of E-resources. A snapshot of e-resource use among Linking London LLN partner institutions. http://www.bbk.ac.uk/linkinglondon/resources/esystems-downloads/report_January2011_The_Use_of_Eresources_among_Linking_London_partners_Continuum.pdf [дата обращения на сайт 29.03.2017].
- Bloom, B.S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of education objectives, the classification of education goals – Handbook I: Cognitive domain. New York: McKay.
- Buckingham, D. (2003). Media Education Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Policy Press.
- Buckingham, D. (2005). The media literacy of children and young people. A Review of the Research Literature. London. OFCOM.
- Buckingham, D. (2007). Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture. UK: Policy Press.
- Criteria Used in Evaluating Web Resources / Официальный сайт Рамочной конвенции ООН об изменении климата. http://unfccc.int/essential_background/library/items/1420.php [дата обращения на сайт 25.02.2017].
- D'Antoni, S. (2008). Open educational resources — the way forward: Deliberations of an international community of interest. https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Antoni_OERTheWayForward_2008_eng_0.pdf [дата обращения на сайт 28.03.2017].
- Grizzle, A. and Wilson, C. (2011). Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf> [дата обращения на сайт 15.04.2017].
- Jenkins, H. et al., (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. London: The MIT Press.
- Junová, I. (2015). Media education in primary schools in the Czech Republic. SHS Web of Conferences Volume 26, 2016. ERPA International Congresses on Education 2015 (ERPA 2015). http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/04/shsconf_erpa2016_01092.pdf [дата обращения на сайт 19.04.2017].
- Purcell K., Heaps A., Buchanan J. and Friedrich L. (2013). How Teachers Are Using Technology at Home and in Their Classrooms. <http://www.pewinternet.org/2013/02/28/how-teachers-are-using-technology-at-home-and-in-their-classrooms/> [дата обращения на сайт 14.04.2017].

Rowan, C. (2013). The Impact of Technology on the Developing Child. http://www.huffingtonpost.com/cris-rowan/technology-children-negative-impact_b_3343245.html [дата обращения на сайт 14.04.2017].

References

- Adamyants, T. Z. (2005). *Social communications*. Moscow: ISRAS, 158 p.
- Adamyants, T. Z. (2014). Tasks and opportunities of the modern socio-cultural environment in the multilevel development of children // Children and Society: Social Reality and Innovations. *Collection of reports at the All-Russian Conference with the participation of "Children and Society: Social Reality and Innovation"* Moscow: RSS, 2014, 13-21. <http://www.ssa-rss.ru/files/File/PublikaciiROS/Deti%20i%20Obschestvo.pdf> (Accessed 29.03.2017)
- Beloglazova, L.B., Butenko, A.A. (2014). Media education and media enlightenment as attributes of information society. *Bulletin of Peoples Friendship University of Russia. Series Informatization of Education*. № 3, 95-99.
- Berzins, K., Hudson, A. (2011). *The Use of E-resources. A snapshot of e-resource use among Linking London LLN partner institutions*. http://www.bbk.ac.uk/linkinglondon/resources/esystems-downloads/report_January2011_The_Use_of_Eresources_among_Linking_London_partners_Continuum.pdf (Accessed 29.03.2017)
- Bloom, B.S., Englehart, M.B., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of education objectives, the classification of education goals – Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Bogdanova, D.A. (2016). On the information and medialiteracy teaching in the schools of Russia. *Systems and Means of Informatics*, Vol. 26, № 3, 189-199.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Policy Press.
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people. A Review of the Research Literature*. London. OFCOM.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. UK: Policy Press.
- Chugunov, A.V. (2007). *Sociology of Internet: Methodology and practice of the Internet audience research*. Tutorial. St. Petersburg, 2007, 130 p.
- Criteria Used in Evaluating Web Resources / Official website of the United Nations Framework Convention on Climate Change. http://unfccc.int/essential_background/library/items/1420.php (Accessed 25.02.2017)
- ERPA International Congresses on Education 2015 (ERPA 2015). http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/04/shsconf_erpa2016_01092.pdf (Accessed 19.04.2017).
- Fedorov, A.V. (2001). *Media Education: History, Theory and Methods*. Rostov-on-Don: CVVR.
- Grizzle, A. and Wilson, C. (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf> (Accessed 15.04.2017)
- Gubanova, A.Y. (2015). Classification of e-content of websites for children: a sociological analysis. *Journal of Russian State Humanitarian University. Series: Philosophy. Sociology. Arts*. № 7, 139-143.
- Gubanova, A.Y. (2016). *Internet for children: social functions, specific audience, the content requirements*. Ph.D. Dis. Moscow, 26 p.
- Hlipun, V.V. (2011). The formation of Internet as a social institution. *Izvestia Volgograd State Technical University*. № 7 (80), 38-42.
- Jenkins, H. et al., (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. London: The MIT Press.
- Junová, I. (2015). Media education in primary schools in the Czech Republic. *SHS Web of Conferences*. Vol. 26, 2016.
- Kihtan, V.V. (2011). *Educational content in online media: the history of the formation and development trends*: Ph.D. Dis. Moscow.
- Kon, I.S. (1989). *Psychology of early youth*. Moscow: Prosveshchenie, 255 p.
- Korochensky, A.P. (2003). *Fifth power? Media criticism in the theory and practice of journalism*. Rostov: Publishing house Rostov State University, 284 p.
- Korol', A.D. (2011). Communication and problems of distance education. *Voprosy Filosofii*. № 6, 173-176.
- Kosolapova, E.V. (2012). Medialiteracy as a component of information culture of primary school pupils. *Nauchnyj Dialog*. № 1, 170-181.
- Kovaleva, S. E. (2013). *Media image of the screen in the post-Soviet space: socio-philosophical analysis: author's abstract of Ph.D.dis*. Saransk, 26 p.
- Kovyleva, Y.E. (2013). The taxonomic approach to the formation and assessment of the personal results of education. *Edges of knowledge*. № 4 (24), 53-58. <http://grani.vspu.ru/files/publics/1375772569.pdf> (Accessed 22.02.2017)
- Kurbatov, V.I. (2013). Symbolic virtual networked thinking: a new era, or the epoch of news. *The Humanitarian of the South of Russia*. No. 1, 64-74.
- Le-van, T.N. (2014). Media competence and health of the child in the perspective of preschool education. *Detskij sad: teorija i praktika*. № 9, 6-15.

- Mayorova-Shcheglova, S.N. (2006). No questionnaires methods of childhood studies. *School technology*. № 4, 174-179.
- Mayorova-Shcheglova, S.N., Kolosova, E.A. (2016). Childhood as the object of interdisciplinary researches: contradictions, ways of solving methodological problems. *Sociology and society: social inequality and social justice. Proceedings of the V All-Russian Congress of Sociology. Russian Society of Sociologists*, 6029-6037.
- Mudrik, A.V. (2008). Educational resources of the Internet. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics*. Vol. 14. № 4, 37-39.
- Pecherskaya, E.P. et al. (2014). The first steps of children on the Internet. *Sotsiologicheskie Issledovaniia*. № 12, . 74-80.
- Perezhovskaya, A. N. (2015). Development in Russia of secondary vocational education, institutes of continuous education as components of the system of continuous education. *Obrazovanie i vospitanie*. №2, 13-16.
- Polat, E.S. (Ed.) (2011). *New pedagogical and information technologies in the education system*. Moscow, 272 p.
- Purcell, K., Heaps, A., Buchanan, J. and Friedrich, L. (2013). *How Teachers Are Using Technology at Home and in Their Classrooms*. <http://www.pewinternet.org/2013/02/28/how-teachers-are-using-technology-at-home-and-in-their-classrooms/> (Accessed 14.04.2017)
- Rowan, C. (2013) *The Impact of Technology on the Developing Child*. http://www.huffingtonpost.com/cris-rowan/technology-children-negative-impact_b_3343245.html (Accessed 14.04.2017)
- Sharikov, A.V. (2012). On the need reconceptualization of media education. *Media Education*. No 4, 61-76. http://www.mediagram.ru/netcat_files/101/119/h_2d90d38e1cd968489c7a19f663776bb7 (Accessed 22.02.2017)
- Smirnova, E.O. (2006). Preschooler in the Modern World. *Children's Psychology* [site]. <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10339.php> (Accessed 10.04.2017)
- Smirnova, E.O. (2016). Preschooler in the Modern World: The Risks of the Information Space. *Education and Development of the Personality in the Modern Communicative Space: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*. Irkutsk, 135-143.
- Sobkin, V.S. et al. (2013). Sociologic of pre-school childhood. *Works of Education Sociology*. Vol. XVII, Issue XXIX. Moscow, 167 p.
- Soldatova, G.U., Shlyapnikov, V.N. (2015). New educational and educational technologies. The use of digital devices by preschool children. *Education in Nizhny Novgorod*. № 3, 78-84.
- The Russian Internet was 25 years old. *Children in the information society*. 2015. № 22, 16-19. <http://detionline.com/assets/files/journal/22/22number.all.pdf> (Accessed 02.22.2017)
- Vinogradova, E. M., Kochemasova, L. A. (2014). The influence of mass media on the psychoemotional state of adolescents. *Children and Society: Social Reality and Innovations. A collection of reports at the All-Russian Conference with the participation of "Children and Society: Social Reality and Innovations*. Moscow: RSS, 2014. Pp. 447-453. <http://www.ssa-rss.ru/files/File/PublikaciiROS/Deti%20i%20Obschestvo.pdf> (Accessed 17.04.2017)
- WebIndex project. *The results of audience research*. <http://mediascope.net/services/media/media-audience/internet/information/> (Accessed 20.02.2017)



Media Culture

Digital, individualized mobile devices as cultural resources for learning in the process of migration

*Prof. Dr. Ben Bachmair,
Prof. Em. University of Kassel, Germany
Honorary Professor UCL Institute of Education,
University of London,
20 Bedford Way, London, WC1H 0AL,
E-mail: utnvbb0@ucl.ac.uk*

Abstract. Digital, individual, mobile devices are outcomes of current detraditionalization processes in our societies. Within a globalizing world, mobility appears in the form of migration and refuge also as digital mobility. Both are results of detraditionalization. This paper attempts to link this double mode of mobility educationally by defining digital, individual mobile devices as cultural resources for learning, especially for the acquisition of a new second language by the population on the move. To explain this interrelation of mobilities (Sheller 2014), the paper presents practical examples of learning German as a second language in the crisis situation of refuge and mass migration in a special transfer class of a secondary school, but also in the normality of migration in an elementary school. Both examples are based on mobile devices, smartphones and tablets in peer-to-peer learning situations and the environment of everyday life outside of the school. Along side other methods, pupils investigate the new language by taking photos with smartphones or tablets. At theoretical framework for such a conversational design for learning is presented. This focuses on learning as appropriation and personal development, on learning as meaning-making and semiotic work in context (Kress 2010), and on mobile devices as cultural resources related to social justice. Finally, the outcomes of the language investigation in the elementary school are discussed on the basis of a qualitative analysis of the pupils' media products. This discussion of learning outcomes is an attempt to open assessment as qualitative evaluation to a conversational design for learning.

Keywords: mobility, detraditionalization, migration, conversational design for learning, second language, mobile learning, smartphones, tablets, peer-to-peer learning

Introduction (Framing mobility and learning)

How can the digital, individualized mobile devices of everyday life be framed educationally as tools in formal learning? What kind of learning practices should these mobile tools promote and enhance? Although these are not new questions, they are necessary in the context of the global spread and normality of smartphones and tablets. In not dealing seriously with these questions, education would become just reactive to the mobile technologies.

Of course, basic ideas around a theoretical framework for mobile learning are widely discussed. As stated by Sharples, Taylor and Vavoula (2007), the mobility of digital devices alone is not a defining criterion for bringing mobile learning into the formal education of schools. Sharples et. al. deliver a "social-constructivist approach" (p. 223) as an adequate framework focused on learner and "community-centred" (p. 223) procedures, which are open to the conversational consideration (Laurillard 2002, Pask 1976) of the learner with himself or herself and the environment: "Learning is a continual conversation with the external world and its artefacts, with oneself, and also with other learners and teachers" (p. 227). The following argumentative strands adhere to this communicative baseline, but integrate a conversational,

constructivist approach to learning in the tradition of ‘Bildung’ as personal development through the appropriation of cultural commodities. Mobile cultural commodities, not least their moulding dynamic in mass communication, already have the status of cultural resources, but not in formal learning as yet. Mobile cultural commodities in the process of personal development function within a mobile complex (Bachmair, Pachler 2014, p. 63) of predefined structures of mobility, the personal agency of the mobile learners, and the cultural practices of mass communication and learning.

The practical issues of second language learning was chosen explicitly to illustrate this concept, as this is crucial at a time where large population groups are mobile as a result of migration or seeking refuge. It seems manifest that mobile devices also work as global cultural resources for migrants and refugees, and that they the reforecould and should be integrated into formal learning. The view of mobile devices as cultural resources is the starting point of the third theoretical strand. In this regard, an elementary school invited migrant families to use their smartphones to take photos of visible language, so-called language markers, in a shopping centre and send them to the school via the Dropbox app.

The appropriation of cultural commodities is an essential dynamic for the personal development of humans (Pachler et al. 2010), as referred to in the first strand. Appropriation corresponds to the “social-constructivist approach” (Sharples et al. 2007), in the sense that all learning depends on internalizing the external world and gaining experiences, processing these experiences personally, and externalising them into the social world. The examples in the third strand concern the appropriation of language. In the context of this study, to appropriate means to look for written language in the life world of consumption, to select and evaluate what seems relevant by taking photos, and to process the photos by combining them in a poster and finding a version of the selected words in the learner’s home language. This exercise was undertaken in a special class of recently arrived refugees and migrants aged between 13 and 16 years.

In this group, some girls started to appropriate German by opposing it: they did not speak any German words in the classroom. However, they were supported by their peers. These classmates checked a dictionary app on their own smartphones in order to understand, for example, the very specialised language in an advertisement for a local bakery shop, and communicated this to the language deniers via Whats App. These activities led to successful group work as a form of appropriation of new vocabulary. Appropriation included taking responsibility for the deniers of the new language. Both the supporters and deniers embarked on a route of personal development with their smartphones in their hands.

Since the Enlightenment, *appropriation* has been the key word of a traditional educational line of reflection about learning. Appropriation refers to learning and the personal development of children and young people (first strand), but also to their semiotic work to produce meaning. Semiotic work correlates to the concept of social constructivism and describes the activities of making meaning as a central activity of learning. In a time of individualisation and with so-called lifelong learning, standardized forms of learning also depend on the process of individual semiotic work. The latest generation of mobile devices serve as a resource in these processes.

Why access the educational dimension of digital, individualized mobile devices for learning in such a general way? Essentially, this is about an educational answer to the actual dynamic of detraditionalization, for which refugees and migrants are also an indicator. Further, the dynamic of detraditionalization is amalgamated with the function of digital, mobile devices as global cultural resources. Detraditionalization leads to the question of what learning is about, as well as learning being supported or defined by smartphones, tablets etc. It is helpful to consider learning as an essential contribution to personal development, as well as meaning-making and semiotic work with the cultural resources of the learners to which individualized, digital devices belong.

Material and methods

The research is based on the hermeneutic interrelation of theory and practice. A hermeneutic approach links systematic theory and existing educational practice interpretatively, while the systematic theory describes and explains education inclusive learning as being integrated in a globalizing culture driven, among other factors, by mass technology. In this situation, the focus of the theory is on educational practices, and is directed to institutionalized, formal learning in schools. Concretely, the practice is on learning a second language in the process of migration via individualized, digital devices like smartphones. Referring to Friedrich Krotz' categorization of types of empirically-based theories (2005, p. 90), the applied theory comprises statements about limited facts in a condensed form and explains facts within structures and processes. The hermeneutic procedure, which combines theory and education practice, is seen as interpretative, qualitative research in communication with the acting persons in the school environment. This opens theory beyond structures to the agency of people within cultural practices, which is theoretically prepared by Anthony Giddens' structuration model (1984).

The input for the communication-driven hermeneutic procedure takes the form of proposing a teaching and learning design to a school. The interrelation of research and the educational practice in the school environment is based on the systematic theory of the research, which works as a framework for offering the school's agents concrete proposals for a teaching and learning design. In the case studies below, the design is based on peer-to-peer and mobile learning. This practical contribution from the research side is seen as an impulse within an interpretive and progressive spiral of theory and practice. Concretely, it is a communicative and interactive process between the research agent and the agents in the school context. These agents are people from school administration, but mainly teachers and pupils. The communicative and interactive input from theory and research is provided by the proposals for a teaching and learning design, and participant observation documents comprising photographs and a written description and summary. This methodological procedure refers to the Grounded Theory (Glaser, Strauss 1967).

Discussion (*Mobile devices in the processes of personal development as cultural resources for meaning-making in contexts*)

This conceptually packed headline illustrates the argumentative risks of expanding the discourse about mobile learning. However, the social reality of mobility is challenging and requires complex theoretical answers which should lead to practical suggestions. This discussion follows three stands of argumentation.

Learning as personal development and mobile devices in the hands of citizens

A conversational approach (Sharples et al 2007, p. 225, Laurillard 2002, 2007, Pask 1976) links mobile learning to the long educational debate about formal learning as personal appropriation and as an essential part of human development. This is a historical line of discussion from Wilhelm von Humboldt (2002/1792) to Lev Vygotsky (1978/1930). From the perspective of Humboldt, during the period of the Enlightenment and the French Revolution, the processing of acquired cultural commodities was seen as personal appropriation. Learning in the sense of appropriation was a circular process of internalizing objects of the outer world, processing the internalized as experiences, and externalizing these experiences into the outer world. Reading and reacting to a book was a process of appropriation as a kind of conversation with the socially and culturally constructed surroundings, framed by *Vernunft* (rationality) as the form of reflexivity of the Enlightenment. Freedom was a further essential feature of appropriation, being a prerequisite for a person's capacity to appropriate. But in the rationality of industrial society and its specific learning institution, the school, learning is based on standardized learning practices for acquiring curricula-defined learning objects. In the globalized

world of migrating populations, these standardized forms of learning, mainly instruction, are losing their validity.

There are many reasons for this development, and it takes many forms. In the examples below, students were acquiring German as a second language as a result of the process of migration. This circumstance makes alienation possible, in terms of both alienation from the unknown second language –for example, three non-German girls forced to come to Germany by parents who found work there and refused to speak a single word of German – and alienation from learning in school, perhaps appearing as illiterate or analphabet. In contrast, the same circumstance may also produce highly motivated students. Those who are alienated, especially younger learners, can be integrated into formal learning by open, flexible, constructivist, situated forms of learning – both case studies presented below are based on this leading assumption. These forms of learning can be summarized by “conversational”, but conversational forms of learning can be rather alien, especially for migrant parents who often prefer learning through memorizing. The cultural diversity in a German classroom, however, does not allow only the memorizing forms of learning that migrating families may be more familiar with. What all learners and their families have in common, though, are the global forms of using digital mobile devices in everyday life. Therefore, in the project described below, everyday life was chosen as contact point to language learning: supported by learning peers, the visible language in shop windows, the language upon brands, etc. was investigated. In addition, the mobile photo application, as a common tool, was used to approach the alien new language.

Being aware of this alienation of scholastic learning from personal appropriation, Vygotsky, among others, enforces the idea of appropriation as essential for a child’s development. However, the development of children or young people does not follow the naturally defined procedure of human development promoted by Jean Piaget, and scholastic learning must respond to a child in their personal context of development. Sharples et al.’s conversational approach to learning, with the specificity of mobile learning, follows this pedagogical idea of learning as appropriation in a developmentally relevant context. This definition sees learning integrated by communication with social learning in contexts.

What function do mobile devices have within this conversational framework? The example below of two boys in elementary school shows how a tablet enhances a way of learning that is both relaxing and successful. The boys work in pairs with a tablet provided by the school. With this mobile device, they find their learning site in a large school hall where they produce their own vocabulary called “word treasure book”. Their photos of language markers, for example from an indoor swimming pool, have the lead function for writing their word treasure book. The migrant boy in particular enjoyed this peer-to-peer learning situation with the tablet and found it relaxing, relieving the stressful situation of the classroom.

Citizenship

Of course, the question arises of what kind of social person is intended by our society. Motivated by globalization and having in mind the massive cultural conflict about identity, arid Panjwani, focusing on Islamic education, discusses the democratic idea of citizenship within the frame of Islamic cultures (Panjwani 2008). He refers to the connection of secularization, self-determination and economic prosperity, which have failed during the last two or three decades in Islamic-orientated areas of the world (p. 294). There, the western antidemocratic, so-called, populist movements were intertwined with the denial of citizenship based on social sensitivity and political awareness. As an alternative, and with the intention to emphasize a socially sensitive and politically aware citizenship, a pilot project for supporting children and young people in the process of migration focuses on peer-to-peer learning and the integration of mobile devices as cultural resources. It “seeks to address the responsibilities resulting from migration and believes that citizenship can be the pivot around which a society which both thrives on diversity but also shares some common values can be constructed. In this perspective, citizenship

acquires the dimensions: responsibility and trust; social and cultural awareness; and recognition of social justice in everyday life.” (Panjwani, Bachmair 2017) The peer-to-peer learning situation, enhanced by tablets or smartphones, encourages students to feel responsible to their peers as learning partners and to receive trust. Familiarity with mobile devices as a common resource for learning is a helpful frame.

Semiotic work in contexts

At the point of linking the epistemology of mobile learning to the history of pedagogical reflexion, it seems obvious that the concept of context should be added to that of conversation. Referring to situated learning (Lave, Wenger 1991), which explicitly builds learning in contexts, this epistemological position combines educational approaches of conversation with context, via social semiotic access. This present contribution to mobile learning focuses on social semiotics in the sense that learning is always situated and contextualized through making meaning and semiotic work. The examples below show the intensive group work of the migrants and refugees to condense photos with written German language in the shopping mall into a small selection using WhatsApp (see figure 1) and their endeavour to find equivalents in the home languages of the learning group. For this, students use their familiar mobile dictionary app (see figure 2). The peer-to-peer learning with the app Book Creator in the elementary school represents rather elaborate semiotic work on the German language (see section 4). Through trial and error, they go through different steps from an isolated noun to a statement.

Beyond the discussion on learning as making meaning and semiotic work, the second argument concerns cultural resources: In the context of semiotic work, mobile devices are to be considered educationally as cultural resources. The issue of semiotic work as making meaning is essential in understanding educationally why mobile devices and mobility are functioning as cultural devices in our culture. Smartphones, for example, are a visible part of mobility in our culture, but the actual mobility is based on flexible and individualized contexts. Contexts in the sense of social semiotics are frames under construction for optional combinations of actions, representational resources, inclusive media and literacy, virtual and local sites, or social sites like sociocultural milieus. This definition refers to Dourish (2004, p. 4) in terms of “context as a representational problem” in the relationship «between objects or activities” which “arises from the activity”.

The success of mobile devices like smartphones or tablets results from their conversational and ubiquitous integration into everyday life, inclusive informal learning and professional life. Conversational and ubiquitous integration means to set up or be part of the contexts that people generate, usually by combining everyday situations with online activities. Internet sites like YouTube or applications such as WhatsApp follow the rationale of mass media, but with a new structure based on multimodality and provisional contexts.

Mass communication and access to the semiotic specificity of digital mobile devices

To understand the success of individual mobile devices, it is helpful to also consider these handheld tools as media for taking videos, reading texts, listening to music, etc. However, there is a big “BUT” in terms of seeing smartphones, for example, as media, because the mass communication structure that frames them is completely different to the mass communication of the preceding period. Since the 1960s, when television became an increasingly integrated part of everyday life and the leading medium, the linear sender-receiver model of mass communication has lost its power to explain how mass communication works. Television audiences, through meaning-making in everyday life, made the sender-receiver-model invalid. Among others, Stuart Hall (1980), the key protagonist of Cultural Studies, argued that producing and using television as “cultural practices” constitutes meaning-making as “signifying practices”. The production of media as well their usage depends on “encoding” and “decoding” activities within or by cultural practices. Television in the BBC model depends on cultural practices with specific “modes of reading”. Within the cultural context of the dominance of television, education acknowledged its

social importance by developing programmes to support a television-oriented literacy in the form of critique, production competencies and awareness of using television, for example. Nowadays, the societal and cultural dynamic of the individualization and mobilization of the Internet with Web 2.0 affordances is blurring the familiar perspective of mass communication. The positioning of mobile devices as leading tools for all kinds of communication modes in everyday and professional life, for learning as well as for entertainment, is underway. User-generated content and contexts are key factors in the new digital, mobile and individualized mass communication. Ubiquity is its headline.

The semiotic access to mobile devices within formal learning, such as in schools, leads to the intersection of making meaning as semiotic work in contexts. In the user-generated contexts of everyday life and standardized scholastic learning contexts, for mass communication in the sender-receiver line of the BBC model and the smartphone-Internet connection, there is a basic commonality: all contexts depend on meaning-making and semiotic work. Dourish's definition of contexts (2004) offers the theoretical link to all activities of meaning by the core element of representation. Representation combines the discussion about media and mass communication as well as the debate around innovative approaches to learning by referring to multimodality (Kress 2010, Kress, Bezemer 2015) and situated learning (Lave, Wenger 1991). In this perspective, Zane Berge and Lin Muilenburg (2013, p.xxxi) define mobile learning.

“Wireless, easy-to-carry, mobile devices lead to the learner’s mobility, untethering that individual from a particular place. This also allows learners to converse and explore information across the many locations and contexts in which they find themselves throughout the day. As the learner faces the need for information or problem-solving, the need is for personal, just-in-time performance support, information, or learning to meet these individual challenges. To a large extent, m-learning can be thought of as communication in context.”

The issue of contexts as feature of practical education was on the agenda in the example of German as a second language for migrants and refugees. The pupils discovered the new and written language in the life world of a shopping centre and in the neighbourhood of the school. The photo application of the personal smartphone or (in elementary school) the family's smartphone is essential as a means of connecting with the German language. The setting spans the school, sites like shopping centre and the school neighbourhood by means of WhatsApp or Drop box. As mentioned previously, social learning is fostered by peer-to-peer learning.

Mobile learning via the concept of cultural resources and the related question of social justice

Looking for social semiotics with the core concepts of representation, meaning-making and contexts follows the theorem of delimitation of our culture (Beck et al. 2004). Individual, digital, mobile devices with their user-generated contexts form an essential structure of the actual version of mass communication which results from and contributes to the dynamic of cultural and societal delimitation. Delimitation leads to adequate representational cultural resources within a mobile, individualized, convergent, multimodal mass communication. Furthermore, mobility appears as migration and refuge, which results from and enhances such delimitation. Delimitation hints at the active process of the detraditionalization of invalid or dysfunctional cultural and societal structures. These are no longer just replaced by new and generally valid structures. Instead, there is a transfer of invalid structures into provisional processes (Kress 2010a) of individualized meaning-making.

Through these processes, new cultural products appear which are used as resources for communication, providing social inclusion, for organizing everyday life or personal catastrophes, for example. In line with Pierre Bourdieu's concept of cultural capital (Bourdieu 1983, 1997) individual, digital mobile devices work as cultural resources offering ubiquity, in the sense of being available always and everywhere. One of Bourdieu's initial considerations, here extremely condensed, is that of the personal appropriation of objectified social actions and working.

Cultural resources are the products and forms of action in a society which are appropriated in social actions in the context of life, and thereby now socially structure social actions. In this sense, individualized, digital mobility is a cultural resource – or “cultural capital” in the terminology of Bourdieu (1983, p. 186) – in which mobile phones or tablets are technical objects.

However, mobile cultural resources are not yet accepted everywhere. They are, generally, not currently accepted in schools, for example, perhaps in part due to their competition with the traditional book. Basil Bernstein (1987) referred to such resource conflicts in schools as far back as the 1960s. Bernstein raised the question of social class-specific language codes as resources in schools, referring to the elaborate language code of middle-class teachers who tried to exclude the restricted language code of pupils within the school.

The educational tasks and practical proposals following the two forms of mobility attempt to consider both forms of mobility together: mobile devices in the hands of migrants or refugees for learning a new second language, incorporating the social learning of the migrating and the settled population. To deal with both forms of mobility, it is helpful to understand the new mobile devices as cultural resources. In our examples, smartphones work as cultural resources in the process of mobility of migrating people. The prominent public images are of refugees at a frontier, mobiles in hand, communicating with the homeland left behind and orientating themselves in a new geographic and cultural landscape.

For mobile resources, our society needs a critical ecology that reaches beyond ecology of resources and commodities such as cars, energy and nature. Its pursuit is to assess and design the production of and the practices with mobile media as delimited representational cultural resources. One of its intentions is to outline a media education under the societal condition of provisional, multimodal, mobile cultural resources (Pachler 2010, Cook et al. 2011, Bachmair, Pachler 2014). Furthermore, and in line with the wider debate on social justice, education should focus on representational, individualized, mobile cultural resources within divergent life styles (Sen 1999). A political and media-aware education should contribute to the “social recognition» of modes of agency and cultural practices which are related to representational cultural resources.

Results: *Practical answers from school on the mobility of learners –Conversational scenarios for German as a second language*

The mobility of learners and learning is seen, as described, in the double form of smartphones or tablets and the migration of people. In the following two examples from German schools, both forms of mobility were considered in combination, in the sense of mobile devices as global cultural resources in the hands of migrants and refugees. Taking mobile devices as a cultural resource in everyday life, they were explicitly used as devices for learning as semiotic work to access German as a second language.

Investigation of language markers in a shopping centre, organized by migrant peer-students as tutors (Bachmair 2015)

Around 20 students participated in a one-week project. Some were refugees from Afghanistan to Eritrea in precarious situations; some were migrants under the Schengen Agreement from Poland to Greece. The students were part of a so-called transfer class, with an almost daily changing number of incoming and leaving students. They were generally aged between 14 and 16, with some up to 18 years. Some of the girls from Schengen states refused to use any German words as they felt they had been forced to leave their homes and native language in Greece and Italy by parents working in Germany. A male student from Afghanistan was obviously traumatised and in a personal situation of speechlessness. A group of four pupils, also migrants, from another class in the school accompanied this transfer class on an excursion to a local shopping centre during the course of the week. The pupils of this tutor group were

already familiar with the way of living in Germany and how a German school works. These pupils acted in the role of tutor and were like scouts to the German life world. Not all pupils in this tutor group were able or liked to speak German. The pupils invented a mixture of languages for their group communication which worked.

The procedure with the tutor group was organized as a project based on group work, with the intended outcome of presenting a poster with photos of written language with translation into the group's respective languages. The group of tutors organized the investigation of the visible language of a shopping centre (language markers). The photographic function of the students' personal smartphones was essential. For this reason, the school explicitly accepted the pupils' smartphones as their cultural resource which should support their access to the German life world and its new language.

On the first day of the project week, the tutor group prepared the excursion, including methods for the subsequent group work (e.g. PowerPoint presentations). Supported by a teacher, they planned how to organize the activities of the week; for example, taking photos in a grocery shop, checking the bus schedule to get from the school to the shopping mall. On the second day, the tutor group guided the students from the transfer class to the shopping mall. The tutor group was self-organized and aware of their responsibility for students from the transfer class. They accompanied the transfer class carefully and with a high degree of attention to all students, both while on foot and on the bus journey, providing a perfect example of responsible and sensitive citizenship. In the shopping mall, the class split into self-organized groups with a pupil-tutor and wandered around to find and take photos of visible written language (see figure 1).

On return to the school and during the following days, the tutor group coordinated the group work. One task was to organize communication outside of the school via the smartphone app WhatsApp in order to make the students' photos available to their group and to the class. WhatsApp offers a form of communication typical in contemporary youth culture, and was a familiar cultural resource to all of the students in the process of migration. It enhanced the engagement of the learners and delivered a conversational tool for the semiotic work on the German vocabulary investigated. On subsequent days, the students, in their groups and with their student tutor, created posters with photos of words or short statements such as "Original Augsburger Zirbelnusskuchen" (Original Augsburg nut cake). This statement belongs to the advert of a local bakery which works only in the local language context, but students were interested in this statement and the strange word "Zirbelnusskuchen" (see figure 1).

The learning objective was to produce a poster with photographed German words and handwritten translations in the several home languages of each group. Combining German vocabulary and the group's home languages, the posters worked like a selection from a dictionary. All groups were successful and all students contributed actively and with high motivation to reach this outcome. The question now is how the smartphones contributed to this success.

The context, its multimodal representation and the related semiotic work, with the smartphone as cultural resource

The context of investigation stretched from the school to the shopping centre. It was clear that personally-owned smartphones were an adequate tool for taking photos of the language markers in the shopping centre. The language markers in a shopping centre consist of and are embedded in a wide range of multimodal elements, from writing with typed characters to images and displayed objects. This conversational feature of the group work in the shopping centre and in school recommended the smartphones and their photo application. The students' smartphones were indispensable for their communication once at home about the photos they had taken in the afternoon. This worked perfectly with WhatsApp and was based on the tutor group's discussion of how to select relevant words. It was this step that made the difference, as by taking photos in everyday life, it linked the smartphone to formal learning in school.

Figure 1: Collection of the most relevant photos from the excursion to the shopping centre. This collection is the result of a WhatsApp communication outside of the school.



Smartphones as a successful resource for translation

The students continued to have a positive attitude to formal learning during the multi-language translation of vocabulary in groups, supported by self-selected smartphone apps. As the posters were produced on paper only, the selected photos were printed on a school printer.

Figure 2: Translation work in groups using apps on smartphones



The groups undertook this task differently: differently creatively or neatly, and at different paces. Nevertheless, all three groups achieved the goal of producing a multilingual poster. All three groups “wrote” their own text. Writing, in this sense, means to cutout and glue the photos to the poster and add words. The language work at this point is focused on translation, with the posters representing something like a multilingual vocabulary book.

Personal development: to communicate by interacting with peers without German as a conversational resource

The case of the girls who considered themselves to have been forced by their parents to migrate to Germany informs the interrelation of learning and personal development in the sense of Vygotsky’s concept of a “zone of proximal development” (1978/ 1930, pp. 84 ff.). In this particular context, crucial feature elements were the communicative support given by the tutor group and the learners’ familiarity with their smartphones. Furthermore, the translation work was communicative, both associative and deliberate, and with a clear focus on the product, i.e. poster. The groups were very cooperative and helped each other to find the words in their different mother tongues by searching on the Internet or using a dictionary app on their smartphones.

This style of learning in the school is the result of the wider context of everyday life and the school. But the essential contribution comes from the peer-to-peer learning, together with personal smartphones as a lifestyle element of the youth culture. The pupil-tutors are in an intensive conversation with their respective groups. The groups organized themselves quite well and enjoyed it, and the personal development of the tutor group was enormous. After the preparing the group for the excursion as responsible tutors and the processing of the vocabulary photos, the four tutor students motivated and guided the students of the transfer class. Being familiar with the smartphone obviously provided significant support for the groups in the social situation of being “outsiders” in their social environment. The recognition of their smartphones as devices for learning gave additional support.

The design of the project with group communication engaged support from the pupil-tutor group, and going through the work on the visible German vocabulary slowly and without pressure was helpful for the traumatized student from Afghanistan. Reluctant but integrated, he contributed to the group work. Working with his own smartphone enriched this communicative attitude towards the learning activities.

The three girls in explicit opposition to the German language fully changed their negative attitude in the conversational school situation. The main and decisive input came from the boys from the group of tutors and their communicative group work. With their familiar smartphones in their hands, the girls were happy, supportive and target-oriented.

A collaborative learning scenario in an elementary school: Word treasure hunt with learning tandems (Bachmair, Hierdeis 2016)

This scenario worked in an elementary school in addition to a language course for German based on a printed exercise books. Not only as a supplement, but more or less as a contrast to this book-based course, the pupils worked in pairs, called “learning tandems”. 8 children were in the process of migration and came from families working in Germany within the framework of the Schengen Agreement. They do not live in precarious situations. They came from classes in the second and third grade of elementary school, and were aged from 7 to 9 years. The pairs – always one migrant and one or two residents – met weekly in a workshop. Each learning tandem had its own tablet supplied by the school. By means of the “Book Creator” app each learning tandem produced its own individual, digital exercise book in which photos were verbalized by written or spoken language. The learning object was the spoken and written verbalization of the language markers discovered by the children in the everyday life of their families or in the neighbourhood of their school. The children took photos of language markers, uploaded them on the school-owned tablets and produced a book page with a photo plus the written word. The learning object was to use the tablets in a peer-to-peer communication partnership to create a word treasure book comprising word-images and their oral and written verbalization, with the book on the tablet becoming an individual vocabulary book consisting of word-image units. The communication of the tandems was in German only.

Widening the context from the school to family life via family smartphones and school tablets

Some photos with language markers came from the migrants’ families, and were taken with family smartphones and sent to a Drop box account at the school. In addition, the learning tandems took photos during short excursions in the neighbourhood of the school. Described in terms of a learning context, the word treasure hunt project took place in three contexts of learning and language. One context was family life, in which parents and their children concentrate on German language as a process in their daily life. This is a field of informal learning in which the family’s smartphone plays a key role. The second field was the formal learning context of school, where the children created their own book on the school’s tablet. The connection between the learning and language in school and the learning and language in the family worked via the Internet and Drop box, and also with the school tablets. The third context of learning was the neighbourhood of the school. On excursions into the neighbourhood of the

school, e.g. to an indoor swimming pool, the pupils looked for language markers. In this context, looking means to have in mind the photo function of the school tablet or the family smartphone.

The school opened its learning context by inviting the families of the resident and migrant pupils into the school for an informational meeting about the project. In addition to the effect of increasing awareness of the vocabulary of everyday life, the migrant families were invited to support language learning in the school. This means the school formally recognised the family as competent in supporting learning in school.

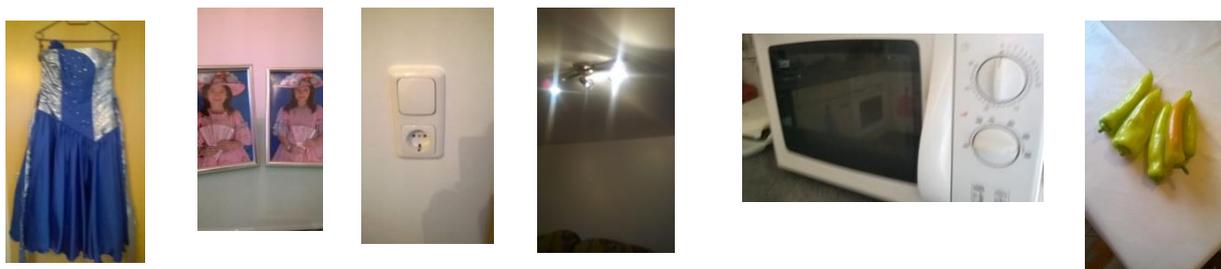
Photos of the family context and recognition of the smartphone as an essential conversational cultural resource in migrant families

At the beginning of the project and shortly after the school meeting, families sent their photos to the school via Drop box. Among these, there were very few photos containing language markers, indicating a need to enhance the link to the family context. In the elementary school's follow up project, the families did not send in any photos. The school therefore allowed the pupils to take their school tablets home to show their parents their self-produced books with photos of discovered language markers and their verbalization. Furthermore, the pupils were encouraged to photograph words of their family's language with the family smartphone or school tablet to bring into school and upload to a digital photo frame. This indicates a recognition that collecting cultural resources based on family communication requires a greater level of input from the school's side.

Figure 3: Photos with language markers sent to the school by Dropbox. The majority of photos were free of language, showing objects like a switch and plug, clothing, vegetables, even still life



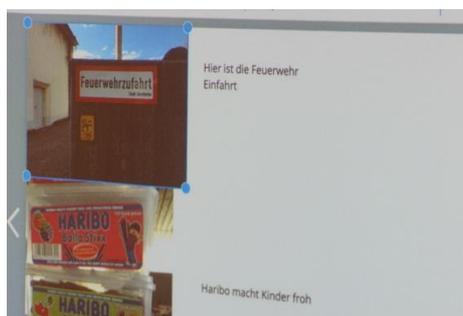
Figure 4: Photos from the family context without language markers



Semiotic work and learning development: girls explore grammar

Taking photos of the written language in everyday life, the language markers, offers the option to connect oral and written language. An example of this connection was seen in the playing of two girls, a native German speaker and a migrant, with the transcription of a photo of a traffic sign with the word “Feuerwehruzufahrt” (fire brigade access). The girls dealt actively and creatively with the rather complicated German grammar issue of composite nouns. In an early version of their word treasure book on the Book Creator app, the girls split the photographed composite noun “Feuerwehruzufahrt” (fire brigade access) into two nouns “Feuerwehr” (fire brigade) and “Einfahrt” (driveway).

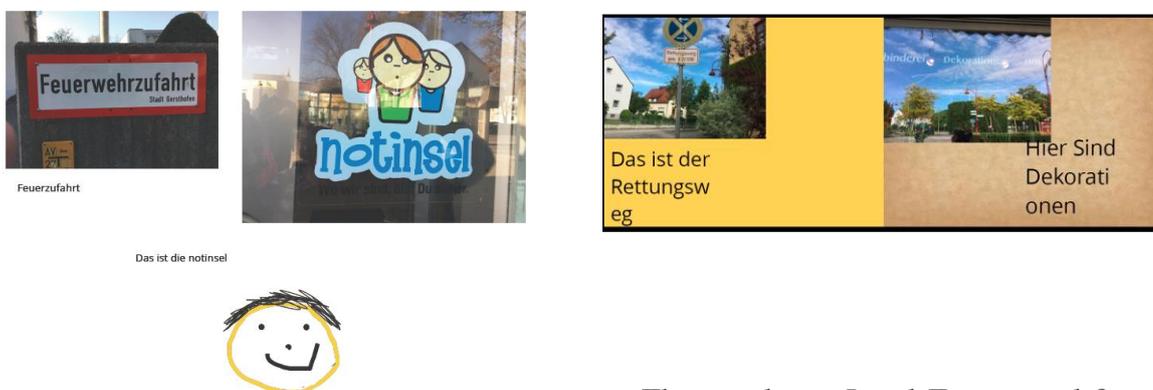
Figure 5: Page of an early version of a word treasure book of a “learning tandem” of two girls in which they split the photographed composite noun “Feuerwehruzufahrt”



This is a semantically correct breakdown into the relevant units of meaning “Feuerwehr” (fire brigade) and “Einfahrt” (driveway). If the children had split the composite noun in “Feuer” (fire) and “Wehruzufahrt” (brigade access) then this decomposition would not meet the predefined units of meaning. The children stick to the predefined meaning units, but approach the decomposition according to their own rationale and change the wording from “Zufahrt” (access) to “Einfahrt” (driveway). The original unit, composed of three words, now appears in their written interpretation as two separate nouns. The second noun, “Einfahrt” (driveway), is an invention of the girls, but with a correct meaning and spelling. Grammatically, this kind of decomposition is wrong, but it is clear in respect of the logic of the original composite noun. This semiotic work by the girls is part of their development in language and creativity.

The personal development of two boys during peer-to-peer learning with their tablet

Figure 6: Pages of the word treasure book by boys I and T, aged 9 and 8, second grade of elementary school



The two boys, I and T, are aged 8 and 9

years, are in the second grade and have their own school tablet. I, the migrant student in the learning tandem, is a rather active boy who likes to play the clown to get attention. He uses the design of situated learning with the tablet and working in pairs to change his learning attitude.

The boys react to the following feature elements of the design:

Peer-to peer learning

Boy I, who is already doing well in German, taps on the tablet “bleib wie du bist” (stay as you are), as boy T dictates the characters for writing this statement. They then look together for other photos on their tablet. A little later, boy T has the tablet. Boy I asks: “Can I get the tablet now?” Boy T passes the tablet to him as a normal activity. They now finish the book page with a photo and the statement “Das ist der Rettungsweg” (This is the rescue way) (see figure 6).

- Developing learning

Boy T spells out loudly; boy I writes what T is spelling. Parallel to his peer, boy I speaks the letters aloud. They discuss how to reduce the font size of “Blumen am Kirchplatz” (Flowers at Church Square), which is the name of a flower shop. Shortly thereafter, boy I takes the tablet from boy T, on which T has scaled down the photo of a hotel, and next to it writes the text “Das ist ein Hotel” (This is a hotel). At the letter H in hotel, both boys repeat the pronunciation of the H, then continue immediately.

- Student-centre learning

Boy I is getting tired and balances carefully on the bench where both boys are sitting in the hall. After a short time, boy I gets back to work on the tablet, taking the tablet from boy T. Boy T now balances on the bench, also reserved. Both boys then look for a new photo. Later, both boys become tired and begin to play around, again reserved and carefully. After a minute or two, they continue to work on their book, concentratedly, cooperatively, and routinely.

On the tablet, the two boys work on their photo of a shop window, which they have taken during an excursion from the school to a square nearby. Boy T wants to write “Dekoration” (decoration) next to this shop window and asks the teacher to spell out the word “Dekoration” (decoration). He asks: “How to write decoration?” The teacher dictates and boy T writes on the tablet. Boy I also enters this writing process.

- Writing by integrating multimodal forms such as pictures, sounds, videos

Boy I finds a lost photo on the tablet and is looking for a statement that he can write next to it. Both boys find it together and write: “Hier kann man parken” (Here you can park). They now look for a colour for this short text. In this way, they search for photos and a suitable colour on their tablet. Both share the tablet, both are talking and writing. Both comment on their work as: “Egal, dann nehmen wir eben rot” (Anyway, then we’ll take red) (Boy T.). Boy I says: “Ich habe eine Idee” (I have an idea). Both look together for the photo with the word “Heißmangel” (rotary iron) for colours which they can paste on this book page.

Results: *Qualitative approach to learning outcomes*

A conversational access to learning asks for an equivalent evaluation procedure of the learning process and its outcomes. The objectified learning results are the *word treasure books* written by the pupils. The main task of the 18 pupils at the elementary school was to write their own digital book on their tablet in pairs (“learning tandems”). Writing was embedded in a set of learning activities, including to select relevant photos from a collection of photos, to develop ideas for the digital book, to write drafts and revise them, to present interim results to the class and to the teacher several times, and to present their final book in front of the class and at a school summer party. In addition, the interim and final results were displayed on a digital picture frame in the school hall over many weeks. Generally speaking, the design offered and required quite a wide range of appropriation activities. The following section gives a short overview over the digital book as objectified learning outcome.

Overview of the vocabulary of digital books

The focus of the vocabulary search was on the photographed word markers and objects, which led the pupils to work mainly with nouns. In the eight digital books produced, the children wrote, altogether, 114 nouns during six hours of teaching, in which the pupils produced their own books in pairs. With regard to the learning design, the aim was to get from the photos, representing the image mode of an expression, to the writing mode with characters. In their digital books, however, the children did not write wordlists in the sense of vocabulary books, but rather simple statements such as “Das ist eine Brotzeitbox” (This is a breadbox), and also more complex statements such as “Das Hallenbad ist dort drüben. Dort wo der Pfeil hin zeigt!” (The indoor pool is over there. Where the arrow points to!). Articles, pronouns, adjectives, adverbs, prepositions, conjunctions, numerals and verbs are used beyond the nouns themselves. Therefore, the digital books contain not only articles and pronouns, but also 17 adverbs and prepositions, seven adjectives and 22 auxiliary verbs. This indicates that the pupils integrated the nouns into a basic language context. In total, the children use 53 different words, as well as 30 verbs, to classify 114 nouns.

Learning outcomes of the pupils

The project deliberately did not include any form of assessment or examination, which corresponds with the idea of the situational and conversational learning, although the learning results can be estimated by the way in which the students integrated vocabulary and photos into their digital books. When reviewing the digital books, the following forms of learning in the process of writing and appropriating language became visible.

Copying

Repeating and naming as a type of writing: This is a ... (Example in Book 2, p. 2: “Das ist die Feuerwehrzufahrt” (This is the fire brigade access). The pupils’ own work is a simple, repeating statement like “Das ist” ... (This is ...).

Integration into the pupils’ own statement

(Example of Book 4, p. 3) “Das ist ein Vehrkeschild” (This is a traffic sign). One word, traffic sign, has a spelling mistake. Children go through their own stages of verbalization, from the object of the traffic sign without language marking, to a distinctive word that they find themselves. Thus, they independently name the object they photographed as “traffic sign”.

Approaching meaning and explaining

Pupils approach the meaning of a photographed object: “Das ist von jemand das Grab” (This is the tomb of someone) (Book 4, p. 6). An active access is necessary because the abbreviation R.I.P. is unknown to the children, but they recognize the context of tombs.

Figure 7: Photo by a learning tandem taken on an excursion to a refugee memorial dating to the 1950s



Searching for or discovering own vocabulary for the object at a photo

(Book 4, p. 3) “Das ist ein Vehrkeschild” (This is a traffic sign [with spelling mistake]). Children do not just copy a word, but find the word which fits the photo. The risk of this way of working is to produce a mistake in the rather difficult German spelling.

Evaluation of photos and their displayed object

Evaluation of an object with speech bubble



Figure 8a: Speech bubble as multimodal invention of a “learning tandem”

Integration of colloquial and standard language

Colloquial language: “Das ist von jemand das Grab”(Buch 4, S. 6).

Integration into simple narrative or descriptive writing contexts

(Book 9, p. 1)“Willkommen

Zum Buch der Wörter und Sätze”

(Welcome to the book of words and sentences).

Non-verbal symbols and drawings, selfie photos

(Book 3, p. 1)“Feuerwehruzufahrt”, “Ausgang”, “Eingang”, “Eingang” (fire service entrance / exit /entrance / entrance). Speech Bubble with the content “Feuer AAAAAA” (Fire AAAAAA).



Figure 8b: Speech bubble as multimodal invention of a “learning tandem”

Orthography

For spelling, the default settings of the tablets and the Book Creator app lead to deviations from the standard language. Thus, the text fields produce incorrect word separations or the automatic correction improves supposed typing errors (see book 2, pages 2 and 3).

Spelling and typing errors

(Book 4, p. 3)“Das ist ein Vehrkesschild”(This is a traffic sign [traffic sign with spelling mistake]). Pupils are not yet familiar with this complicated compound noun and where to put the h and the r.

To explore and write composite nouns

Pupils explore how to split the noun “Feuerwehruzufahrt” (fire brigade access). (See photo and explanation above). Correctly in terms of the speech logic but not the grammar, they separate this into “Feuerwehr” (fire brigade) and the invented word “Einfahrt” (driveway).

Punctuation

(Book 4, p. 1) “Wir gehen zum Hallenbad” (We go to the indoor pool) ends as a statement correctly with a point, although the photo of the shield with the word “Hallenbad” is without a full stop. However, punctuation is not usually an issue in the children’s digital books.

Formative learning control

Learning outcomes in the form of a respectful revision to raise awareness and stabilize the learner’s success is a highly relevant task for the teacher. In this sense, it was important that the pupils presented their digital texts to the class almost every day on the screen via a video projector. There was no time pressure.

Conclusions

Mobile, conversational access to appropriate a second language in the examples of the secondary and the elementary school lead to complex forms of dealing actively with the new

second language. Such forms include, among others, copying language markers, writing own statements, approaching the meaning of vocabulary actively in life contexts, and explaining and dealing actively with orthography. In addition, the number and complexity of vocabulary is no smaller than those encountered during the school's usual learning procedures; *usual* means, teacher-driven and book-based language courses. Peer-to-peer learning incorporates multimodal access to vocabulary in the contexts of activities in which pupils find the vocabulary, identify it as relevant to them or not, and decide on its relevance in further dealing with it, e.g. writing statements. In summary, these are elements of making meaning of vocabulary which is integrated in life contexts. Exercising and repetitive periods of applying the vocabulary are parts of the process of meaning-making. Self-responsibility for learning is obvious, which is complemented by the learners' testing of appropriated aspects of meaning-making, and embedded in the social activities of the peer group. Individual, digital mobile devices – smartphones and tablets – as cultural resources for learning in the sense of making meaning in contexts are key tools for success here. Of course, case studies and student-driven projects as basis for the validity of successful learning are restricted in terms of being able to generalize these results, as they represent just a small segment of the school's teaching and learning routines. However, they make overt successful alternatives to these routines as a result of their inherent conversational openness in learning and teaching.

References

- Bachmair, B. (2015). Spracherkundung im Einkaufszentrum Einwöchiges Projekt einer Übergangsklasse einer Mittelschule Schüler/innen unterstützen ihre neuen Mitschüler/innen als Lernpaten. Available at: http://ben-bachmair.de/Kontext-bewusstes_Lernen_files/Bericht%20Lernpaten%20Kerschensteiner%20Mittelschule%20Bachmair%2027Okt15.pdf (accessed 19 April 2017).
- Bachmair, B., Hierdeis, U. (2016). Zweitspracherwerb und soziales Lernen im Prozess der Migration. Grundschulprojekt Wortschatzsuche. Available at: http://ben-bachmair.de/Kontext-bewusstes_Lernen_files/Bericht%20Gersthofen%20Wortschatzsuche%20Bachmair+Hierdeis%209Dez16.pdf (accessed 19 April 2017).
- Bachmair, B., Pachler, N. (2014). A cultural ecological frame for mobility and learning. In: Meister, D. Theo Hug, Friesen, N. (eds). Educational Media Ecologies: International Perspectives. MedienPädagogik 24: 53–74. Available at: <http://www.medienpaed.com/article/view/168> (accessed 19 April 2017).
- Beck, U., Lau, C. (eds) (2004). Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berge, Z. L., Muilenburg, L. Y. (eds). (2013). Handbook of Mobile Learning. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1987): Elaborated and Restricted Codes: An overview, 1958-1986. Occasional papers No. 2. Amsterdam: Amsterdam University, Centre for Race & Ethnic Studies.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (ed). Soziale Ungleichheiten. In: Soziale Welt. Sonderband 2, Göttingen 1983: 183-198.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In: Halsey, A.H., Brown, P., Lauder, H., Wells, A.S. (eds). Education, Culture, Economy and Society. Oxford: Oxford University Press: 46-58.
- Cook, J., Pachler, N., Bachmair, B. (2011): Ubiquitous Mobility with Mobile Phones: a cultural ecology for mobile learning. E-Learning and Digital Media, Special Issue - Media: digital, ecological, epistemological, 8 (3): 181-196.
- Dourish, P. (2004). What we talk about when we talk about context. Personal and Ubiquitous Computing, 8(1): 19-30. Available at: <http://www.dourish.com/publications/2004/PUC2004-context.pdf> (accessed 19 April 2017).
- Giddens, A. (1984). The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). The Discovery of Grounded Theory - Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine Publ.
- Hall, S. (1980). 'Encoding/Decoding'. In: Hall, Stuart et al. (eds.). Culture, Media, Language. London: Hutchinson: 128-139.
- Humboldt, W. v. (2002 / 1792). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstücke. In: Flitner, A., Giel, K. (2002) (eds.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 4. ed.: 234–240.

- Humboldt, W. von (2002 /1792). Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Flitner, A., Giel, K. (2002) (eds): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 4. ed.. Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft: 56-233.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Milton Park, Abingdon; New York: Routledge.
- Kress, G. (2010a). Learning and environments of learning in conditions of provisionality. In: Bachmair, B. (ed.). *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag: 171-18.
- Kress, G., Bezemer, J. (2015). *A Social Semiotic Multimodal Approach to Learning*. London: Sage.
- Krotz, F. (2005). *Neue Theorien entwickeln*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. London: Routledge.
- Laurillard, D. (2007). Pedagogical forms of mobile learning: framing research questions. In: Pachler, N. (ed). *Mobile Learning: Towards a Research Agenda*. WLE Centre, Institute of Education, London: 153-176. Available at: https://www.researchgate.net/publication/259405349_Mobile_learning_towards_a_research_agenda (accessed 19 April 2017).
- Lave, J., Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pachler, N. (2010). The socio-cultural ecological approach to mobile learning: An overview. In: Bachmair, B. (ed). *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 153–167.
- Pachler, N., Cook, J., Bachmair, B. (2010). Appropriation of mobile cultural resources for learning. *International Journal for Mobile and Blended Learning*, 2(1):1–21.
- Panjwani, F. (2008). Religion, citizenship and hope: Civic virtues and education about Muslim traditions. In: Arthur, J., Davies, I., Hahn, C. (eds). *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Los Angeles, London: SAGE: 292–304.
- Panjwani, F., Bachmair, B. (2017). Education and Migration. Pupils as learning buddies: A proposal for peer-to-peer learning to support integration through education. Unpublished paper. London: UCL Institute of Education.
- Pask, G. (1976). *Conversation Theory: Applications in Education and Epistemology*. Amsterdam, Oxford New York: Elsevier.
- Sen, A. (1999). *Development of Freedom*. Oxford / New York: Oxford University Press.
- Sharples, M., Taylor, J., Vavoula, G. (2007). A theory of learning for the mobile age. In: Andrews, R. and Haythornthwaite, C. (eds.), *The SAGE Handbook of E-learning Research*. London: SAGE: 221–247.
- Sheller, M. (2014). The new mobilities paradigm for a live sociology. *Current Sociology Review*, 62(6):789–811.
- Vygotsky, L. (1978 / 1930). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Ed. Cole, M., et al. Cambridge, MA. Harvard University Press.



Медиакультура

Media Culture

Школа и вуз в зеркале аудиовизуальных медиатекстов: основные подходы к проблеме исследования *

А.В. Федоров
доктор педагогических наук, профессор,
Ростовский государственный экономический университет,
344002, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 69,
1954alex@mail.ru

А.А. Левицкая,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт управления и экономики,
347900, Таганрог, Петровская, 45.
tina5@rambler.ru

О.И. Горбаткова
кандидат педагогических наук,
Ростовский государственный экономический университет,
344002, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 69,
gorbatkova.olga@yandex.ru

Аннотация. В ходе герменевтического анализа медиатекстов о школе и вузе 1920-х – первой половины 1950-х годов авторы статьи приходят к выводам, что советский кинематограф, опиравшийся на коммунистическую идеологию:

- в 1920-х годах по большей части стремился изобразить детей, подростков, молодежь принципиальными идейными борцами (показывающими пример многим отсталым по взглядам взрослым) за советскую власть и атеизм, за укрепление пионерского движения, за спортивные рекорды; борцами против разного типа врагов, неграмотности и беспризорности, а не обычными школьниками, поглощенными учебным процессом и беззаботными играми;

- в 1930-х – начале 1940-х годов преимущественно показывал школьников борцами: 1) с диверсантами и иными врагами народа; 2) с немецкими оккупантами; 3) с нерадивыми и зазнавшимися учащимися;

- во второй половине 1940-х – первой половине 1950-х выдвинул на первый план наиболее мягкий «борцовский» вариант сюжета (с нерадивыми и зазнавшимися учащимися);

- к середине 1930-х годов сформировал экранный образ идеального учителя, верного проводника коммунистической доктрины, уважаемого государством и обществом человека, умелого профессионала своего дела;

- использовал стереотипные сюжетные ходы, ролевые и гендерные характеристики персонажей фильмов на школьную тему, не стремясь при этом к психологической глубине повествования.

Ключевые слова: фильм, СССР, школьная тема, школа, вуз, школьник, ученик, учитель, кинематограф.

* Исследование выполнено за счет финансовых средств гранта Российского научного фонда (РНФ, проект № 17-18-01001) в Ростовском государственном экономическом университете. Тема проекта: «Школа и вуз в зеркале советских, российских и западных аудиовизуальных медиатекстов». Руководитель проекта А.В. Федоров.

School and university in the mirror of audiovisual media texts: basic approaches to the research problem *

*Prof. Dr. Alexander Fedorov,
Rostov State University of Economics,
B. Sadovaya, 69, Rostov on Don, 347902, Russia
E-mail: 1954alex@mail.ru*

*Dr. Anastasia Levitskaya,
Taganrog Institute of Management and Economics,
Petrovskaya, 45, Taganrog, 237900, Russia
tina5@rambler.ru*

*Dr. Olga Gorbatkova
Rostov State University of Economics,
B. Sadovaya, 69, Rostov on Don, 347902, Russia
gorbatkova.olga@yandex.ru*

Abstract. In the course of the hermeneutic analysis of media texts on the school and university in the 1920s and the first half of the 1950s, the authors of the article come to the conclusion that Soviet cinema, which relied on the communist ideology:

1) in the 1920s: the Soviet cinema tried to portray children, adolescents, and youth as principled ideological fighters (and the example of many backward adults) for Soviet power and atheism, for strengthening the pioneer movement, for sports records; fighters against different types of enemies, illiteracy and homelessness, rather than ordinary schoolchildren, engrossed in the learning process and carefree games;

2) in the 1930s and early 1940s: the Soviet cinema mostly showed schoolchildren-fighters: with saboteurs and other enemies of the people; with the German invaders; with negligent and conceited pupils;

3) in the second half of the 1940s and the first half of the 1950s: the Soviet cinema highlighted the most mild "fighting" version of the plot (the fighting with negligent and conceited pupils);

4) by the mid-1930s: the Soviet cinema formed the screen image of an ideal teacher, a faithful conductor of communist doctrine, respected by the state and society, a skilful professional in his field;

5) the Soviet cinema used stereotypical plot moves, role and gender characteristics of the characters of films on the school topic, without seeking at the same time the psychological depth of the narrative.

Keywords: film, USSR, school topic, school, students, pupils, teacher, cinematography, cinema.

* This research was funded by the grant of the Russian Science Foundation (RSF, project No. 17-18-01001) at the Rostov State University of Economics. Project theme: "School and university in the mirror of Soviet, Russian and Western audiovisual media texts". Head of the project is professor A.V. Fedorov.

Введение

Тематика нашего исследования представляется актуальной в силу следующих причин: аудиовизуальные медиа (кинематограф, телевидение, Интернет) – эффективные средства влияния на аудиторию, особенно – школьную и молодежную (в силу возрастных особенностей и высокой степени медийных контактов этой части населения); в последние десятилетия отечественные школы и вузы подверглись значительным изменениям и реформам и продолжают быть в центре острых дискуссий; следовательно, анализ трансформации тематики школы и вуза в зеркале советских, российских и западных аудиовизуальных медиатекстов сегодня весьма актуален – как в культурологическом, киноведческом, так и медиаобразовательном аспектах.

Материалы и методы исследования

Материал нашего исследования – аудиовизуальные медиатексты на тему школы и вуза; предполагается сравнительный герменевтический анализ аудиовизуальных медиатекстов, касающихся данной тематики (включая: анализ стереотипов, идеологический анализ, идентификационный анализ, иконографический анализ,

сюжетный анализ, анализ характеров персонажей и др.), антропологический и гендерный анализ.

При этом в понятии «медiateкст» мы будем использовать следующую формулировку: «определение медiateкста выходит за рамки традиционного взгляда на текст как на последовательность слов, напечатанных или написанных на бумаге. Понятие медiateкста гораздо шире: оно включает голосовые качества, музыку и звуковые эффекты, визуальные образы – иначе говоря, медiateксты фактически отражают технологии, используемые для их производства и распространения» [Bell, 1996]. Естественно, мы имеем в виду, что аудиовизуальный медiateкст (в кино, на телевидении, в Интернете) опирается, прежде всего, на перечисленные выше звукозрительные образы.

Цель исследования: путем сравнительного анализа дать целостную характеристику, раскрыть особенности, определить место, роль, значимость темы школы и вуза в зеркале советских, российских и западных медiateкстов – как в культурологическом, киноведческом, антропологическом, гендерном, так и в медиаобразовательном аспектах.

Объект исследования: процесс развития темы школы и вуза в советских, российских и западных медiateкстах.

Предмет исследования: трансформация основных концепций, стереотипных моделей (под моделью мы понимаем здесь обобщенное представление тех или иных явлений в графической и дескриптивной форме) темы школы и вуза в зеркале медiateкстов.

Гипотеза исследования: путем классификации и сравнительного анализа моделей содержания, модификаций жанра, стереотипов медiateкстов, связанных с трактовками темы школы и вуза, можно будет сделать выводы о культурологических, педагогических, социокультурных уроках трансформации данной тематики; сделать прогноз на будущее развития этой темы; разработать и внедрить в учебный процесс педагогического факультета вуза программу учебного курса по тематике проекта.

Мы будем использовать методологии герменевтического анализа медiateкстов, разработанные К. Бээлгэт [Бээлгэт, 1995], А. Силверблэтом [Silverblatt, 2001, pp. 80-81] и У.Эко [Эко, 2005, с. 209] с учетом таких ключевых понятий медиаобразования как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа/медiateкстов» (media/media text categories), «медийные технологии» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «медийные репрезентации» (media representations) и «медийные аудитории» (media audiences).

Дискуссия

Научная проблема, на решение которой направлено наше исследование, вытекает из противоречия между относительно подробной разработанностью аспектов школьной и вузовской тематики советской эпохи в аудиовизуальных медiateкстах 1960-х – 1980-х (прежде всего – на материале кинематографа) в трудах советских авторов [Баранов, 1979; Громов, 1982; Кабо, 1974; 1978; Левшина, 1978; 1989; Парамонова, 1975; 1976; Пензин, 1973; 1986; Рабинович, 1969; Рыбак, 1980; Строева, 1962; Толстых, 1988; Усов, 1980 и др.] и недостаточным вниманием исследователей к сравнительному анализу эволюции данной темы в отечественных аудиовизуальных медиа от советского периода до наших дней [Аркус, 2010; Жарикова, 2015; Шипулина, 2010]. Кроме того, такого рода анализ (как правило, пунктирный) практически не связывался отечественными исследователями с аналогичным зарубежным материалом. И, напротив, зарубежные ученые [Bauer, 1998; Dalton, 1999; Farber & Holm, 1994; Keroes, 1999; Trier, 2001 и др.], анализируя школьную и вузовскую тематику в аудиовизуальных медiateкстах, не пытались сравнить такого рода западные произведения с российскими.

Отметим, что труды ученых советского периода, посвященные теме школы и вуза в зеркале аудиовизуальных медиа, нередко находились под очень сильным влиянием

коммунистической идеологии (это весьма характерно, например, для работ К.К. Парамоновой и Ю.М. Рабиновича), что, на наш взгляд, мешало всестороннему анализу – как культурологических, киноведческих, так и медиаобразовательных аспектов заявленной нами темы.

Что касается зарубежных ученых, то их в первую очередь интересовал политический анализ советских и постсоветских медиатекстов [Dubois, 2007; Kenez, 1992; Lawton, 2004; Shaw & Youngblood, 2010; Shlapentokh, 1993; Strada, 1989; Strada & Tregor, 1997], а не анализ экранной школьно-студенческой тематики.

Исследователи (как отечественные, так и западные) до сих пор не пытались выйти на медиаобразовательный аспект сравнительного анализа развития школьно-студенческой темы в зеркале советских, российских и западных аудиовизуальных медиатекстов (в кино, на ТВ, в Интернете и др.), хотя, на наш взгляд, он весьма полезен – как в педагогическом, так и в культурологическом планах, особенно в процессе обучения будущих педагогов, культурологов, психологов, социологов и др.

Разумеется, трактовка любых медиатекстов изменчива и часто подвержена колебаниям курсов политических режимов. Отсюда понятно, что в советской научной и публицистической литературе, посвященной теме школы и вуза в зеркале аудиовизуальных медиа [Баранов, 1979; Громов, 1982; Кабо, 1974; 1978; Парамонова, 1975; 1976; Пензин, 1973; 1986; Рабинович, 1969; 1991; Соловейчик, 1975; Строева, 1962 и др.], очень часто проявлялись коммунистически ориентированные идеологические подходы. Приведем только одну, но очень характерную цитату из книги одного из лидеров медиаобразовательного движения советского периода – Ю.М. Рабиновича (1918-1990): «Обком КПСС утвердил программу курса. В ней ... учитывается состав слушателей университета – будущих пропагандистов марксистско-ленинской теории, руководителей кружков в сети политообразования. Поэтому детально рассматриваются методические проблемы. ... для примера, один раздел из курса «Введение»: «Советское многонациональное искусство» – активный помощник Коммунистической партии в формировании взглядов и убеждений человека. Социалистический реализм – творческий метод советского киноискусства. В.И. Ленин о кино как о важнейшем из искусств. Постановления Коммунистической партии и Советского правительства о литературе и искусстве... Искусство СССР и социалистических стран в борьбе с буржуазным коммерческим кинематографом, стремления прогрессивных художников кино капиталистических стран к правдивому изображению действительности» [Рабинович, 1991, с. 86].

Именно с таких позиций часто анализировались в советские времена и медиатексты о школе и вузе. Так, например, профессор ВГИКа К.К. Парамонова (1916-2005), анализируя фильмы о школьниках, писала в 1970-х годах, что «художники кино обязаны своими фильмами способствовать воспитанию всесторонне развитых, культурных, стойких и бодрых, беззаветно преданных советской Родине и партии Ленина строителей коммунизма. ... Вопросы морали, этики, идеал, которому должны следовать маленькие граждане нашей страны, – все это также находит свое отражение во многих фильмах» [Парамонова, 1975, с. 21].

В то же время в советский период были опубликованы и гораздо менее идеологизированные работы, в которых отдельные фильмы школьной тематики были использованы в медиаобразовательных целях [Левшина, 1989; Пензин, 1986; Рыбак, 1980; Усов, 1980 и др.].

В постсоветские годы исследователи обращали на медийные трактовки темы школы и вуза гораздо меньше внимания. Пунктирные попытки осмыслить указанную тематику в новом ракурсе были сделаны, к примеру, Л. Аркус [Аркус, 2010] и Н. Шипулиной [Шипулина, 2010]. В работах О. Григорьевой (2007), Митиной (2015), Т.

Суспицыной (2002) и др. рассматривалась тема образа учителя, преподавателя в контексте визуальной антропологии и гендерных исследований. Но опять-таки – в основном на материале кинематографа, преимущественно – игрового.

Одна из немногих статей не только о кинематографическом, но о медийном образе педагога принадлежит А.А. Маченину (2016). Но и здесь рассматривалась не тема школы и вуза в целом, а исключительно медийная трактовка образа учителя, причем, только на современном материале (кстати, и А.А. Маченин, и Н.Б. Шипулина и др. исследователи, на наш взгляд, справедливо отмечают, что, начиная с 1970-х – 1980-х годов, на отечественном экране ощутимо существенное понижение социального и морального статуса учителя).

Итак, стоит отметить, что отечественные исследователи – и в советское время, и в современный период – обращались в основном только к кинематографу, как правило, минуя иные аудиовизуальные медиа (включая ТВ и Интернет). Но главное – как исследователи советских, так и постсоветских аудиовизуальных медиатекстов, не ставили перед собой цель путем сравнительного анализа дать характеристику, раскрыть особенности, определить место, роль, значимость темы школы и вуза в зеркале советских и российских аудиовизуальных медиа (в культурологическом, киноведческом и медиаобразовательном аспектах). Не ставилась советскими и российскими исследователями и компаративная задача сравнения образов школы и вуза в отечественных и западных аудиовизуальных медиатекстах.

Что касается трудов зарубежных ученых [Dubois, 2007; Kenez, 1992; Lawton, 2004; Shaw & Youngblood, 2010; Shlapentokh, 1993; Strada, 1989; Strada & Troper, 1997 и др.], то они в своих трудах, касающихся советских и российских аудиовизуальных медиатекстов, не обращались к анализу школьной и вузовской темы. Во всяком случае, в ходе предварительных изысканий по теме, заявленной в нашем исследовании, нам не удалось обнаружить сколь либо существенного анализа школьной и вузовской тематики в советских и постсоветских аудиовизуальных медиа ни в одной из работ западных ученых; хотя, разумеется, они исследовали образ школы и вуза в западных аудиовизуальных медиатекстах (в основном – на материале кино) [Ayers, 1994; Bauer, 1998; Burbach and Figgins, 1993; Considine, 1985; Dalton, 1999; Edelman, 1990; Farber & Holm, 1994; Joseph and Burnaford, 1994; Keroes, 1999; Olikier, 1993; Schwartz, 1963; Trier, 2001 и др.].

Не удалось нам найти и западных исследований, где бы затрагивался медиаобразовательный аспект заявленной нами темы, хотя он представляется нам немаловажным: сравнительный анализ школьно-вузовской темы в советских, российских западных аудиовизуальных медиатекстах может быть, по нашему мнению, эффективно использован для развития медиакомпетентности аудитории при проведении учебных занятий в социально-гуманитарных вузах.

Результаты исследования

В данной статье мы обратимся пока только к материалу советского кинематографа. Опираясь на технологии, разработанные К. Бээлгэт [Бээлгэт, 1995], А. Силверблэтом [Silverblatt, 2001, pp. 80-81] и У.Эко [Эко, 2005, с. 209], сделаем обобщенный герменевтический анализ медиатекстов советских игровых фильмов на тему школы и вуза. Для этого для начала условно разделим фильмы советского периода на тему школы и вуза на следующие группы:

- 1) фильмы периода немого кино (1919-1930);
- 2) фильмы звукового периода кино сталинской эпохи и первых пост-сталинских лет (1931-1955);
- 3) фильмы периода «оттепели» (1956-1968);
- 4) фильмы периода «стагнации» (1969-1984);

5) фильмы периода «перестройки» (1985-1991).

Разумеется, данные временные рамки каждого из этих периодов, по-нашему мнению, не могут быть определены точно, как, впрочем, и жесткая принадлежность того или иного фильма к выбранной периодизации.

В данной статье мы проанализируем только фильмы двух первых групп.

Советские фильмы периода немого кино (1919-1930) на тему школы и вуза

Место действия, исторический, социокультурный, политический, идеологический, контекст

1. Исторический контекст (доминирующие понятия: «медийные агентства», «категории медиа/медiateкстов», «медийные репрезентации» и «медийные аудитории»).

а) особенности исторического периода создания медiateкстов, условия рынка, которые способствовали замыслу, процессу создания медiateкстов, степень влияния событий того времени на медiateксты.

На данный исторический период приходится такие важные события как гражданская война (основные боевые действия происходили в 1918-1920, хотя на Дальнем Востоке они продолжались вплоть до 1924 года), голод в Поволжье (1921-1922), кронштадтское восстание (1921), антирелигиозная борьба, попытки ликвидации детской беспризорности и неграмотности населения (в течение всего периода 1919-1930 годов), реализация плана новой экономической политики, восстановившей на короткий период (1921-1928) хозяйственный рынок и класс мелкой буржуазии (так называемых нэпманов); создание СССР (1922) и Всесоюзной пионерской организации (1922), которая курировалась комсомолом (действовавшим с 1918 года); смерть В.И. Ленина (1924); борьба за власть в высших кругах СССР (в результате чего главный соперник И.В. Сталина – Л.Д. Троцкий был снят со всех руководящих постов в 1927 году, а в 1929 году выслан за границу), коллективизация в сельском хозяйстве (основной ее этап пришелся на 1928-1930 годы), введение всеобщего начального обучения в школах (с 1930), начало индустриализации (в 1928 году был принят первый пятилетний план развития народного хозяйства СССР); репрессии большевиков, направленные против представителей иных политических партий, дворян, буржуазии, духовенства, интеллигенции. Относительная творческая свобода (при идеологической цензуре) в области культуры и искусства, которая позволяла советским художникам, писателям, фотографам, театральным деятелям и кинематографистам осуществлять радикальные эксперименты в области формы. С этой относительной свободой в сфере искусства была связана и широкая демонстрация в годы нэпа сотен западных развлекательных фильмов.

Новая экономическая политика в СССР привела к созданию акционерных, кооперативных кинокомпаний, и в 1920-х советская киноиндустрия фактически работала в условиях рыночной конкуренции, возродившей жанровый коммерческий кинематограф.

Разумеется, политические и социокультурные условия, события, которые способствовали замыслу и процессу создания советских фильмов 1920-х, не могли не сказаться на фильмах о детях и для детей, поэтому, например, снимались киносюжеты о подвигах подростков в годы гражданской войны, о беспризорниках и пионерах, о борьбе с неграмотностью и т.д. («Красные дьяволята», 1923; «Ванька – юный пионер», 1924; «Остров юных пионеров», 1924; «Золотой мед», 1928; «Маленькие и большие», 1928; «Оторванные рукава», 1928; «Танька-трактирщица», 1929 и др.).

б) как знание реальных исторических событий конкретного периода помогает пониманию данных медiateкстов, примеры исторических ссылок в данных медiateкстах.

Фильмов о детях (в частности, о беспризорниках) было снято в 1920-х годах довольно много, чего не скажешь о фильмах на школьную и вузовскую тему – их насчитывается всего около десятка. И это, с коммерческой точки зрения, вполне понятно: в рыночных условиях гораздо проще и коммерчески выгоднее было заманить зрителей в кинозал на ленты о героических «красных дьяволятах», сражающихся с «беляками», на экранные истории о юных ворах-беспризорниках, чем на киносюжеты о реальных школьных буднях.

2. Социокультурный, идеологический, мировоззренческий, религиозный контекст (доминирующие понятия: «медийные агентства», «категории медиа/медиатекстов», «медийные репрезентации» и «медийная аудитория»).

a) идеология, мировоззрение авторов данных медиатекстов в социокультурном контексте; идеология, культура мира, изображенного в медиатекстах.

Коммунистическая идеология в СССР 1920-х еще не достигла своей доминанты, реализация новой экономической политики серьезно мешала полному государственному контролю и тотальной цензуре по отношению к кинематографу (как, впрочем, и по отношению к культуре в целом). На школьную тему в кино не существовало пока никаких государственных «разнарядок», хотя их создатели в своей общей трактовке событий были обязаны находиться в рамках коммунистической идеологии.

b) мировоззрение людей «школьного мира», изображенного в медиатекстах

Мировоззрение людей мира, изображенного в советских фильмах на школьную тему периода немого кино, было вполне оптимистичным: неграмотность и беспризорничество воспринимались как временные явления, зато пионерское и комсомольское движения – как постоянные и неукоснительно прогрессивные.

Иерархия ценностей согласно данному мировоззрению: наиболее значимым фигурам школьной темы эпохи советского немого кино – пионерам и комсомольцам – были свойственны коммунистическая идейность, коллективизм, героизм, честность, непримиримость к внутренним и внешним врагам, атеизм, трудолюбие, готовность прийти на помощь хорошим или слегка отступившимся людям. Следование такого рода ценностям и было основным стереотипом успеха. Такого рода ценности с помощью кино должны были не только отражаться, но и внушаться, формироваться и укрепляться.

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

Схематично структуру, сюжет, репрезентативность, этику, особенности жанровой модификации, иконографии, характеров персонажей можно представить следующим образом:

a) место и время действия медиатекстов

Время действия фильмов: недавнее прошлое (революция, гражданская война) и настоящее (1920-е годы). Как мы уже упоминали, в кино 1920-х дети представляли в основном в ролях борцов (с «беляками», буржуями, кулаками и пр. негативными личностями). И даже в фильмах на школьную тему на первом месте была не учеба, а кипучая пионерская и комсомольская деятельность.

b) характерная для данных медиатекстов обстановка, предметы быта: обстановка и предметы быта школьных фильмов скромные, аскетичные.

c) жанровые модификации: драма, приключенческая драма.

d) (стереотипные) приемы изображения действительности:

- положительные персонажи часто показаны в идеализированном варианте;

- отрицательные персонажи, напротив, даны гротескно, с педализацией их негативных черт.

е) типология персонажей (черты характера, одежда, телосложение, лексика, мимика, жесты персонажей, присутствие или отсутствие стереотипной манеры репрезентации персонажей в данных медиатекстах):

- *возраст персонажей:* возраст школьников находится в пределах 7-17 лет, однако, чаще встречаются персонажи среднего подросткового возраста; возраст остальных персонажей любой, но преобладают взрослые до 60 лет;

- *уровень образования:* у школьников соответствует классу обучения, учителя предположительно окончили вузы, образование других персонажей может быть любого уровня;

- *социальное положение, профессия:* материальное положение учащихся примерно одинаковое, но они могут быть как из семей рабочих и крестьян, так и интеллигенции. Профессии их родителей находятся в разнообразном спектре.

- *семейное положение персонажа:* школьники, естественно, не связаны узами брака; взрослые персонажи преимущественно женаты;

- *внешний вид, одежда, телосложение персонажей, черты их характеров, лексика:*
внешний вид персонажей школьников в фильмах 1920-х годов был представлен довольно дифференцированно.

Фотографии 1920-х годов дают представление о внешнем виде, одежде, телосложении персонажей советских школьников и учителей того периода.



Советские школьники 1920-х годов на уроке в школе



Советские учителя 1920-х годов

Большинство персонажей школьников в советских фильмах 1920-х –обладало целеустремленностью, повышенной эмоциональностью, активностью, оптимизмом, смелостью, принципиальным характером, простой разговорной лексикой, стремлением стать частью пионерского/комсомольского коллективизма, хорошо учиться, помогать старшим. И если кто-то из них и проявлял какие-то негативные черты, то в финале перевоспитывался...

f) существенное изменение в жизни персонажей медиатекстов: паренек живет своей обычной жизнью, но узнает о том, что его ровесники уже вступили в пионерскую организацию.

g) возникающая у персонажей проблема: нарушение привычной жизни (например, вопреки мнению своих религиозных родителей) паренек хочет стать пионером;

i) решение проблемы: преодолевая препятствия, паренек становится пионером.

Что касается персонажей-учителей, то они часто изображались на экране либо 1) символами борьбы за новое коммунистическое будущее; 2) либо представителями старой гимназической школы, постепенно понимающими смысл революционных преобразований.

Разумеется, возникали на экранах 1920-х и педагоги-враги. Например, в фильме «Человек с портфелем» (1929) был изображен бывший белогвардеец, ставший после гражданской войны университетским профессором. И мало того, что сей профессор очернял честных людей и бросал свою супругу, так еще, дабы скрыть свое прошлое, убивал своего приятеля...

Советские фильмы звукового периода кино сталинской эпохи и первых пост-сталинских лет (1931-1955) на тему школы и вуза

Место действия, исторический, социокультурный, политический, идеологический, контекст

1. Исторический контекст (доминирующие понятия: «медийные агентства», «категории медиа/медиатекстов», «медийные репрезентации» и «медийные аудитории»).

а) особенности исторического периода создания медиатекстов, условия рынка, которые способствовали замыслу, процессу создания медиатекстов, степень влияния событий того времени на медиатексты.

Для большей части данного исторического периода характерен пик сталинской тоталитарной эпохи социалистического режима (доминанта государственной собственности, коммунистической партии и ее идеологии, репрессивные формы поддержания неограниченной власти И.В. Сталина, индустриализация). После периода пика насильственной коллективизации частных крестьянских хозяйств (1928-1930) наступил голод 1932-1933 года, в результате которого умерло 7 миллионов человек [Заявление..., 2008]. Вторая половина 1930-х была отмечена массовыми репрессиями, которые коснулись не менее четырех миллионов человек, из которых не менее миллиона было расстреляно [Рогинский, 2010]. Самым серьезным испытанием для советского народа стала Великая отечественная война 1941-1945 годов, унесшая десятки миллионов жизней. Послевоенный период 1946- начала 1950-х годов был отмечен не только восстановлением разрушенных городов и предприятий, но и новыми (пусть и не столь масштабными, как в 1930-е годы) репрессиями сталинского режима, конфронтацией с ведущими странами Запада (послевоенное состояние так называемой «холодной войны»). Смерть И.В. Сталина в марте 1953 года послужила началом перемен в СССР, однако, самые существенные «оттепельные» изменения стали происходить только с

разоблачением Н.С. Хрущевым сталинского «культа личности» на XX съезде КПСС в 1956 году.

Что касается процесса школьного обучения, то в период 1930-х и в начале 1940-х оно было совместным, но с 1 сентября 1943 года по 31 августа 1954 года действовало Постановление Совета Народных Комиссаров СССР № 789 от 31 мая 1943 года «О введении отдельного обучения мальчиков и девочек в 1943/44 учебном году в неполных средних и средних школах областных, краевых городов, столичных центров союзных и автономных республик и крупных промышленных городов», в котором основной причиной его появления указывалось то, что «совместное обучение мальчиков и девочек в средних школах создаёт некоторые затруднения в учебно-воспитательной работе с учащимися, что при совместном обучении не могут быть должным образом приняты во внимание особенности физического развития мальчиков и девочек, подготовки тех и других к труду, практической деятельности, военному делу и не обеспечивается требуемая дисциплина учащихся» [Постановление..., 1943].

Большую часть указанного периода кинематограф в СССР уже полностью находился в руках государства, хотя в 1928-1936 годах в Москве существовала советско-германская студия «Межрабпомфильм», созданная на основе расформированной акционерной студии «Межрабпом-Русь» (1924-1928). В 1936 году «Межрабпомфильм» был преобразован в киностудию «Союздетфильм» (с 1948 года она стала называться киностудией имени М. Горького). Таким образом, в отличие от студии «Межрабпомфильм», «Союздетфильм» стал непосредственно специализироваться на фильмах для школьников и молодежи. Всего с 1936 по 1948 годы на «Союздетфильме» было поставлено 77 фильмов. И хотя все они, в первую очередь, предназначались для детско-юношеской аудитории, школьная тема не была там основной.

Разумеется, политические и социокультурные условия, события, которые способствовали замыслу и процессу создания этих фильмов, диктовали свои правила, и фильмы о школе 1930-х – первой половины 1950-х годов в той или иной степени отражали «генеральные» линии правящей и единственной партии. Хорошие школьники всегда были на стороне красных / большевиков, а те, что похуже (а они все-таки проникали на экран) либо в финале исправлялись, либо получали заслуженное наказание.

б) как знание реальных исторических событий конкретного периода помогает пониманию данных медиатекстов, примеры исторических ссылок в данных медиатекстах.

По понятным причинам в советских фильмах 1930-х – 1950-х никак не отразился чудовищный голод 1932-1933 годов, ни слова не говорилось о массовых репрессиях и концлагерях, зато было много революционной патетики, шпиономании и идей коллективизма. А по причине практической ликвидации рыночной конкуренции и в целях самосохранения кинематографисты (в том числе и авторы лент о школе) были напрямую заинтересованы не в финансовой прибыльности своих произведений, а в их идеологической «правильности», соответствии текущей политической конъюнктуре.

К примеру, в фильме «Трое с одной улицы» (1936) дети накануне революции помогали большевику распространять листовки, направленные против царя и его правительства. В фильме «Белеет парус одинокий» (1937) гимназисты опять-таки были помощниками большевиков, но уже на более серьезном уровне – таскали им в ранце патроны... В «Думе про казака Голоту» (1937) дети были на стороне красных в годы гражданской войны. Аналогично вел себя и подросток-цыган из фильма «Друзья из табора» (1938). В «Дочери партизана» (1935) дети боролись с зажиточными крестьянами (то бишь – с «кулаками»). В фильме «Ай-Гуль» (1936) храбрые детишки содействовали советским пограничникам. В шпионском фильме «Гайчи» (1938) пионер тоже помогал пограничникам: на сей раз задержать японского шпиона (бывшего белогвардейца) Янгю

и изменника родины инженера Сапова. В «Высокой награде» (1939) шпион (проникший на дачу советского авиаконструктора, где отдыхают его дети) скрывался под маской клоуна. В фильме «Поезд идёт в Москву» (1938) школьники предотвращали крушение поезда. В фильме «Варя-капитан» (1939) девочка спасала от смерти зрителя маяка. В «Сибиряках» (1940) школьники искали трубку Сталина, подаренную им местному охотнику во времена царской ссылки будущего вождя. В «Тимуре и его команде» (1940) пионеры помогали по хозяйству старикам и семьям красноармейцев. Школьная тематика напрямую также не прослеживалась и в трилогии М. Донского («В людях», «Детство Горького», «Мои университеты»), созданной по мотивам прозы А.М. Горького...

В фильмах 1930-х – 1950-х экранные школьники по большей части не учатся, но а) «борются с вредителями всех мастей (от шпионов до грызунов); 2) заседают, то есть проводят сборы, собрания, голосования и митинги; 3) трудятся или, в лучшем случае, предаются какому-нибудь развлечению, как правило, не свойственному реальным детям, но зато могущему перерасти в профессию, например – куроводству» [Притуленко, 1995, с. 106].

Мы согласны с мнением Н.И. Нусоновой, что «разговорное клише советской эпохи «дети – наше будущее» превращало мир детского фильма тоталитарной эпохи в футурологию оруэлловского типа, где дети представляли как взрослые маленького роста, своего рода пришельцы из прекрасного мира коммунизма в пока еще несовершенный взрослый мир строящегося социализма. Советский ребенок наделялся силой юного Геракла, жизненным опытом горного аксакала и политической бдительностью, достойной секретаря райкома партии» [Нусинова, 2003].

Собственно, на школьную тему на «Союздетфильме» было снято всего 8 фильмов (10%) из 77: «Семиклассники» (1938), «Личное дело» (1939), «Весенний поток» (1940), «Брат героя» (1940), «Романтики» (1941), «Сельская учительница» (1947), «Красный галстук» (1948) и «Первоклассница» (1948).

Конечно, фильмы о детях и школе выпускали в этот временной период и другие советские студии, однако, суть от этого не менялась, так как и этих лент было очень мало.

Таким образом, «школы как таковой – с ее буднями, коридорами, рекреациями, классной комнатой, рядами парт, доской, учителями и учениками – в сталинском кино почти не было. Если она возникала, то экранного времени ей уделялось немного, эпизоды, связанные с ней, маячили где-то на периферии сюжета (как в невыпущенном на экраны фильме Маргариты Барской «Отец и сын»). Малоуспешные фильмы «Семиклассники» Я. Протазанова и «Личное дело» А. Разумного были теми исключениями, которые подтверждают правило» [Аркус, 2009, с. 206].

Л.Ю. Аркус считает, что основой тому были:

- опасность для кино самой фактуры школы, так как она слишком напоминала модель государства;
- невозможность показа школьника (как носителя драматического действия) вне категорий героического (революционная борьба, разоблачение шпионов, спасение людей от смерти), так как серьезных конфликтов и драм в экранных трактовках советской школы быть не могло;
- изменения, которые претерпела государственная педагогическая концепция, заменившая к середине 1930-х «перековку», то есть исправление заблудших детей и подростков (трудом, коллективизмом) на жесткое подчинение дисциплине и сложившимся советским стандартам поведения, отклонение от которых каралось репрессиями [Аркус, 2009].

Такая концепция представляется нам уязвимой по следующим причинам:

- кино сталинского периода стремилось показать не реальную, а в большей степени идеальную советскую школу с практически единым положительным сообществом

учителей и учащихся, где если и появлялся какой-то врун или зазнайка, то относительно ненадолго (так как он вскоре понимал тяжесть своего проступка и возвращался в лоно честного и скромного коллектива). Следовательно, показ такой школьной фактуры и модели таких конфликтов ассоциативно отсылал зрителей к ассоциациям с весьма положительным имиджем социалистического государства, что, разумеется, не представляло никакой опасности для режима, напротив, активно способствовало коммунистической пропаганде;

- изображение школьника-героя, конечно же, доминировало в кинематографе сталинского периода, но вполне мирно уживалось с образами просто хороших школьников, возвращающих на путь истинный «неправильных» приятелей;

- государственная педагогическая концепция с середины 1930-х [Постановление..., 1935] претерпела существенные изменения, однако, практически не отразилась на отработанной киносхеме исправлений заблудших школьников: и в «Семиклассниках» (1938) и в «Красном галстуке» (1948) оступившиеся учащиеся под влиянием положительных персонажей благополучно исправляются... Правда, в фильмах второй половины 1940-х – первой половины 1950-х возникли реалии существовавшего в то время раздельного обучения. К примеру, в «Красном галстуке» (1948) брат и сестра учатся в разных школах – мужской и женской, а когда в фильме «Алеша Птицын вырабатывает характер» (1953) учащиеся мужской школы узнает, что один урок у них проведет студентка-практикантка, то главный герой реагирует так: «Студентка с нами не справится. ... студентке с нами трудно будет». Ему поддакивает одноклассник: «Пусть в женскую школу идет, с девочками все-таки легче».

2. Социокультурный, идеологический, мировоззренческий, религиозный контекст (доминирующие понятия: «медийные агентства», «категории медиа/медиа-текстов», «медийные репрезентации» и «медийная аудитория»).

а) идеология, мировоззрение авторов данных медиа-текстов в социокультурном контексте; идеология, культура мира, изображенного в медиа-текстах.

Безраздельно доминировавшая коммунистическая идеология, полный государственный контроль и строгая цензура по отношению к кино сталинского периода не оставляла авторам фильмов на школьную тему выбора: они должны были четко следовать данной идеологии, основанной на принципах государственной собственности, коллективизма, большевизма (включавшего безудержное прославление «пролетарских» вождей), атеизма, классовой борьбы, ненависти к буржуазии США и Европе и «врагам народа». В советской культуре 1930-х – первой половине 1950-х господствовал так называемый социалистический реализм, который, конечно же, охватывал и фильмы на школьную тему. Бесспорно, соцреализм этот был далек от подлинного реализма, скорее, он был идеализмом, созданным по официальным догмам тогдашней власти.

б) мировоззрение людей «школьного мира», изображенного в медиа-текстах

Мировоззрение людей мира, изображенного в фильмах на школьную тему периода 1930-х – первой половины 1950-х годов, было весьма оптимистичным, направленным на построение «светлого коммунистического будущего». Учащихся объединял успешный и счастливый коллектив, способный под руководством мудрых наставников (учителей, родителей, партийных работников) управлять своей судьбой, то есть самоотверженно становится стандартным «винтиком» самого лучшего в мире социалистического государственного механизма.

Иерархия ценностей согласно данному мировоззрению: коммунистическая идейность, преданность коммунистическим идеалам, коллективизм, героизм, честность, непримиримость к внутренним и внешним врагам, атеизм, трудолюбие, готовность прийти на помощь хорошим или слегка оступившимся людям. Неукоснительное

следование такого рода ценностям и было основным стереотипом успеха в этом экранном мире. Такого рода ценности, отношения и поведение школьное кино сталинского периода должно было не только отражать, но и внушать, формировать, укреплять. Эти ценности были постоянны в течение всего действия фильмов. А если кто-то из школьников на время хоть в чем-то изменял данным ценностям, то в финале благополучно к ним возвращается.

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

Схематично структуру, сюжет, репрезентативность, этику, особенности жанровой модификации, иконографии, характеров персонажей можно представить следующим образом:

a) место и время действия медиатекстов. Если мы договоримся оставить за скобками истории о детях-героях, помогающих красным бойцам и пограничникам, то основное место действия фильмов на школьную тему 1930-х – первой половины 1950-х годов – школьные классы и коридоры, дворы и квартиры, а время примерно соответствует году выпуска того или иного фильма на экран.

b) характерная для данных медиатекстов обстановка, предметы быта: обстановка и предметы быта школьных фильмов скромные, порой аскетичные, однако, бедность семей школьников, разумеется, не педалируется. В фильме «Первоклассница» (1948), например, показано начало учебного года в начальной школе: в вестибюле – большой портрет Сталина, на стене – стандартная для убранства всех советских школ ленинская фраза: «Учиться, учиться и еще раз учиться». На входе – транспарант «Добро пожаловать». По школьному радио учащиеся слышат слова: «Поздравляем советских школьников с началом нового учебного года».

c) жанровые модификации: по большей части драма, иногда комедия.

d) (стереотипные) приемы изображения действительности:

- положительные персонажи часто показаны в идеализированном варианте;
- отрицательные персонажи, напротив, даны гротескно, с педализацией их негативных черт;
- между ними возникает некий промежуточный вариант – персонаж, который поначалу выглядит отрицательным (или частично отрицательным, заблудшим, ошибающимся), но потом под влиянием товарищей / родителей / коллектива становится в строй одинаково мыслящих и образцово себя ведущих школьников («Разбудите Леночку», 1934; «Семиклассники», 1938; «Брат героя», 1940; «Красный галстук», 1948; «Навстречу жизни», 1952; «Алеша Птицын вырабатывает характер», 1953; «Аттестат зрелости», 1954 и др.).

e) типология персонажей (черты характера, одежда, телосложение, лексика, мимика, жесты персонажей, присутствие или отсутствие стереотипной манеры репрезентации персонажей в данных медиатекстах):

- *возраст персонажей:* возраст школьников находится в пределах 7-17 лет, однако, чаще встречаются персонажи среднего подросткового возраста; возраст остальных персонажей (учителей, родителей, дедушек и бабушек и пр.) может быть любым, но преобладают взрослые до 60 лет;

- *уровень образования:* у школьников соответствует классу обучения, учителя предположительно окончили вузы, образование других персонажей может быть любого уровня;

- *социальное положение, профессия:* материальное положение учащихся примерно одинаковое, но они могут быть как из семей рабочих и крестьян, так и интеллигенции. Профессии их родителей находятся в довольно разнообразном спектре.

- *семейное положение персонажа*: школьники, естественно, не связаны узами брака; взрослые персонажи преимущественно женаты;

- *внешний вид, одежда, телосложение персонажей, черты их характеров, лексика*: внешний вид персонажей школьников в фильмах 1930-х – первой половины 1950-х годов находился в строгих стереотипных рамках сталинского соцреализма.

Кадр из фильма «Красный галстук» (1948) дает хорошее представление о внешнем виде, одежде, телосложении персонажей – школьников.



Кадр из фильма «Красный галстук» (1948)

Таким образом, школьники в фильмах 1930-х – первой половины 1950-х годов в основном были целеустремленными, эмоциональными, активными, оптимистичными, смелыми, с уравновешенным характером, вежливой (хотя часто восторженной) лексикой, стремлением быть полезной частью пионерского/комсомольского коллектива, хорошо учиться, помогать старшим. И если кто-то из них и проявлял какие-то негативные черты (выпячивание своего «Я», обман и пр.), то в финале перевоспитывался...

Что же касается персонажей-учителей, то они часто становились на экране символами борьбы за новое коммунистическое будущее, и «ради воплощения именно такого образа учителя-борца, героической личности (почти мифологического героя) в киноповествование вводились элементы экстремального в социальном смысле выживания и противостояния учителя врагу в виде бывших кулаков, готовящих покушение на учителя (например, в фильмах «Танька-трактирщица», «Одна», «Сельская учительница») или такому явлению социальной жизни, неперсонифицированному врагу, как, например, беспризорничеству, бандитизму малолетних («Путёвка в жизнь», «Педагогическая поэма»)» [Шипулина, 2010, с. 6].

Ко второй половине 1930-х годов на советском экране полностью сформировался суперположительный образ учителя, педагога, получивший безоговорочное признание и уважение со стороны государства (ордена, почетные грамоты и иные награды) и общества в целом. Так главного героя фильма «Учитель» (1938) выдвигают в депутаты Верховного Совета СССР, и зрители слышат чрезвычайно важную для идеологической концепции этой картины фразу: «Учитель – это новый человек, и его таким сделала советская власть!». Аналогичные экранные имиджи образцовых и всеми уважаемых учителей, педагогов были созданы в фильмах «Сельская учительница» (1947), «Первоклассница» (1948), «Педагогическая поэма» (1955).

В целом же, в сталинскую эпоху «конструирование профессионального образа школьного учителя представляло синкретизм образов советского и русского интеллигентов. Старорежимный образ выполнял функцию легитимации по отношению к советскому на основании общего революционного прошлого. Основные черты дореволюционного интеллигентского мифа (мессианская идея, просвещение, аскетизм, бескорыстие) получили новую интерпретацию в сталинской картине мира. Указанные черты отныне теряли автономию от власти и встраивались в государственную идеологию. Представляется возможным допустить, что изменение гендерной составляющей конструкта способствовало лучшему синкретическому сочетанию двух обозначенных образов» [Чашухин, 2006, с. 135].

Кадр из фильма «Сельская учительница» (1947) отражает внешний вид, одежду, телосложение персонажей-педагогов тех лет.



Кадр из фильма «Сельская учительница» (1947)

При этом советский кинематограф не забывал и о критике школы и педагогов «царского режима». В фильмах «Кондуит» (1935) и «Человек в футляре» (1939) возникали негативные образы гимназических учителей: догматиков и резонеров неприятной наружности.

f) существенное изменение в жизни персонажей медиатекстов: школьники живут обычной бодрой советской жизнью, однако среди них находится один ученик, который: опаздывает в школу («Разбудите Леночку», 1934), врет («Брат героя», 1940), плохо учится («Весенний поток», 1940), отказывается конструировать авиамодель («Семиклассники», 1938), выполнять общественное поручение («Красный галстук», 1948), возомнил себя выше других («Аттестат зрелости», 1954). Были (правда, очень редко) варианты и похуже: кража учащимся школьного имущества («Личное дело», 1939).

j) возникшая у персонажей проблема: нарушение привычной жизни, т.к. среди школьников появляется персонаж, не по тем или иным причинам не вписывающийся в должные рамки существования в дружном коллективе социалистической школы.

i) решение проблемы: «правильные» персонажи (школьники, учителя, родители, старшие партийные товарищи) индивидуальными и совместными усилиями направляют «неправильного» школьника на путь истинного пионера / комсомольца.

В отличие от школьной, тема вуза была для советского кинематографа 1920-х – первой половины 1950-х маргинальной (см., например, «Право на женщину», 1930; «Закон жизни», 1940), не оказывавшей какого-то заметного влияния на кинопроцесс. По-видимому, вуз представлялся в то время слишком элитарным учреждением, не достойным массового тиражирования на экране.

Выводы

Итак, в ходе герменевтического анализа медиатекстов о школе и вузе 1920-х – первой половины 1950-х годов мы пришли к выводам, что советский кинематограф, опиравшийся на коммунистическую идеологию:

- в 1920-х годах по большей части стремился изобразить детей, подростков, молодежь принципиальными идейными борцами (показывающими пример многим отсталым по взглядам взрослым) за советскую власть и атеизм, за укрепление пионерского движения, за спортивные рекорды; борцами против разного типа врагов, неграмотности и беспризорности, а не обычными школьниками, поглощенными учебным процессом и беззаботными играми;

- в 1930-х – начале 1940-х годов преимущественно показывал школьников борцами: 1) с диверсантами и иными врагами народа; 2) с немецкими оккупантами; 3) с нерадивыми и зазнавшимися учащимися;

- во второй половине 1940-х – первой половине 1950-х выдвинул на первый план наиболее мягкий «борцовский» вариант школьных сюжетов (с нерадивыми и зазнавшимися учащимися);

- к середине 1930-х годов сформировал экранный образ идеального учителя, верного проводника коммунистической доктрины, уважаемого государством и обществом человека, умелого профессионала своего дела;

- использовал стереотипные сюжетные ходы, ролевые и гендерные характеристики персонажей фильмов на школьную тему, не стремясь при этом к подлинному реализму и психологической глубине повествования.

Литература

- Аркус Л. Приключения белой вороны: эволюция «школьного фильма» в советском кино // *Сеанс*. 2010. 2 июня. <http://seance.ru/blog/whitescrow/>
- Баранов О.А. *Экран становится другом*. М.: Просвещение, 1979. - 96 с.
- Григорьева О. Образ учителя в советском кино: от «Весенней» оттепели до «Большой перемены» // *Визуальная антропология: новые взгляды на социальную реальность* / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой, П. В. Романова, В. Л. Круткина. Саратов: Научная книга, 2007. С. 223-239.
- Громов Е.С. *Восхождение к герою (экран и молодежь)*. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
- Жарикова В.В. Хронотоп школы в отечественном кинематографе // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2015. № 5 (55): в 2-х ч. Ч. II. С. 59-62.
- Заявление ГД РФ "Памяти жертв голода 30-х годов на территории СССР". 2.04.2008.
- Кабо Л.Р. *Кино в эстетическом и нравственном воспитании детей*. М.: Просвещение, 1978.
- Кабо Л.Р. *Кино и дети*. М.: Знание, 1974. 96 с.
- Левшина И.С. *Любите ли вы кино?* М.: Искусство, 1978. 254 с.
- Левшина И.С. *Подросток и экран*. М.: Педагогика, 1989. 176 с.
- Маченин А.А. Собираемый образ школьного учителя в отражении теле/кино/интернет медиапространства // *Медиаобразование*. 2016. № 3. С. 23-48.
- Митина Т.С. Образ учителя в советском кинематографе первой половины двадцатого столетия // *Сибирский научный вестник*. 2015. № 2. С. 124-128.
- Нусинова Н. «Теперь ты наша». Ребенок в советском кино 20-30-х годов // *Искусство кино*. 2003. № 12. С. 81-87.
- Парамонова К.К. *Фильм для детей, его специфика и воспитательные функции*. М.: ВГИК, 1975. 51 с.
- Парамонова К.К. *Фильм и дети*. М., 1976.

- Пензин С.Н. *Кино как средство воспитания*. Воронеж, 1973. 152 с.
- Пензин С.Н. *Уроки кино*. М., 1986. 66 с.
- Постановление Совета Народных Комиссаров СССР N 789 от 31 мая 1943 года «О введении отдельного обучения мальчиков и девочек в 1943/44 учебном году в неполных средних и средних школах областных, краевых городов, столичных центров союзных и автономных республик и крупных промышленных городов».
- Постановление ЦИК и СНК СССР «О мерах борьбы с преступностью среди несовершеннолетних». 1935 г.
- Притуленко В. Адресовано детям // *Кино, политика и люди. 30-е годы*. М.: Материк, 1995. 229 с.
- Рабинович Ю.М. *Кино, литература и вся моя жизнь*. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Рабинович Ю.М. Роль кино в воспитании школьников. Курган, 1969. 26 с.
- Рогинский А. *Сталинизм: цифры и мифы*. 2010. 14 авг. <http://echo.msk.ru/programs/staliname/696621-echo/#element-text>
- Рыбак Л.А. *Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем*. М.: БПСК, 1980. 57 с.
- Соловейчик С.Л. Учитель – профессия и судьба // *Советский экран*. 1975. № 20.
- Строева А.С. *Дети, кино и телевидение*. М.: Знание, 1962. 47 с.
- Суспицына Т. Об учителе, муже и чине: (Ре)конструкция маскулинностей мужчин – работников средней школы // *О муже(Н)ственности* / Сост. С. Ушакин. М.: Новое литературное обозрение, 2002. С. 303-324.
- Толстых А.В. *До 16 и старше...* М.: Киноцентр, 1988. 64 с.
- Усов Ю.Н. *Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов*. Таллин, 1980. 125 с.
- Шипулина Н.Б. Образ учителя в советском и современном российском кинематографе // *Известия ВГПУ*. 2010. № 8 (52). С. 4-16
- Чашухин А.В. Конструирование образа учителя в сталинской пропаганде 1945–1953 гг. // *Человек. Общество. Управление*. 2006. № 3. С. 132-135.
- Ayers, W. (1994). A Teacher Ain't Nothin' But a Hero: Teachers and Teaching in Film. In Joseph, P., & Burnaford, G. (Eds.). *Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America*. New York: St. Martin's Press, pp. 147-156.
- Bauer, D. (1998). Indecent Proposals: Teachers in the Movies. *College English*. 60 (3), pp.301-317.
- Bell, A. (1996). *Approaches to media discourse*. London: Blackwell.
- Burbach, H.J. and Figgins, M.A. (1993). A Thematic Profile of the Images of Teachers in Film // *Teacher Education Quarterly*. Vol. 20, No. 2, pp. 65-75.
- Considine, D. (1985). *The Cinema of Adolescence*. Jefferson and London, UK: McFarland & Company.
- Crume, M. (1988). *Images of Teachers in Novels and Films for the Adolescent, 1980-1987*. PhD. Dissertation, University of Florida.
- Dalton, M. (1999). *The Hollywood Curriculum: Teachers and Teaching in the Movies*. New York: Peter Lang.
- Dubois, R. (2007). *Une histoire politique du cinema*. Paris: Sulliver, 216 p.
- Edelman, R. (1990). Teachers in the Movies. *American Educator*. N 7(3), pp. 26-31.
- Farber, P., & Holm, G. (1994a). Adolescent Freedom and the Cinematic High School. In P. Farber, E. Provenzo, Jr., & G. Holm, (Eds.) *Schooling in the Light of Popular Culture*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Farber, P., & Holm, G. (1994b). A Brotherhood of Heroes: The Charismatic Educator in Recent American Movies. In P. Farber, E. Provenzo, Jr., & G. Holm, (Eds.) *Schooling in the Light of Popular Culture*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Joseph, P., & Burnaford, G. (1994). Contemplating Images of Schoolteachers in American Culture. In P. Joseph & G. Burnaford (Eds.) *Images of Schoolteachers in Twentieth Century America*. New York: St. Martin's Press.
- Kenez, P. (1992). *Cinema and Soviet Society, 1917-1953*. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press, 281 p.
- Keroes, J. (1999). *Tales Out of School: Gender, Longing, and the Teacher in Fiction and Films*. Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Lawton, A. (2004). *Imaging Russia 2000. Films and Facts*. Washington, DC: New Academia Publishing, 348 p.
- Oliker, M.A. (1993). On the Images of Education in Popular Film. *Educational Horizons*. Vol. 71, No. 2.
- Schwartz, J. (1963). *The Portrayal of Education in American Motion Pictures, 1931-1961*. PhD. dissertation, University of Illinois, Champaign-Urbana.
- Shaw, T. and Youngblood, D.J. (2010). *Cinematic Cold War: The American and Soviet Struggle for Heart and Minds*. Lawrence: University Press of Kansas, 301 p.
- Shlapentokh D. and V. (1993). *Soviet Cinematography 1918-1991: Ideological Conflict and Social Reality*. N.Y.: Aldine de Gruyter,
- Strada, M. (1989). A Half Century of American Cinematic Imagery: Hollywood's Portrayal of Russian Characters, 1933-1988. *Coexistence*. N 26, pp. 333-350.
- Strada, M.J. and Troper, H.R. (1997). *Friend or Foe? Russian in American Film and Foreign Policy*. Lanham, Md., & London: The Scarecrow Press, 255 p.
- Trier, J.D. (2001). The Cinematic Representation of the Personal and Professional Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly*, pp. 127-142.

References

- Arcus, L. (2010). Adventures of a white crow: evolution of a "school film" in Soviet cinema. *Seance*. June, 2. <http://seance.ru/blog/whitecrow/>
- Ayers, W. (1994). A Teacher Ain't Nothin' But a Hero: Teachers and Teaching in Film. In Joseph, P., & Burnaford, G. (Eds.). *Images of Schoolteachers in Twentieth-Century America*. New York: St. Martin's Press, pp. 147-156.
- Baranov, O. (1979). *The screen becomes a friend*. Moscow: Education, 96 p.
- Bauer, D. (1998). Indecent Proposals: Teachers in the Movies. *College English*. 60 (3), pp.301-317.
- Bell, A. (1996). *Approaches to media discourse*. London: Blackwell.
- Burbach, H.J. and Figgins, M.A. (1993). A Thematic Profile of the Images of Teachers in Film. *Teacher Education Quarterly*. Vol. 20, No. 2, pp. 65-75.
- Chashchukhin, A.V. (2006). The construction of the teacher's image in the Stalinist propaganda of 1945-1953. *Human. Society. Control*, № 3, 132-135.
- Considine, D. (1985). *The Cinema of Adolescence*. Jefferson and London, UK: McFarland & Company.
- Crume, M. (1988). *Images of Teachers in Novels and Films for the Adolescent, 1980-1987*. PhD. Dissertation, University of Florida.
- Dalton, M. (1999). *The Hollywood Curriculum: Teachers and Teaching in the Movies*. New York: Peter Lang.
- Dubois, R. (2007). *Une histoire politique du cinema*. Paris: Sulliver, 216 p.
- Edelman, R. (1990). Teachers in the Movies. *American Educator*. N 7(3), pp. 26-31.
- Farber, P., & Holm, G. (1994a). Adolescent Freedom and the Cinematic High School. In P. Farber, E. Provenzo, Jr., & G. Holm, (Eds.) *Schooling in the Light of Popular Culture*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Farber, P., & Holm, G. (1994b). A Brotherhood of Heroes: The Charismatic Educator in Recent American Movies. In P. Farber, E. Provenzo, Jr., & G. Holm, (Eds.) *Schooling in the Light of Popular Culture*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Grigorieva, O. (2007). The image of the teacher in the Soviet cinema: from the "Spring" to thaw "Big changes". *Visual anthropology: new views on social reality*. Saratov: Scientific book, 223-239.
- Gromov, E.S. (1982). *Becoming a hero (screen and youth). A teachers' guide*. Moscow: Education, 192 p.
- Joseph, P., & Burnaford, G. (1994). Contemplating Images of Schoolteachers in American Culture. In P. Joseph & G. Burnaford (Eds.) *Images of Schoolteachers in Twentieth Century America*. New York: St. Martin's Press.
- Kabo, L.R. (1974). *Cinema and children*. Moscow: Knowledge, 96 p.
- Kabo, L.R. (1978). *Cinema in the Aesthetic and Moral Education of Children*. Moscow: Education.
- Kenez, P. (1992). *Cinema and Soviet Society, 1917-1953*. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press, 281 p.
- Keroes, J. (1999). *Tales Out of School: Gender, Longing, and the Teacher in Fiction and Films*. Carbondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Lawton, A. (2004). *Imaging Russia 2000. Films and Facts*. Washington, DC: New Academia Publishing, 348 p.
- Levshina, I.S. (1978). *Do you like cinema?* Moscow: Art, 1978. 254 p.
- Levshina, I.S. (1989). *A teenager and a screen*. Moscow: Education, 176 p.
- Machenin, A.A. (2016). The collective image of a school teacher in the reflection of the TV / Cinema / Internet media space. *Media Education*. 2016. № 3, 23-48.
- Mitina, T.S. (2015). The image of a teacher in the Soviet cinema of the first half of the twentieth century. *Siberian Scientific Bulletin*. № 2, 124-128.
- Nusinova, N.I. (2003). "Now you are ours." A child in Soviet cinema 1920s - 1930s. *Cinema Art*. № 12, 81-87.
- Oliker, M.A. (1993). On the Images of Education in Popular Film. *Educational Horizons*. Vol. 71, No. 2.
- Paramonova K.K. (1976). *Film and children*. Moscow.
- Paramonova, K.K. (1975). *Films for children, its specifics, and educational functions*. Moscow: Publishing House of the Institute of Cinematography, 51 p.
- Penzin, S.N. (1973). *Cinema as a means of education*. Voronezh, 152 p.
- Penzin, S.N. (1986). *Lessons of cinema*. Moscow, 66 p.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Pritulenko, V. (1995). Addressed to children. *Cinema, politics and people. 1930s*. Moscow: Mainland, 229 p.
- Rabinovich, Y.M. (1969). *The role of cinema in the education of students*. Kurgan, 26 p.
- Rabinovich, Y.M. (1991). *Cinema, literature, and my whole life*. Kurgan: Periodicals, 120 p.
- Resolution of the Council of People's Commissars of the USSR "On measures to combat juvenile delinquency". 1935.
- Statement of the State Duma of the Russian Federation "In memory of the victims of the famine of the 1930s on the territory of the USSR." 2.04.2008.
- Roginsky, A. (2010). Stalinism: figures and myths. Aug. 14 [Http://echo.msk.ru/programs/staliname/696621-echo/#element-text](http://echo.msk.ru/programs/staliname/696621-echo/#element-text)
- Resolution of the Council of People's Commissars of the USSR No. 789 of May 31, 1943 "On the Introduction of

- Separate Teaching of Boys and Girls in the 1943-44 academic year in incomplete secondary and secondary schools of regional and regional cities, capital centers of Union and autonomous republics and large industrial cities.*"
- Rybak, L.A. (1980). *Tet-a-tet with a film. On the art of being a moviegoer. Film & School.* Moscow: BPSK, 57 p.
- Schwartz, J. (1963). *The Portrayal of Education in American Motion Pictures, 1931-1961.* PhD. dissertation, University of Illinois, Champaign-Urbana.
- Shaw, T. and Youngblood, D.J. (2010). *Cinematic Cold War: The American and Soviet Struggle for Heart and Minds.* Lawrence: University Press of Kansas, 301 p.
- Shipulina, N.B. (2010). The image of a teacher in the Soviet and modern Russian cinema. *News of VGPU.* № 8 (52), 4-16.
- Shlapentokh, D. and V. (1993). *Soviet Cinematography 1918-1991: Ideological Conflict and Social Reality.* N.Y.: Aldine de Gruyter,
- Soloveitchik, S.L. (1975). Teacher - a profession and fate. *Soviet screen.* N 20.
- Strada, M. (1989). A Half Century of American Cinematic Imagery: Hollywood's Portrayal of Russian Characters, 1933-1988. *Coexistence.* N 26, pp. 333-350.
- Strada, M.J. and Troper, H.R. (1997). *Friend or Foe? Russian in American Film and Foreign Policy.* Lanham, Md., & London: The Scarecrow Press, 255 p.
- Stroeva, A.S. (1962). *Children, Film and TV.* Moscow: Knowledge, 47 p.
- Suspitzina, T. (2002). On the teacher, husband and rank: (Re) construction of masculinities men - workers of high school. *About husband(N)bility.* Moscow: New Literary Review, 2002, 303-324.
- Tolstysh, A.V. (1988). *Below 16 and older...* Moscow: Cinema Center, 64 p.
- Trier, J.D. (2001). The Cinematic Representation of the Personal and Professional Lives of Teachers. *Teacher Education Quarterly,* 127-142.
- Usov, Y.N. (1980). *The technique of using film art in the ideological and aesthetic education of pupils of 8-10 classes.* Tallinn, 125 p.
- Zharikova, V.V. (2015). Chronotope school in the domestic film. *Historical, philosophical, political and juridical sciences, cultural studies and art history. Theory and practice.* № 5 (55): Part II. pp. 59-62.

Приложение 1

Список фильмов, выпущенных студией «Союздетфильм» (1936-1948): 77 фильмов

- 1936: Ай-Гуль
- 1936: Отец и сын (не вышел на экраны)
- 1936: Трое с одной улицы
- 1937: Белеет парус одинокий
- 1937: Веселые путешественники
- 1937: Воздушное приключение
- 1937: Граница на замке.
- 1937: Дума про казака Голоту
- 1937: Остров сокровищ
- 1937: Ущелье Аламасов
- 1938: Борьба продолжается
- 1938: Веселые артисты
- 1938: Гайчи
- 1938: Детство Горького
- 1938: Доктор Айболит
- 1938: Друзья из табора
- 1938: Поезд идет в Москву
- 1938: По щучьему веленью
- 1938: Семиклассники
- 1938: Человек рассеянный
- 1938: Юные коммунары
- 1939: Варя-капитан.
- 1939: Василиса Прекрасная
- 1939: Воздушная почта
- 1939: В людях
- 1939: Высокая награда
- 1939: Комендант птичьего острова
- 1939: Личное дело

1939: Молодые капитаны.
1939: Шёл солдат с фронта
1939: Юность командиров
1940: Весенний поток
1940: Брат героя
1940: Гибель «Орла»
1940: Земля молодости
1940: Мои университеты
1940: Сибиряки
1940: Салават Юлаев
1940: Случай в вулкане.
1940: Тимур и его команда
1940: Яков Свердлов
1941: В тылу врага
1941: Как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем
1941: Конёк-Горбунок
1941: Первопечатник Иван Фёдоров
1941: Романтики
1941: Старый двор
1942: Бой под Соколом
1942: Железный ангел (на экран не вышел)
1942: Клятва Тимура
1942: Лесные братья
1942: Принц и нищий
1942: Сын Таджикистана
1942: Швейк готовится к бою
1943: Лермонтов
1943: Март-апрель
1943: Мы с Урала
1943: Новые похождения Швейка
1944: Жила-была девочка
1944: Зоя
1944: Кашей Бессмертный
1945: Поединок
1945: Пятнадцатилетний капитан
1945: Слон и верёвочка
1945: Это было в Донбассе
1946: Большая жизнь
1946: Крейсер «Варяг»
1946: Мальчик с окраины
1946: Похождения Насреддина
1946: Синегория
1946: Сын полка
1946: Яблочко
1947: Рядовой Александр Матросов
1947: Сельская учительница
1948: Красный галстук
1948: Первоклассница



Медиакультура

Media Culture

Творческий портрет культуролога и киноведа М.Б. Ямпольского

Р.В. Сальный,
кандидат педагогических наук,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова

Аннотация. В статье рассматривается творчество российского и американского культуролога и киноведа, доктора искусствоведения (1991), автора монографий «Видимый мир. Очерки ранней кинофеноменологии» (1993), «Язык – тело – случай: Кинематограф и поиски смысла» (2004), «Ткач и визионер. Очерки истории репрезентации, или о материальном и идеальном в культуре» (2007), «Муратова. Опыт киноантропологии» (2008), «Пригов: Очерки художественного номинализма» (2016) Михаила Бениаминовича Ямпольского. Проанализированы мнения рецензентов и критиков его книг, ключевые философские и культурологические сюжеты его статей и монографий, охарактеризованы основные направления его исследований в области кинематографа: время и индивидуация, идентичность, субъект. Описываются представленная автором концепция репрезентации и модели кино, связанные с изменением видения и понимания человека: «человек-машина», нарративный человек, феноменологический человек, неопределенный человек. Предпринятый в статье анализ творчества Ямпольского направлен на выявление идеи, объединяющей различные концепции его исследований. С этой целью делается краткое описание эволюции позиции, философских взглядов Ямпольского, и его понимания природы кинематографа. В статье проведено сравнение различных способов анализа автором художественных фильмов А. Германа, К. Муратовой, А. Тарковского, М. Хуциева, С. Эйзенштейна, В. Аллена, М. Антониони, И. Бергмана, Ф. Феллини. В выводах формулируется основная задача исследований М.Б. Ямпольского и антропологическая концепция, играющая ключевую роль в аргументации им собственных взглядов на проблемы визуальных искусств: живописи, фотографии и кино.

Ключевые слова: Ямпольский, кино, время, индивидуация, идентичность, субъект, репрезентация.

** статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ). Проект № 14-18-00014 «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов», выполняемый в Таганрогском государственном институте управления и экономики.*

Creative portrait of the film critic Michael Yampolsky

Dr. Roman Salny,
Anton Chekhov Taganrog Institute

Abstract. The article deals with the work of Prof. Dr. Mikhail Yampolsky - the Russian and American culturologist and film critic, doctor of art criticism (1991), author of monographs "Visible world. Essays on Early Cinema and Phenomenology "(1993)," Language - Body - Case: Cinematography and the Search for Meaning "(2004)," Weaver and Visionary. Essays on the history of representation, or On the material and ideal in culture "(2007)," Muratova. Experience of Film Anthropology "(2008)," Prigov: Essays on Artistic Nominalism "(2016). The article analyzed the opinions of reviewers and critics of his books, the key philosophical and cultural studies of his articles and monographs, the main directions of his research in the field of cinema (time and individuation, identity, subject). The article describes the conception of representation and cinema models presented by the author associated with changing the person's vision and understanding: "man-machine," a narrative person, a phenomenological person, an indefinite person. The analysis of Yampolsky's work undertaken in the article is aimed at revealing an idea that unites the various concepts of his research. The article includes a brief description of the

evolution of the position, philosophical views of Yampolsky, and his understanding of the nature of the cinema. The article compares different methods of analysis by the author of feature films by A. German, K. Muratova, A. Tarkovsky, M. Khutsiev, S. Eisenstein, M. Antonioni, I. Bergman, F. Fellini. The article analyzed Yampolsky's anthropological concept, playing a key role in his own arguments on the problems of visual arts: painting, photography and cinema.

Keywords: Yampolsky, cinema, film studies, time, individuation, identity, subject, representation.

Введение

Михаил Бениаминович Ямпольский родился в Москве в 1949 году. После неудавшиеся попытки поступить во ВГИК на киноведческий факультет поступил в Московский педагогический университет. Окончив его в 1971 году, устроился на работу школьным учителем французского языка. В 1974 году стал сотрудником НИИ киноискусства.

Занимаясь исследованиями в области киноискусства, М.Б. Ямпольский постепенно сместил собственный научный ракурс в сторону семиотики, а затем феноменологии. В 1980-х гг. он принимал участие в мероприятиях Московско-тартуской семиотической школы, печатался в «Трудах по знаковым системам». В 1991-1992 работал в Институте философии РАН в лаборатории постклассических исследований. Публиковался в журналах: «Искусство кино», «Киноведческие записки», «Киносценарии», «Советский фильм», «Театр», «Вопросы искусствознания» и др. В последнее время его заметки часто выходят на интернет сайтах: грани.Ру, magazines.russ.ru (журнальный зал), openSpace.ru, colta.ru. За свою творческую и исследовательскую деятельность Михаил Бениаминович был удостоен ряда премий: Союза кинематографистов СССР (1990), Андрея Белого (2004), «Слон» (2005), Кандинского (2014), «ПолитПромсвет» (2015).

В 1991 году он защитил докторскую диссертацию по теории интертекстуальности, а в 1992 – стал профессором Нью-йоркского университета, где работает и на сегодняшний день на отделениях компаративистики и русистики.

М.Б. Ямпольский ведет исследования в различных направлениях культурологии, искусствоведения и философии (киносемиотика, репрезентация, феноменология визуального и других), но одним из ключевых было и остается кино. Им были сделаны переводы и составлены сборники трудов европейских кинорежиссеров, киноведов и семиотиков: Ж.-Л. Годар, Л. Деллюка, Ж. Эпштейна, К. Метца и других.

Книги М.Б. Ямпольского выходят в США и Европе. В России были опубликованы монографии «Видимый мир. Очерки ранней кинофеноменологии» (1993), «Язык – тело – случай: Кинематограф и поиски смысла» (2004), «Ткач и визионер. Очерки истории репрезентации, или О материальном и идеальном в культуре» (2007), «Муратова. Опыт киноантропологии» (2008), «Пригов: Очерки художественного номинализма» (2016). Последние несколько лет М.Б. Ямпольский пишет книгу об А. Германе-старшем.

Аудитория М.Б. Ямпольского – исследователи в области киноведения, искусствоведения, культурологии, философии. В части киноведческой он больше уделяет внимания эволюции кинематографа и творчеству отдельных авторов, особенно А. Герману-ст., К. Муратовой, А. Сокурову.

М.Б. Ямпольского интересует кинематограф как феномен, позволяющий анализировать культурные и антропологические изменения. Рассматривая отдельные фильмы, он описывает культурный дискурс, актуализирующий смыслы различного уровня. Художественный фильм интерпретируется Ямпольским в категориях времени, памяти, длительности, повторений и различий, культурных сдвигов. Поэтому в его текстах нередко встречаются ссылки на А. Бергсона и Ж. Делеза. Анализируя творчество различных авторов, Ямпольский время от времени переходит в плоскость психоаналитики и феномена субъекта, цитируя классиков психологии и философии: З. Фрейда и К. Юнга,

И. Канта и Г.В.Ф. Гегеля, ссылается на европейских и американских культурологов, антропологов.

М.Б. Ямпольский пишет монографии, искусствоведческие статьи и очерки. Иногда творческие портреты режиссеров кино.

В структуре его статей можно выделить пять частей:

- 1) описание или характеристика сюжета и основных событий;
- 2) описание философских концепций, позволяющих охарактеризовать видение автора;
- 3) сопоставление концепции автора с философскими (семиотическими, феноменологическими, культурологическими, психоаналитическими и другими) концепциями;
- 4) описание мифологических и культурно-исторических истоков возникновения художественных приемов, используемых автором;
- 5) заключение – концептуальное понимание автором художественных форм и приемов.

Искусствоведческие статьи написаны М.Б. Ямпольским в научном стиле. В рецензиях и заметках он свободней в лексике и допускает обращение к читателю, размышления вслух, используя такие фразы как: «на мой взгляд», «я полагаю» и т.п.

Крайне редко он пишет о сильных и слабых сторонах сюжета, драматургических свойствах, практически не делая оценок художественных и эстетических качеств кинофильмов. Чаще анализирует авторские приемы на уровне правдоподобия созданных типов, «попадания» в приметы исторического времени, сложности и внутренней глубины персонажей, позволяющей им проявить собственную идентичность. М.Б. Ямпольский практически не описывает собственных переживаний от просмотренных фильмов. Анализируя структуру аудиовизуального образа или всей картины, он использует философские и искусствоведческие выражения: модальность, идентичность, репрезентация, онтология, нарратив, дискурс.

Правда, в последнее время в его рецензиях на фильмы встречаются разговорные выражения: «разводимый на бабки олух», «навязана роль лоха», «длинные до плеч темные патлы» и т.п.

Тематика работ Ямпольского широка: кино, история кино, визуальная культура (пантомима, символика, фотография, инсталляция и др.), русская поэзия и литература XX века (И. Бабель, А. Драгомощенко, М. Степанова, Д. Пригов, Д. Хармс и др.), западная литература (И.В. Гете, И.Х.Ф. Гельдерлин, Р. Руссель и др.), живопись (У. Тернер, У. Хомер и др.), антропология (феномен человека, феномен тела и др.), политика (российская геополитика, российская идентичность и др.).

Материалы и методы исследования

Материалы исследования: научные работы М.Б. Ямпольского (рецензии, статьи, монографии, книги), заметки, очерки и видеозаписи лекции. Работа носит аналитический характер. Автор опирается на методы теоретического анализа, синтеза, обобщения и контент-анализа.

Дискуссия

В рецензиях на книги Ямпольского можно встретить обоснование актуальности его работ. Например, Д.В. Бавильский отметил его умение открывать с помощью «тяжеловесных академических отмычек» смысл современных событий, в числе которых проблемы идентификации современного российского человека.

Другой актуальный сюжет текстов М.Б. Ямпольского связан влиянием новых цифровых технологий на процесс «отчуждения современного человека от самого себя».

В.С. Костырко особенно подчеркнул эту мысль: «благодаря цифровым технологиям наши современники все больше уподобляются машинам...» [Костырко, 2012].

Актуальность работ М.Б. Ямпольского и его большой научный авторитет, казалось бы, должны способствовать повышению к нему интереса публики. Однако, отмечаемые, Д.В. Бавильским, С.Н. Зенкиным, В.С. Костыркой, Д.В. Ларионовым высокая эрудиция, широкий кругозор и философская глубина анализа выливаются в сложные для восприятия широкой аудитории тексты. С.Н. Зенкин попытался найти обоснование сложной эклектике и структурированности текстов Ямпольского, вызывающих «фрустрацию» у читателей, сравнив «логику абстрактных идей» с «феноменологией человеческого тела», которую он разрабатывает в ряде своих книг [Зенкин, 2001].

Как считает Д.В. Ларионов, часть формулировок Ямпольского «требуют п(р)ояснения» [Ларионов, 2015]. Другие критики его творчества еще более радикальны: Е.В. Петровская упрекнула Ямпольского в «отсутствии выраженной теоретической позиции», «четкой методологической установки» [Петровская, 2001] и не нашла в его концепциях научной обоснованности, указав, что автор не справляется со старой феноменологией, «а потому о каком-либо углублении ... вообще говорить не приходится» [Петровская, 2001].

Возможно, понимать тексты Ямпольского сложно еще и потому, что он сам, стоя перед неопределенностью реальной действительности, фиксирует свой взгляд на неподдающихся научному описанию явлениях. Для него важно описать дискурс, в где «рассказчик» осознает, что «ситуация, на которую он работает, не оставляет возможности объективного повествования» [Бавильский, 2013].

Наверное, поэтому в последние годы Ямпольский больше стал интересоваться антропологией, позволяющей ему с помощью феноменологии тела описать те «точки в культурной материи» (С.Н. Зенкин), «где сквозь нее проступает другая, не-словесная подкладка культуры: динамика жизни тела, феноменология зрительных восприятий, рождение первичного» [Зенкин, 2001].

Предпринятый нами далее анализ творчества М.Б. Ямпольского направлен на выявление идеи, объединяющей различные концепции его исследований. С этой целью делается краткое описание эволюции позиции, философских взглядов Ямпольского, и его понимания природы кинематографа.

Результаты исследования

Читая его тексты, нетрудно заметить приверженность автора западным искусствоведческим теориям. М.Б. Ямпольский практически не характеризует эстетических качеств художественных произведений и не описывает внутренних нравственных проблем персонажей.

Традиционно теории в отечественной искусствоведческой науке строились исходя из представления о некоем общем нравственном и эстетическом идеале человека, что позволяло устанавливать представимые границы пространства, в котором могло осуществляться художественное познание действительности. Очевидно, исследование М.Б. Ямпольским западного искусствоведения и философии, где отсутствуют подобные границы, привело его к довольно радикальному заключению, «что никакого искусства не существует, а есть просто разные антропологические практики нашего постижения мира или отношения к миру, которое меняется с географией, историей и так далее» [Ямпольский, 2015 (а)].

Одна из главных задач автора, по мнению М.Б. Ямпольского, – конструирование порядка из хаоса. Исходя из того, что «окружающий нас мир лишен всякой определенности», человеку необходимо окружать «себя смысловыми конструкциями,

которые облегчают нашу жизнь, собственно и позволяют нам жить» [Ямпольский, 2010 (а), с.7].

Но ситуация автора (режиссера, писателя, художника и др.), как считает М.Б. Ямпольский, осложняется невозможностью точного воссоздания ощущаемой и понимаемой им истины. В итоге «человек оказывается перед альтернативой – видеть какие-то ложные тени, которые можно различить, или видеть истину, в которой ничего не различимо, кроме совершенной неопределенности истока, не имеющего формы... Чем точнее наше зеркало, тем меньше оно отражает нам в категориях формы и смысла» [Ямпольский, 2010 (а), с.8]. Ямпольский недвусмысленно дает понять, что чем «точнее» представляемые в искусстве формы, тем меньше в них отражено истинного: как о самой реальности, так и о субъекте, ее воссоздавшей. Другими словами, чем лучше удастся описать какую-либо вещь, тем туманней ее действительная сущность.

Автор как субъект творчества, рассматриваемый с феноменологических позиций, в произведениях искусства представляет некие образы рефлексий над деятельностью собственного сознания. Такой индивидуализм в феноменологии обоснован необходимостью поиска истока, с позиций которого осуществляется синтез реальной действительности в формах времени и пространства. Феноменологическая концепция полагания истока в субъекте приводит Ямпольского к заключению, что «человек ни при каких обстоятельствах не может "увидеть" своего собственного сознания, что редукция недостижима и относится к области... сверхчеловеческого» [Ямпольский, 2012 (а)].

На примерах кинематографа А. Германа-старшего и А. Тарковского Ямпольский нередко показывает, что растворенность субъекта в мире является, с одной стороны, образцом феноменологического воссоздания действительности, а с другой, – делает проблемной задачу выявления самого субъекта. Постоянное изменение реальной действительности, например, движение воды, горение огня, создает, по мнению Ямпольского, глобальную проблему – крайнюю сложность воссоздания происходящего в визуальных образах.

Мысль о том, что «я», «растворенное» в реальной действительности, наиболее глубоко отражает истинное «я» аргументируется М.Б. Ямпольским «от противного». «Как только "я" выделяется из мира, происходит крушение "я" как гуманистической фикции» [Ямпольский, 2012 (а)]. С помощью речевых и визуальных образов «я» «отделяется от собственного содержания (то есть жизненного мира) и в силу этого становится непроницаемым... Содержание "я" выносится за его пределы, и, отделяясь от субъекта, подвергается транскрипции и инструментализации» [Ямпольский, 2012 (а)]. Ситуация когда субъект не «растворен» в мире, а смотрит на себя со стороны и «выносится за собственные пределы» приводит к потере уникальности и полноты переживания. Как писал М.К. Мамардашвили: «стоит нам фиксировать луч нашего внимания на переживаемом состоянии или ощущении, как оно в качестве именно особого и переживаемого исчезает» [Мамардашвили, 1984, с. 53]. Это напоминает сюжет М.М. Бахтина о «я», смотрящем на себя в зеркало «чужими глазами». Такими же «глазами» являются различного вида визуальные репрезентации, например, кинематограф. Экран стал «как раз тем технологическим протезом, который позволяет вынести образ сознания вне человека» [Ямпольский, 2012 (а)].

Описывая различные формы визуальной репрезентации (в кинематографе, фотографии, живописи), Ямпольский часто повторяет сюжет о соотношении индивидуального и всеобщего. Репрезентация рассматривается им как способ явления себя миру, представляющий субъекту две стратегии для действия: растворить себя в мире и проявить, тем самым свою индивидуальность, или раствориться во всеобщем, утратив собственную уникальность. В лекциях он приводит примеры фотографий, где персонажи утрачивают собственную индивидуальность, стандартизируя лицо под некий всеобщий

тип. В примерах из кинематографа М.Б. Ямпольский ссылается на Р. Брессона и О. Иоселиани, старавшихся избегать фальшивой актерской экспрессии, и предпочитающих непрофессиональных актеров, «существующих», а не играющих в кадре, то есть не подражающих неким стандартным проявлениям субъективных состояний.

Развивая сюжет о репрезентации и «непроницаемости» «я» в одной из статей, М.Б. Ямпольский вспоминает И. Канта, согласно которому мир «дается сознанию» в априорных принципах разума. «Кант исходил из того, что не понятия выводятся из предметов, а, наоборот, предметы – из понятий... Соответственно, мы никогда не сможем постичь мир как он есть...» [Ямпольский, 2011 (а)]. Таким образом, в большинстве случаев, репрезентируя себя в речи, субъект подключается к неким всеобщим схемам образования понятий, что и делает его «непроницаемым». Как считает Ямпольский, субъект у Канта организует бытие, но сам не обладает бытием, поэтому в репрезентации субъект непредставим, субъект исчезает. Исчезновение происходит как в визуальной так речевой репрезентации. Язык «не только открывает нам мир, но и "закрывает", накладывая на него печать языковых клише и предвзятых идей, сквозь пелену которых очень трудно прорваться» [Ямпольский, 2013 (а)].

Описать альтернативу этой ситуации М.Б. Ямпольскому помог Ж. Делез, предложивший заменить идею репрезентации «дифференциацией множеств». То есть, противопоставив «дифференциации кантовского типа (между телом и духом, качеством и количеством, субстанцией и предикатом) дифференциацию онтологически однородной материи» [Ямпольский, 2011 (а)].

Эволюция М.Б. Ямпольского семиотика в феноменолога проходила постепенно, по мере исследования им природы кинематографического творчества. Он пришел к выводу, что время, составляющее одну из основных форм кино, не репрезентативно, сопротивляется семиотической дешифровке, оставляя нечто за гранью объяснимого и выразимого. Наиболее ясно этот вывод предстает в проведенных Ямпольским сопоставлениях концепций И. Канта и Ж. Делеза. Если дифференциации И. Канта уловимы и выразимы, то дифференциации «онтологически однородной материи» Ж. Делеза не могут быть в полноте своей отражены в знаках или образах.

В противовес кантовскому субъекту с отсутствующим бытием, Ж. Делез противопоставил индивидуацию субъекта, во времени приобретающего, вырабатывающего и актуализирующего экзистенциальность. Ж. Делез играет одну из ключевых ролей в обосновании М.Б. Ямпольским своих взглядов на визуальное творчество. В организованной Ямпольским полемике с Ж. Делезем с А. Бергсоном, он упрекнул последнего за имеющийся у него разрыв во времени момента памяти и момента настоящего. В качестве альтернативы Ямпольский привел мысль Ж. Делеза о соприсутствии прошлого с настоящим как главного механизма развития субъекта посредством индивидуации.

М.Б. Ямпольский нередко выводит в своих статьях развитый З. Фрейдом мотив сосуществования прошлого и настоящего. Связь прошлого и настоящего обусловлена лежащим за пределами истории (в том числе сюжетом повествования) смыслом. «Момент соединения прошлого и настоящего (кайрос) – это момент проявления в историческом внеисторического, невидимого и непостижимого, указывающего на внутреннюю связь всех исторических событий» [Ямпольский, 2012 (б)].

Способность субъекта удерживать в сознании прошлое и настоящее позволяет ему схватывать время в единстве. Именно благодаря этой способности субъект имеет возможность проживать нечто запредельное для рационального познания. Поэтому, как считает Ямпольский, «философия заморожена интуицией, так как в ней реализуется наиболее непосредственный контакт с реальностью. Интуиция позволяет нам без каких бы то ни было концептуальных механизмов схватывать "тотальности". Собственно, область

эстетики и искусства – это чувственные элементы, организованные в формы, то есть в некие тотальности» [Ямпольский, 2014 (а)].

Под «тотальностью» М.Б. Ямпольский понимает смысловое и временное единство какого-либо явления. Проблемность «схватывания» «тотальности» заключается в том, что «хотя в реальной жизни вещи и даются нам как некое единство, отмеченное постоянством формы и свойств, они всегда являются нам с разных точек зрения...» [Ямпольский, 2004 (а), с.26]. При этом «длительность мира дается нам в опыте или созерцании, она имеет субъективный характер и возникает через проживание в мире» [Ямпольский, 2011 (б)].

Таким образом, Ямпольский выводит образ субъекта, способного «проживать» «длительность мира», преодолевающего расчлененность восприятия. Онтологические свойства времени: длительность и континуальность имеют исток в субъекте, обладающем экзистенциальным бытием и свойством «проницаемости». Такого субъекта и описывает Ямпольский в качестве растворенного в фильмах А. Германа и А. Тарковского.

Между тем возникает вопрос: как, с позиции М.Б. Ямпольского, должен действовать автор художественного произведения, чтобы в его материи отразились «тотальности», «длительность мира»? На этот счет Ямпольский сделал несколько важных выводов: «Автор – это художник, способный к непосредственному контакту с реальностью, к преодолению опосредованности взгляда» [Ямпольский, 2011 (в)]... «Фальшь – есть продукт активного авторского начала, творческой силы, преобразующей реальность. Пассивность являет то, какова реальность на самом деле, она не стремится к ее изменению» [Ямпольский, 2010 (б)]... «Умаление реальности означает развитие субъективного и одновременно подмену "объективного" публичного пространства внутренним пространством саморфлексии, которая имеет нарциссическую структуру» [Ямпольский, 2004 (б), с. 441].

Феноменологическую установку Ямпольского можно сформулировать как свободное и отрешенное отношение субъекта к реальной действительности и к самому себе. Субъект, не «преобразующий реальность», не осуществляет насилие над ней и не занимается самолюбованием, самоудовлетворением. Такой субъект может осуществлять истинное различие времени, которое в феноменологии имеет ключевое значение. Как утверждает В.И. Молчанов, «различие – это истинный опыт, который по своей сути не может быть агрессивным. Различие – в отличие от синтеза и идентификации – никому ничего не навязывает, ничего не угнетает, никого ни с кем не уравнивает» [Молчанов, 2007, с.22]. Согласно Ямпольскому, «человеческая идентичность строится в конце концов не просто на повторе одного и того же, но и на различии, вписывающем уникальность индивидуального в повтор» [Ямпольский, 2011 (г)], а «индивидуация предполагает постоянную дифференциацию некоего первичного недифференцированного состояния... Время – это и есть форма актуализации различий, индивидуации» [Ямпольский, 2014 (б)].

В связи с этим важен еще один вопрос, на который отвечает в своих работах М.Б. Ямпольский: как автор должен действовать, чтобы преодолеть опосредование художественного языка и уловить в произведении сущность явления? Ключ к ответу на этот вопрос можно найти в его размышлениях о живописи. «Живопись всегда предпочитала иметь дело с плоскостями и поверхностями» [Ямпольский, 2010 (а), с.469]. Она помогает «схватить» пограничность явления, а значит – выявить момент перехода из одного состояния в другое. С помощью плоскости и поверхности в живописи «схватывается» феноменальная сущность света и цвета, в которых улавливается «процесс естественного зарождения феноменов» [Ямпольский, 2010 (а), с.464]. То есть плоскость и поверхность – специально созданные человеком условия, способствующие проявлению феноменальной сущности явлений.

Момент перехода связан не только с поверхностью холста, но и непосредственным живым движением: «Живопись основывает свою способность передавать подлинно

жизненные движения на том, что фиксирует их в особые, "переходные" моменты, которые мы бы назвали моментами становления...» [Ямпольский, 1993, с.174]. Живое движение сопротивляется вербальному и образному выражению, «живое всегда существует внутри и вне, на границе контакта» [Ямпольский, 2010 (а), с.532]. То, что составляет тайну живого – невидимо и «обречено исчезнуть в момент, когда оно обретает видимость» [Ямпольский, 2010 (а), с.479]. Подобный сюжет встречается, например, у М.К. Мамардашвили: «восприятие, обозначенное знаком, умирает в знаке» [Мамардашвили, 1995, с. 313]. Поэтому, согласно Ямпольскому, моменты перехода и становления могут быть интуитивно «схвачены» «пассивным» субъектом, осуществляющим истинное различие времени.

Движение, переходы в кино выражаются ритмом, позволяющим улавливать и передавать то, что исчезает, «обретая видимость». Индивидуальный ритм – движение, в котором возникает единство «возможного и реального», воплощение идеи. В таком ритме происходит «актуализация различий», то есть процесс индивидуации как «возникновение нового из виртуального» [Ямпольский, 2011 (а)].

Понимание М.Б. Ямпольским ритма похоже на сформулированное М.М. Бахтиным определение переживания, оставляющего «след смысла в бытии». Задача режиссера в некоторых случаях, по мнению Ямпольского, сводится к решению «во что превратить лицо персонажа: в поверхность, в функциональное реле наррации и дискурса или в исчезающий след интенсивного присутствия» [Ямпольский, 2011 (б)].

Движение тела и лица в кинематографе может передавать не только переходы от одного состояния персонажа к другому, но и изменение его сущности. Тело как феномен, непосредственно отражающий иррациональные, трансцендентные изменения мира и человека, рассматривается М.Б. Ямпольским в фильмах С. Эйзенштейна («Иван Грозный») и А. Сокурова («Спаси и сохрани», «Молох», «Телец»). У С. Эйзенштейна в фигуре Ивана Грозного Ямпольский находит отражение борьбы единичного и всеобщего, «распада типического» именно как преодоление «мертвости». Трансцендентальность же у С. Эйзенштейна была представлена в различных уродствах, понимаемых им как выход за пределы «человеческого как типа». С персонажами А. Сокурова, по мнению Ямпольского, происходит обратная ситуация. В фильме «Спаси и сохрани» (1989): «стирание лица свидетельствует об утрате порядка и субъективности, о движении человека к финальному одиночеству смерти и о трансформации человека в животное» [Ямпольский, 2010 (а), с. 92]. «Стирание лица» персонажа приводит к его погружению во всеобщее, то есть утрате индивидуальных свойств и черт. «Тело стирает различие лиц, точно так же как стирание подобия с лиц сближает тела» [Ямпольский, 2010 (а), с. 85].

Если у С. Эйзенштейна и А. Сокурова время преимущественно представлено в форме движения тела и лица, то у А. Германа и К. Муратовой время – это форма осуществления художественной реальности. Причем и у А. Германа и у К. Муратовой время выражается в повторении событий, уже случившихся ранее.

По мнению Ямпольского в фильме А. Германа «Двадцать дней без войны» (1976 г.): «время... начинает строиться из шоков, к которым сводятся события фронтового существования. Эти шоки индивидуальны и неразличимы одновременно... Отсюда ощущение безвременности или, вернее, постоянного воспроизведения одного и того же момента» [Ямпольский, 2010 (б)].

Фильм К. Муратовой «Вечное возвращение» (2013) Ямпольский проанализировал «в категориях» Ж. Делеза: «Повторение одного и того же утрачивает связь с памятью о первичном событии, превращается в "чистую форму времени" и являет себя в безостановочном производстве различия» [Ямпольский, 2014 (б)]. Как считает М.Б. Ямпольский, это связано с «безвременностью» у А. Германа и «чистой формой времени» у К. Муратовой. Для персонажей обоих фильмов события неразличимы. В первом случае

это вызвано травматическим влиянием войны, а во втором – потерей персонажами связи с памятью.

У А. Тарковского время тоже было представлено (как у А. Германа и К. Муратовой) в форме осуществления реальности, но, по мнению М.Б. Ямпольского, он использовал иной принцип. Его способ построения времени был связан в большей степени с фактурой поверхностей, позволяющей «всматриваться в изображение... Поэтому в кадре так важна поверхность кожи, облик рук, стоптанность башмаков и т.д. Значение фактуры в отечественном кино как никто понимал Тарковский» [Ямпольский, 2013 (б)]. Индивидуальный ритм режиссера возникает благодаря медленному взглядыванию в следы, оставленные временем. (Похоже на «след смысла в бытии» М.М. Бахтина). В работе над «Сталкером» (1979), как заметил Ямпольский, впервые появилось «огромное количество фактурных следов, которые теперь поглощали внимание Тарковского» [Ямпольский, 2013 (в)].

Фактура поверхностей, по заключению М.Б. Ямпольского, – необходимое основание для «самораскрытия мира» и создает пространство для его «феноменологизации». Пространство, не априорное кантовское, абстрактное, а феноменологическое, где возможна «явленность» вещей – бесконечное выделение из всеобщего – индивидуация.

Категории индивидуации и времени, которые М.Б. Ямпольский использует в анализе советских и российских художественных фильмов принимают несколько иной ракурс при анализе западных кинокартин. Категория индивидуации меняется категорией идентичность. Фильмы зарубежных авторов Ямпольский анализирует в рамках концепции пограничности и неопределенности персонажей, определяющей их статус идентичности. По его мнению, «именно неопределенность, то есть фундаментальная кризисность, становится принадлежностью подлинной культуры, к которой относится и кинематограф самого Антониони» [Ямпольский, 2010 (а), с.513].

В фильме М. Антониони «Затмение» (1962) Ямпольский так определил пограничность чувств героини Моника Витти: «ее любовь располагается в зоне между страстной непосредственностью контакта (как у террористов) и отсутствием чувства» [Ямпольский, 2010 (а), с. 508]. Такой тип любви встречается, по мнению Ямпольского, и в других фильмах итальянского режиссера: «Приключение» (1960), «Красная пустыня» (1964). Совмещение чувства вины и любви приводит к сложной ситуации: с одной стороны, героев влечет друг к другу сила причастности к гибели одного из персонажей, с другой, эта причастность выступает препятствием к их близости. М.Б. Ямпольский увидел в этой ситуации своеобразный вариант фрейдистских мотивов: смерть стала причиной, вызывающей эротическую страсть.

В несколько в другом, более мистическом, плане фрейдистские мотивы развиты, по мнению Ямпольского, в кинематографе И. Бергмана и Ф. Феллини. В картинах И. Бергмана «Седьмая печать» (1957) и «Час волка» (1968), в «Джульетте и духах» (1965) Ф. Феллини разворачиваются идеи «раздвоения» и «демонов». В фильмах шведского режиссера М.Б. Ямпольский увидел своеобразный переход театрального, балаганного во «что-то сущностное», и «глубокое». Терзания душ его героев различными «готическими» персонажами привело Ямпольского к идее, что представление человека И. Бергманом было схоже с представлением К. Юнга как некоторой «арены», на которой взаимодействуют архетипические короли, ангелы, шуты.

В кинематографе американском и европейском время в большей степени выражено в структуре и организации повествования, чем в движении персонажа и мира как их трансцендентном переходе, изменении. По мнению М.Б. Ямпольского, голливудские фильмы в принципе «не знают поэтики времени, но только поэтику фабульных цепочек» [Ямпольский, 2010 (а), с. 622].

Во многих лентах используются такие схематичные приемы как раздвоение и остановка времени, но «раздвоение времен – это лишь логическая операция, не имеющая отношения ко времени как таковому...» [Ямпольский, 2010 (а), с.621]. Схематизм в организации времени упрощает реальность и делает предсказуемым события во многих западных фильмах.

В качестве примера Ямпольский привел картину В. Аллена «Match point» (2005): «Как только в фильме возникает момент жребия, следующая за ним фабула обречена на тривиальность, так как сам момент жребия не оставляет автору никакой иной возможности, кроме двух логических вариантов...» [Ямпольский, 2010 (а), с. 621].

В фильмах «Беги, Лола, беги» (1998, реж. Т. Тыквер), «Случай» (1981, реж. К. Кеслевский), «Match point» (2005, реж. В. Аллен) М.Б. Ямпольский увидел «абстрактное время», о котором писал А. Бергсон. Таковым, как он считает, время стало потому что в этих картинах не происходит изменения качеств – как художественной реальности, так и самих персонажей, а действует лишь «эмоциональный маятник» в виде нарушения и восстановления жизненного равновесия.

Обзор философско-искусствоведческой концепции Ямпольского и направлений анализа им художественных фильмов показывает его феноменологическую ориентированность в понимании субъекта и реальной действительности. Интерес Ямпольского к феномену субъекта привел его к изучению в последние годы антропологических концепций, исходя из которых он выстроил теорию эволюции кинематографа. В ней автор выделил четыре временных этапа, характеризующихся определенным видением и пониманием человека: «человек-машина», нарративный человек, феноменологический человек, неопределенный человек. Все эти этапы описаны М.Б. Ямпольским на примере советского и российского кинематографа.

Этап «человека-машины» связан с доминировавшим в начале XX века «культом машин» и получившим широкое распространение в кинематографе монтаже как основном художественном приеме. Монтаж понимался в те годы как «конструирование человека из частей» [Ямпольский, 2011 (б)]. Как считает М.Б. Ямпольский, большое влияние на методы работы Д. Вертова, Л. Кулешова, С. Эйзенштейна оказала рефлексология И.П. Павлова. Ассимиляции кинематографистами этой теории привела их к выводу, что «механически собранные элементы фильма должны влиять на зрителя детерминистически, как выключатель или рычаг – на машину» [Ямпольский, 2011 (б)]. В качестве одного из ярких примеров действия такого рефлексивного механизма М.Б. Ямпольский привел эксперимент Л. Кулешова с меняющимся лицом И. Мозжухина.

В середине 1930-х машинного человека меняет нарративный. По определению Ямпольского это человек, «плотно включенный в определенный тип повествования» [Ямпольский, 2011 (б)]. Нарративная теория, по его мнению, в своей основе связана с проблемой идентичности, развитием «я» во времени. Проблема идентификации персонажей в советских фильмах 1930-х - 1940-х годов была связана с их участием в истории страны, поэтому «нарративизация жизни позволяла придать ей смысл через включение в... большой нарратив» [Ямпольский, 2011 (б)]. Отсюда, по мнению Ямпольского, самопожертвование и героизм в «сталинских повествованиях».

Потребность авторов кинолент тех лет заключалась, по его мнению, в организации интриги таким образом, «чтобы она казалась автономной, в какой-то мере укоренена в антропологии нарративного человека» [Ямпольский, 2011 (б)]. Поэтому из повествования должны были быть устранены все следы авторского присутствия. В этом помогали такие приемы как реверсия камеры на 180⁰, создававшая иллюзию целостности и полноты пространства; слежение камеры за персонажем, скрывающую инициативу авторов.

В конце 1950-х - начале 1960-х пришла пора оттепельного кино, формулировавшего «новый язык и новое понимание человека через отказ от иллюзии

подчинения дискурсивного нарративному» [Ямпольский, 2011 (б)]. Особенно это проявляется в «освобождении камеры» от персонажа. Одним из первых советских фильмов, использующем этот прием, стал, по мнению Ямпольского, «Июльский дождь» (1966) М. Хуциева. В этом фильме камера «перестает рабски следить за героем и начинает рассматривать толпу или свободно двигаться по городской улице. Впервые становится понятным, что человек существует не в истории, а в *ситуациях*» [Ямпольский, 2011 (б)].

Так на смену нарративному приходит феноменологический человек, который, как сформулировал М.Б. Ямпольский, «способен открыться миру, впустить его в себя» [Ямпольский, 2011 (б)]. Этому способствует не только автономизации камеры, но и звука: «Особенно полно этот процесс выразился в фильмах Тарковского, у которого камера может легко отделиться от персонажа и сосредоточиться на течении воды, полыхании огня, порывах ветра в листве и траве и т.п.» [Ямпольский, 2011 (б)].

Феноменологический человек становится, согласно Ямпольскому «проницаемым», способным «видеть и понимать». С ослаблением сюжета растет значение фактур. Художественный «мир все более очевидно начинает являть себя в звуках, фактурах, чуть ли не "запахах"» [Ямпольский, 2011 (б)].

Фильмы современных режиссеров Б. Бакурадзе, С. Лозницы, А. Мизгирева, Б. Хлебникова натолкнули М.Б. Ямпольского на мысль, «что феноменологический человек покинул (или покидает) экран... наступает эпоха неопределенного человека» [Ямпольский, 2011 (б)]. Художественный стиль авторского кино начала XXI века он назвал поэтикой «невмешательства» (например, отказ от крупного плана, использование средних и общих планов).

Выводы

М.Б. Ямпольский начинал свою исследовательскую деятельность в середине 1970-х гг. как семиотик, но уже в конце 1980-х его научный ракурс сместился в область феноменологии. В последние годы он активно использует антропологические концепции для объяснения природы явлений в кино. В основе его позиции понятие о «неопределенном» человеке, осуществляющем поиск собственной идентичности через репрезентацию каких-либо явлений Другому. Кантовскому трансцендентальному субъекту, не обладающему бытием, М.Б. Ямпольский противопоставляет экзистенциальный субъект, осуществляющий функции медиума, обнаруживающий собственную идентичность в процессе транслирования смыслов Другому. В таком варианте диалогической концепции субъект решает задачу преодоления собственной «неопределенности».

По мнению М.Б. Ямпольского, авторы современных кинотекстов не могут подражать действительности, потому что и она стала «неопределенной». Поэтому современный кинематограф не подражает, а выражает, создавая экспрессивные формы повествования. Авторы, осознающие проблему экспрессивности, по мнению М.Б. Ямпольского, осуществляют критику репрезентации, рефлексируют над способами видения и понимания реальной действительности.

Такие аргументы дают основания смягчить формулировку Е.В. Петровской об отсутствии у М.Б. Ямпольского «четкой методологической установки» и «выраженной теоретической позиции», охарактеризовав применяемую им к анализу кинематографа антропологическую концепцию. М.Б. Ямпольский не стремится к поиску смыслов, заложенных авторами в экранных произведениях, а пытается воссоздавать дискурс, отражающий определенное видение и понимание субъектом-автором (и персонажа) реальной действительности, и их проекцию в произведение искусства.

М.Б. Ямпольскому не очень интересна «узкая» интерпретации художественных фильмов: анализ языка или авторских смыслов. Он видит свою задачу в придании им

«стереоскопичности, объема и глубины». Анализ дискурса, как воссоздания творческой ситуации автора, стал для М.Б. Ямпольского одним из важных направлений исследовательской деятельности последнего времени.

Литература

- Бавильский Д.В. Михаил Ямпольский «Сквозь тусклое стекло» // *Журнальный зал*. 2013. http://magazines.russ.ru/novy_mi/2013/4/b19.html
- Зенкин С.Н. Не-словесность Михаила Ямпольского // *Независимая газета*. 2001. http://www.ng.ru/ng_exlibris/2001-06-14/3_not_literature.html
- Костырко В.С. Хорошо забытое старое? // *Русский журнал*. 2012. <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Horosho-zabytoe-staroe>
- Ларионов Д.В. Алфавит «Алефбета» // *The Art Newspaper Russia*. 2015. № 36. <http://www.theartnewspaper.ru/posts/2145/>
- Мамардашвили М.К. *Классический и неклассический идеалы рациональности*. Тбилиси. Мецниереба. 1984. 82 с.
- Мамардашвили М.К. *Лекции о Прусте (психологическая топология пути)*. М.: Ad Marginem, 1995. 548 с.
- Молчанов В.И. *Исследования по феноменологии сознания*. М.: Территория будущего, 2007. 456 с.
- Петровская Е.В. Слезы Береники // *Логос*. 2001. № 31. http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001_5_6/15.htm
- Ямпольский М.Б. Бедные миром // *Сеанс*. 2013 (а). http://seance.ru/n/45-46/filmyi-2011/ohotnik/hunter_yampolsky/
- Ямпольский М.Б. Без большой теории? // *Журнальный зал*. 2011 (а). <http://magazines.russ.ru/nlo/2011/110/ia14.html>
- Ямпольский М.Б. «Вечное возвращение»: чистая форма времени // *Сеанс*. 2014 (б). http://seance.ru/blog/shtudii/muratova_yampolsky/#text-6
- Ямпольский М.Б. *Видимый мир: Очерки ранней кинофеноменологии*. М.: НИИ киноискусства, 1993. 215 с.
- Ямпольский М.Б. Зачем нужна философия? // *Colta.ru*. 2014 (а). <http://www.colta.ru/articles/specials/3010>
- Ямпольский М.Б. Кинематографический человек. Заметки о киноязыке и антропологии // *Сеанс*. 2011 (б). <http://seance.ru/n/45-46/kinematograficheskij-chelovek-zametki-okinoyazyke-iantropologii/>
- Ямпольский М.Б. Локальный апокалипсис (о фильме Алексея Германа «Хрусталеv, машину!») // *Журнальный зал*. 2012 (б). <http://magazines.russ.ru/nlo/2012/117/ia17.html>
- Ямпольский М.Б. «Никакого искусства не существует, а есть разные антропологические практики постижения мира» // *Интервью*. 2015 (а). <https://postnauka.ru/talks/48454#/>
- Ямпольский М.Б. Открытки из страны дураков // *Сеанс*. 2013 (б). http://seance.ru/blog/reviews/winter_goaway_yampolsky/
- Ямпольский М.Б. «Сквозь тусклое стекло»: 20 глав о неопределенности. М.: Новое литературное обозрение, 2010 (а). 688 с.
- Ямпольский М.Б. Тарковский: память и след // *Сеанс*. 2013 (в). http://seance.ru/blog/shtudii/yampolsky_zerkalo_speech/
- Ямпольский М.Б. *Физиология символического. Книга 1. Возвращение Левиафана: Политическая теология, репрезентация власти и конец Старого режима*. М.: Новое литературное обозрение, 2004 (б). 800 с.
- Ямпольский М.Б. Фронт и тыл. (О фильме Алексея Германа «Двадцать дней без войны») // *Киноведческие записки*. 2010 (б). № 96. <http://www.kinozapiski.ru/data/home/articles/attache/161-191.pdf>
- Ямпольский М.Б. Цветы Тарба и послевоенная французская кинематографическая традиция. Историко-теоретические заметки // *Сеанс* 2011 (в). <http://seance.ru/n/49-50/perekrestok-49-50/zhizn-kak-kino/cvety-tarba-i-poslevoennaya-francuzskaya-kinematograficheskaya-tradicija/>
- Ямпольский М.Б. Что такое кинокритика // *Openspace.ru*. 2012 (в). <http://os.colta.ru/cinema/events/details/35533/>
- Ямпольский М.Б. Экран как антропологический протез // *Журнальный зал*. 2012 (а). <http://magazines.russ.ru/nlo/2012/114/ia6.html>
- Ямпольский М.Б. Экспрессивность: между человеческим и машинным // *Журнальный зал*. 2011 (г). <http://magazines.russ.ru/nlo/2011/109/ia4.html>
- Ямпольский М.Б. *Язык – тело – случай: Кинематограф и поиски смысла*. М.: Новое литературное обозрение, 2004 (а). 376 с.

References

- Bavilsky, D.V. (2013). Mikhail Yampolsky "Through the Dull Glass". *Journal Hall*. http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2013/4/b19.html
- Kostyrko, V.S. (2012). Well forgotten old?. *Russian Journal*. <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Horoshozabytoe-staroe>
- Larionov, D.V. (2015). Alphabet "Alefbet". *The Art Newspaper Russia*. <http://www.theartnewspaper.ru/posts/2145/>
- Mamardashvili, M.K. (1984). *Classical and non-classical ideals of rationality*. Tbilisi. Metsniereba. 82 p.
- Mamardashvili, M.K. (1995). *Lectures on Proust (psychological topology of the path)*. Moscow: Ad Marginem, 548 p.
- Molchanov, V.I. (2007). *Studies on the phenomenology of consciousness*. Moscow.: Territory of the Future, 2007. 456 p.
- Petrovskaya, E.V. (2001). Tears of Berenice. *Logos*. n 31. http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001_5_6/15.htm
- Yampolsky M.B. (2012 v). What is film criticism? *Openspace.ru*. <http://os.colta.ru/cinema/events/details/35533/>
- Yampolsky, M.B. "There is no art, but there are different anthropological practices of comprehension of the world" // Interview. 2015 (a). <https://postnauka.ru/talks/48454#!>
- Yampolsky, M.B. (1993). *Visible world: Sketches of early film phenomenology*. Moscow: Research Institute of Motion Picture Arts, 215 p.
- Yampolsky, M.B. (2004a). *Language – body – case: Cinematography and the search for meaning*. Moscow: New Literary Review, 376 p.
- Yampolsky, M.B. (2004b). *Physiology of the symbolic. Book 1. Return of Leviathan: Political theology, the representation of power and the end of the Old regime*. Moscow: New Literary Review, 800 p.
- Yampolsky, M.B. (2010a). "Through the dull glass": 20 chapters on uncertainty. Moscow: New literary review, 688 p.
- Yampolsky, M.B. (2010b). Front and rear. (On Alexei Herman's film "Twenty Days Without War"). *Kinovedcheskie zapiski*. No. 96. <http://www.kinozapiski.ru/data/home/articles/attache/161-191.pdf>
- Yampolsky, M.B. (2011a). Without a great theory? *Journal room*. <http://magazines.russ.ru/nlo/2011/110/ia14.html>
- Yampolsky, M.B. (2011b). Cinematographic person. Notes on the film language and anthropology. *Seance*. <http://seance.ru/n/45-46/kinematograficheskij-chelovek-zametki-okinovyazyke-iantropologii/>
- Yampolsky, M.B. (2011g). Expressivity: between human and machine. *Journal Hall*. <http://magazines.russ.ru/nlo/2011/109/ia4.html>
- Yampolsky, M.B. (2011v) Tarba's flowers and post-war French cinematographic tradition. Historical and theoretical notes. *Seance*. <http://seance.ru/n/49-50/perekrestok-49-50/zhizn-kak-kino/cvety-tarba-i-poslevoennaya-francuzskaya-kinematograficheskaya-tradiciya/>
- Yampolsky, M.B. (2012a). Screen as an anthropological prosthesis. *Journal Hall*. <http://magazines.russ.ru/nlo/2012/114/ia6.html>
- Yampolsky, M.B. (2012b). Local apocalypse (on Alexey Herman's film "Khrustalev, the car!"). *Journal Hall*. <http://magazines.russ.ru/nlo/2012/117/ia17.html>
- Yampolsky, M.B. (2013a). Poor to the World. *Seance*. http://seance.ru/n/45-46/filmyi-2011/ohotnik/hunter_yampolsky/
- Yampolsky, M.B. (2013b). Postcards from the Land of Fools. *Seance*. http://seance.ru/blog/reviews/winter_goaway_yampolsky/
- Yampolsky, M.B. (2013v). Tarkovsky: memory and trace. *Seance*. http://seance.ru/blog/shtudii/yampolsky_zerkalo_speech/
- Yampolsky, M.B. (2014a). Why do we need philosophy? *Colta.ru*. <http://www.colta.ru/articles/specials/3010>
- Yampolsky, M.B. (2014b). "Eternal return": a pure form of time. *Seance*. http://seance.ru/blog/shtudii/muratova_yampolsky/#text-6
- Zenkin, S.N. (2001). The non-literature of Mikhail Yampolsky. *Nezavisimaya gazeta*. http://www.ng.ru/ng_exlibris/2001-06-14/3_not_literature.html



Media Culture

Polish cinema in the mirror of the Soviet and Russian film critics *

*Prof. Dr. Alexander Fedorov,
Rostov State University of Economics, Russia
E-mail: 1954alex@mail.ru*

Abstract. The peak of the Soviet Union interest to Polish cinema took place in the 1960s. And this is understandable: in the first place, unlike the situation in the 1920s - 1930s, the friendship and cooperation between USSR and Poland actively supported at the state level in 1960s; secondly, the so-called "Polish Film School" was very famous in Europe for those years (the second half of the 1950s to mid-1960s), thirdly, Polish films had a significant share on the Soviet screens.

This explains why dozens of articles and five books about the Polish films have been published in 1960s. The emergence Polish films of the "moral anxiety" led not only to a decrease in the share of Polish films on the Soviet screens, but also to a decrease in the publications of Soviet critics about Polish cinema 1970s.

The collapse of the Soviet Union almost immediately resulted in the liquidation of the existing system box office. Russian film / video screens were filled with American film production. The Russian cinemas 1990s had no place not only for Polish films, but also for the Russian cinema. Polish films have failed to win a place on Russian screens in the XXI century... As a result, not so many fans see Polish films in the Poland cinema weeks, on satellite television or the Internet.

Keywords: film critic, film studies, film history, film, cinema, movie, Poland, USSR, Russia.

* This study carried out with the grant support of the Russian Scientific Fund (project №14-18-00014) in Taganrog Institute of Management and Economics. Project Title: "Synthesis of media education and media criticism in the process of preparation of future teachers."

Introduction

The peak of the Soviet Union interest to Polish cinema took place in the 1960s. And this is understandable: in the first place, unlike the situation in the 1920s - 1930s, the friendship and cooperation between USSR and Poland actively supported at the state level in 1960s; secondly, the so-called "Polish Film School" was very famous in Europe for those years (the second half of the 1950s to mid-1960s), thirdly, Polish films had a significant share on the Soviet screens.

This explains why dozens of articles and five books about the Polish films [Chernenko, 1965; Markulan, 1967; Rubanova, 1966; Sobolev, 1965; 1967] have been published in 1960s. The emergence Polish films of the "moral anxiety" led not only to a decrease in the share of Polish films on the Soviet screens, but also to a decrease in the publications of Soviet critics about Polish cinema 1970s. For example, I. Rubanova's books about documentary filmmaking in Poland, well known Polish actor Zbigniew Cybulski (1927-1967) and film director Andrzej Wajda (1926-2016) never reached the readers due to impediments censorship [see about this: Rubanova, 2015]. The situation worsened in connection with the attempt of the Polish "Solidarity" movement to oppose the communist regime: the many Polish filmmakers (including A. Wajda) became unstated corollary to the Soviet press until perestroika times ...

The short revival wave came in the end of 1980s is the beginning of the 1990s. It was a time when the Soviet press free from censorship. But ... the collapse of the Soviet Union almost

immediately resulted in the liquidation of the existing system box office. Russian film / video screens were filled with American film production. The Russian cinemas 1990s had no place not only for Polish films, but also for the Russian cinema. Polish films have failed to win a place on Russian screens in the XXI century... As a result, not so many fans see Polish films in the Poland cinema weeks, on satellite television or the Internet.

R. Sobolev (1926-1991) and M. Chernenko (1931-2004) died, and Russian critics began to write about the Polish cinema less and less, although today there is a Russian film critics-polonists (including T. Eliseeva, O. Rahaeva, I. Rubanova, and D. Viren).

Materials and methods

Materials of this research are Russian film critics' reviews, articles, books, notes, essays about Polish cinema. The author relies on the methods of theoretical analysis, synthesis, generalization and content analysis.

Discussion and results

What was possible and what was impossible?

I. Rubanova, one of the best connoisseurs of Polish cinema, said with knowledge of the matter that Poland after 1956 was "territory allowed freedom... Censorship regulated films content very tightly, including specific topics (e.g., the relationship with the Great East Neighbor, as the current and historical), but poetics, stylistic decisions of Polish movies were given at the discretion of the artists" [Rubanova, 2000, 2015]. D. Viren [Viren, 2015, p.10] agrees with I. Rubanova. Moreover, D. Viren says (and I agree with him) that "Poland, in terms of censorship, was perhaps the most liberal (as that word is applicable in this context) the country (among socialist states – A.F.) for artists, and not only the filmmakers" [Viren, 2013, p. 98].

However, O. Rahaeva writes in this regard that the Polish authorities until 1956 "quite sharply reacted to the absence of the Soviet characters in the movies: the film *Forbidden Songs* (*Zakazane piosenki*, 1946) was adopted only after the amendments (including the show the leading role of the Soviet soldiers in Warsaw liberation). Wanda Jakubowska wanted to avoid censorship accusations of incorrect interpretation of the events in the film *The Last Stage* (*Ostatni etap*, 1947), and at once two Russian characters were in a concentration camp among the others protagonists. Another example is the movie *Unconquered City* (*Miasto nieujarzmione*, 1950), which, after long vicissitudes of the scenario, the attempts of Soviet soldiers establish contact with the insurgents in Warsaw 1944 were added to the plot. Sometimes the personal involvement of the Soviet comrades was the correct ideological guarantee: Marshal Rokossowski was the consultant of the film *Soldier of Victory* (*Żołnierz zwycięstwa*, 1953)" [Rahaeva, 2012, p. 227].

De-Stalinization and Khrushchev's Thaw have led to significant changes: "Polish cinema proved exceptionally creative semi-freedom conditions. Artificial framework imposed from above always leads to complication of the noble form, and the state censorship provides a complex shape connotation for hungry audience"[Gorelov, 2011]. In particular, this "semi-freedom" is well illustrated by I. Rubanova about how Poland censorship made preventive measures in relation to *Ashes and Diamonds* (*Popiół i diament*, 1958): this film "released on the screens, but showing abroad banned. However, the then head of the cinematography Jerzy Lewinski, proud of the fact that Polish cinema has managed to create such an excellent film under his strict and flexible guidance, secretly brought it to the Venice festival... And the film began to march through the screens of the world and is now considered an ornament centennial history of world cinema" [Rubanova, 2000].

Features of Soviet cinematic censorship were different: both in movies and in film studies could not be:

- to have an alternative to official interpretation of the Polish-Russian-Soviet relations (for example, the Soviet-Polish war of 1920, the Second World War 1939-1945, the entire post-war period, including, of course, assess the "Solidarity" movement);

- a positive attitude to formal experimentation in the field of cinematic language and form;

- positive use of erotic, religious and mystical topics;

- favorably assess the creativity of Polish filmmakers who have emigrated to the West (or later: filmmakers who supported the "Solidarity").

USSR had such prohibitions until the beginning of "perestroika", but although at 1960s-1970s some Soviet film critics could barely get around (for example, they could write something positive about the mystical film *Lokis* by Janusz Majewski).

Fearing revisionism...

R. Yurenev's (1912-2002) article with the characteristic title *The influence of revisionism in the Polish cinema* [Yurenev, 1959] was perhaps the first prominent Soviet film studies work about Polish cinema. In spite of the supposed onset the political "thaw", R. Yurenev clearly manifested rigid ideological tendencies of the Stalinist era. He wrote about the key Polish films of the second half of 1950s and generally rendered them very strict sentence. For example, he rebuked Andrzej Wajda - the director of the most famous works of "Polish film school *Ashes and Diamonds* (*Popiół i diament*, 1958) – and then asked rhetorically, ideologically question: "Does Wajda read Lenin's article on party literature in which a conquering force proved that, trying to get out of the class struggle, the artist inevitably sinking into a swamp of reaction?" [Yurenev, 1959, p. 97].

R. Yurenev was slightly warmer to A. Wajda's war drama *Canal* (*Kanał*, 1957), because "young director made many of episodes talented, sincere and strong". But the film critic remarked "deliberateness, the influence of expressionism, painful attention to the suffering, to the horrors of slow deaths" [Yurenev, 1959, p.96].

R. Yurenev was very strict to ironic film *Eroica* (1957) by Andrzej Munk. Standing at that time on the solid positions of socialist realism, film critic stated: "'For me, one thing is clear: a deliberate, conscious anti-heroism in this film objectively leads to slander of the Warsaw Uprising...'" [Yurenev, 1959, p.94].

Turning to the analysis of contemporary issues in the Polish cinema, R. Yurenev was no less strict and vigilant, treating *The Eighth Day of the Week* (*Ósmy dzień tygodnia*, 1958) as "a film slanderously drawing Polish youth and Polish modernity. ... Communist Aleksander Ford, the recognized leader of the Polish cinematography, who created a series of strong and truthful films, embarked on the path of revisionism, naturally, albeit against his will, was used as a weapon in the struggle against their socialist homeland" [Yurenev, 1959, p.102].

R. Yurenev gave a poor rating for A. Munk's film *Man on the tracks* (*Człowiek na torze*, 1956), where the "international singing scene was just insulting" [Yurenev, 1959, p. 92] and for the drama *The Loop* (*Pętla*, 1957) by Wojciech Has where "modern Poland is the infinitely gloomy, sad and hopeless" [Yurenev, 1959, p. 100].

Thus, R. Yurenev's article, in fact, was a real verdict of the best movies of "Polish film school." And who knows, perhaps it is this publication and this particular opinion formed the basis for the adoption of "censorship conclusions", and *Eroica*, *The Loop* and *The Eighth Day of the Week* were not admitted to the Soviet screens at all, and *Ashes and Diamonds* although it came out, but after a long delay.

And I must say that the R. Yurenev was not alone in these charges. Well-known Soviet film critic J. Markulan (1920-1978) put it more crudely: Polish "Black Series" marked, in fact, an appeal to the aesthetics of naturalism" [Markulan 1967, p. 206].

Other prominent Soviet film critics spoke about Polish films of the second half of 1950s in a somewhat milder version, but equally ideologically loaded: "As is often the case in the

dispute about the false and dogmatism of the past years, some filmmakers went to the other extreme - began to reflect only the negative side of life, and their films gave a distorted view of reality. No coincidence that many movies of that time were called "black"... Polish cinema in the late 1950s has experienced some influence of Western aesthetic concepts. We can find a number of films with motifs decadent philosophies, pessimistic view of life and human solitude"[Sobolev, 1967, pp. 17, 28].

"Many Polish features films of the second half of the 1950s were determined by direct response to the schematic and smoothing the contradictions inherent in many movies of the previous period. In the heat of polemic film masters are now concentrated attention on the negative aspects of reality. ... The tragic hopelessness and death were the main dominant in the representation of war and occupation. It should also be noted that there have been several films in which a new reality in this period was to blacken. This is explained by the fact that at some time in the theory and practice of Polish cinema was to penetrate the effect of the reaction of the bourgeois cinema ... grim, one-sided view of the world, lack of faith in man... However, the defenders of the "black series" assured that this is the atmosphere of hopelessness it encourages the viewer to active combat, but it's not true. ... In some feature films this kind of influence could be seen then part of the bourgeois cinema fashionable existentialist themes: miscommunication, the individual's helplessness before the absurdity of life, etc. ... This topic was specific: the content of the "Polish film school" was a hopeless story, the tragic fate of Poles during the war and occupation, or depicted in exaggerated form the shortcomings of contemporary Polish reality" [Kolodyazhnaya, 1974, pp. 26, 45, 47].

It follows from the above quotations, the main targets of Soviet criticism of Polish films of the second half of the 1950s were "pessimistic", "hopeless," "darkness," "non-class approach", "slander," "libel", "revisionism", "exposure to Western influence" and other factors, perceived as extremely negative from the standpoint of socialistic realism. And I must say that official Soviet film critics accused in such sins and some of films created in the Soviet Union or with the participation of the USSR (*Eastern Corridor* by V. Vinogradov, *The Red and the White* by M. Jancso, et al.).

Andrzej Wajda as the central figure of Soviet and Russian Studies of Polish Films

Undoubtedly, some Soviet critics, who have devoted a considerable part of their works to the Polish film (I. Rubanova, M. Chernenko et al.), tried to protect Andrzej Wajda and his colleagues from the rough attacks. However, they were forced to act very carefully - within the framework of what is permitted by the censor.

In particular, they supported the official Soviet version of the alignment of political forces in the Poland 1939-1945 and the first post-war years:

"The falsity of the bourgeois order and official ideology, actively engrafted sanitation masters of Poland discovered with the brutal certainty in 1939... Later, when it became impossible to count on the defeat of the Soviet Army, Armia Krajowa degenerated into armed gangs"[Rubanova, 1966, pp. 8-9].

"The political program put forward by the Armia Krajowa was determined in the early thirties, the slogan of "two enemies": Germany and the Soviet Union. In fact, this slogan meant a focus on German Nazism against the Soviet Union" [Chernenko, 1965a].

"The war, heroism, duty and patriotism - these topics have become dominant in the Polish cinema. And most powerfully embodied in *Ashes and Diamonds*. This film tells on the tragedy of Polish young men, deceived reactionary underground, turning weapons against the Polish Communists and Soviet soldiers, their senseless deaths"[Chernenko, 1965b]. "The reactionary leadership of the Armia Krajowa, Polish government in exile in London sent hundreds of thousands of young men to a senseless death "[Chernenko, 1965a].

"Not without reason, "Ashes and Diamonds" is the highest achievement of Polish cinematography, the most complete expression of the Polish Film School. This talented product

with extraordinary artistic power and integrity disclosed the basic conflict of so-called "Polish drama": doom, sacrifice in the name of false ideals of witnesses. ... The reason for the success was in the fact that the relentless and sincere Wajda's film said the first time the truth about those that had caused the death of these young character from Armia Krajowa, this film opened the anti-popular nature of the Polish government in exile, was selling the interests of Poland, made a deal with the Nazis and provoking fratricidal struggle" [Markulan, 1967, pp. 80, 91-92].

"Actor (Zbigniew Cybulski – A.F.) tried to translate the emotional biography of the generation to which he belongs, and of which he, with extraordinary clarity and completeness played in his best film - *Ashes and Diamonds*. ... The actor plays both guilty and innocent of his hero. This character is guilty, because it missed the story, because he was blind and deaf to it. But he is innocent, because using patriotic feeling, he had been deceived and betrayed by the bourgeois leaders of the movement" [Rubanova, 1965, pp. 136, 140].

In search of analogies, understandable and acceptable to the Soviet regime, M. Chernenko and V. Kolodyazhnaya tried to lean on the novel *And Quiet Flows the Don* by M. Sholokhov: "Maciek Chelmicki tragedy very close to the fate of Gregory Melekhov. Let the different circumstances of time and place, and different biographies of the characters, but they are united by the guilt in front of his people, which can only redeem death" [Chernenko, 1964].

"Maciek confused as Gregory Melikhov, turned out to be a victim of circumstances and people around him, vaguely feel their mistake and paid for it with life. However, Maciek is national Polish hero type, ready to do adventurous things without thinking about their practicality and their ideological meaning" [Kolodyazhnaya, 1974, p.34].

R. Sobolev arose the same analogy: "The tragedy of death Maciek is the same obvious truth that he dies deceived and confused, although his true place is in the ranks of the builders of the new Poland. If we look for parallels, then the same tragic fate of Gregory Melikhov" [Sobolev, 1967, pp. 40, 43].

Disagreeing with their conservative opponents, the author of a monograph on the military theme in the Polish Film I. Rubanova rightly wrote that "*Ashes and Diamonds* is the film is not only a political one. Its content is broader than just the specific analysis of the political situation. And this situation, and its interpretation away from history. ... And *Ashes and Diamonds* is historic film in the same extent that the modern" [Rubanova, 1966, p.112].

In the post-Soviet 1990s, M. Chernenko returned to the analysis of the most famous film by Andrzej Wajda: "*Ashes and Diamonds* immediately became a part of our cinematic culture in the late 1950s - early 1960s, and probably we cannot find a Soviet film director who would not see this movie in State Film Fund. And today many years later, we can see *Ashes and Diamonds*' quotations in many of Soviet and Russian films... We remember this wonderful plastic, the general atmosphere of the film, a striking mixture of sadness and hopelessness, despair and joy of biological life, inexorable historical destiny and chance of human choices..." [Chernenko, 1992].

T. Eliseeva appreciated *Ashes and Diamonds* with modern look, free of censorship "The main character, a brave young Pole, ready to sacrifice themselves "for the cause", who fought during the Nazi occupation for the liberation of his country, is faced with the fact that his homeland liberated people an alien ideology. Maciek belonged to the army, which was fighting for other Poland, ... He wants to live in the best Poland, and it's his right"[Eliseeva, 2009, p. 99].

As mentioned above, the *Canal* by A. Wajda generally been met Soviet criticism positively [Rubanova, 1966, pp. 89-99]. For example, it was noted that this work is "about people who were doomed from the first frame of the film, and the film did not cheat, he warned about it at once, in the credits, people who have lost everything except the human dignity that could not win and we knew it, but went to their death, because death was the only that he belonged in life that they can choose on their own, on my own. And they made this choice in the

name of freedom, in the name of independence, in the name of the victory of those who survive" [Chernenko, 1974].

Soviet film critics paid attention to the figurative language of this outstanding work: "Canal is tough and courageous film. Many scenes are solved here with the ascetic rigor, their strength - in the expression. There is no trace of admiration... Light, noise, mobility nervous camera, density and sharpness of darkness light accents, dissection of our attention, ... creation of emotional intensity of our feelings, a sense of extraordinary poetic power of the climate pattern. Screen image gives us not only the state of mind of the people of the doomed unit, but also as it materializes stuffy smelly canals, instability of each step on the slippery rocks, and infinite despair of this tragic labyrinth" [Markulan, 1967, pp. 77-78].

V. Kolodyazhnaya rightly wrote that *Canal's* acting was very low-key and subtle in expression brought to the extreme feelings. Plastic mode of action, documentary and sharp accuracy. Laconic and unusual expression of composition, angles, beams of light aimed into the darkness, emphasized the tragedy of action, always reliable and often metaphorical" [Kolodyazhnaya, 1974, p.33].

However, this positive assessment of *Canal* was sometimes with a spoon of ideological tar: "The Warsaw Uprising was adventurous action government in exile, which had the aim to return the power of the bourgeois-landlord circles" [Sobolev, 1967, p. 31]. Although the *Canal* and *Ashes and Diamonds* were delivered with talent, but "both films did not contain deep philosophical understanding of history, they have given more emotional reflection of the tragic fate of ordinary soldiers of Armia Krajowa. Political, economic and social aspects of the processes were without the object of analysis. Wajda touched these problems in passing" [Kolodyazhnaya, 1974, p. 37].

Bright, emotional *Lotna* was met with a Soviet film studies even more critical: this Wajda's film was accused of formalism [Markulan 1967, pp. 102-110]. And even such a fan of A. Wajda, like M. Chernenko, wrote that "referring to Eisenstein, Wajda repeat the mistakes of this master, and, realizing this, he rushed to other side – to Luis Bunuel, saturating the film with bloody and violent images that lie on the edge of surreal nightmares. ... As a result, the movie was supercharged autonomous characters, stylistically fragmented, difficult to understand. [Chernenko, 1965a].

M. Chernenko not spared and Wajda's film on a contemporary topic, arguing that the "characters of *Innocent Sorcerers* (Niewinni Czarodzieje, 1960) are antipodes trilogy heroes. It is significant that Wajda in his first film about the present refers to characters that lie on the periphery of reality. It's clear. Wajda not comprehended artistically main problems of modern time, he was afraid to be false in the main. The falsity in the periphery it seemed less risky. For the first time Wajda afraid of risk. And inevitably loses. The character of *Innocent Sorcerers* for internal disorder, shutting among snobbish attitudes, could not be a hero of truly dramatic conflict" [Chernenko, 1965a].

But Soviet film criticism has positive reaction to the confessional Wajda's film *Everything for Sale* (*Wszystko na sprzedaż*, 1968): "Wajda, the most romantic Polish director, seemingly, forever doomed to search and find just the tragedy and defeat in the last of his people, even Wajda shoots in the late sixties the amazing self-criticism, ironically to himself film *Everything for Sale*, which exposes the ruthless revision of everything that was done to them for fifteen years in the movie, which brought worldwide fame: and he himself and the Polish cinema"[Chernenko, 1974]. *Everything for Sale* "became a film not only about Cybulski, but became a film about the cost of human individuality, gives himself to others, profess to people and for the people" [Chernenko, 1970].

And I agree with M. Chernenko: it is difficult for the artist "to overcome itself (success, style, drama, mental stereotypes)" To do this, Andrzej Wajda "had to turn himself inside out, to

endure the death of Cybulski, to experience it as their own, to "pushed" by the tragic death of the co-author of his masterpiece, ... to make a ruthless assessment of own temperament and intelligence, a brutal revision of ethics and aesthetics, emotional and artistic services" [Chernenko, 1971].

In this context, elegiac *The Birch Wood (Brzezina, 1970)* was perceived by the Soviet film studies as a kind of respite wizard: "*The Birch Wood* completely lost everything that made the strength and nerve of Wajda's movies: fierce, non-cancellable ownership painful problems of human history, its neuralgic points and nodes"[Chernenko, 1972]. "Private family history becomes for him a new occasion for reflection on the inseparable, inevitable, the absolute connection between man and his country" [Rubanova, 1972, p. 151].

It is worth noting that *Landscape after battle (Krajobraz po bitwie, 1970)* received also positively opinions from the Soviet film critics [Kolodyazhnaya, 1974, pp. 51-55; Chernenko, 1971; 1972 1978].

Of course, Soviet censorship was hostile to the anti-stalinist social drama *Man of Marble (Człowiek z marmuru, 1976)* by A. Wajda, but soviet film critics could to write about the movies of Andrzej Wajda until the era of "Solidarity". For example, a large-scale drama *Promised Land (Ziemia obiecana, 1974)* by A. Wajda received a wide positive response in the Soviet press [Chernenko, 1977; Rubanova, 1977, p. 176].

But Andrzej Wajda actively supported the "Solidarity" movement, and the Soviet journal *Cinema Art* published an editorial under the characteristic title *Andrzej Wajda: what's next?* [Surkov, 1981]. And soon the name of Wajda was struck off for several years of the Soviet press.

I. Rubanova very precisely wrote about: "Andrzej Wajda was deleted away from the Soviet screen, it was forbidden to use his printed name of last ten years. And these events gave the myths. Two versions of the legend was most widely used: a popular and official. The first is that the creator of *Ashes and Diamonds* is poet of the generation historical tragedy... Version two: he is a demagogue, instigator, opportunistic, having exchanged his poetic talent at a flat politicking (see anonymous article *Andrzej Wajda: What Next?*, placed – alas, alas - in the pages of *Cinema Art*, 1981, n 10!)" [Rubanova, 1989, p.155].

Film critic S. Lavrentiev reminded of further developments: "The USSR had the revolution in cinema. Incendiary bold speech pronounced and the forbidden films one by one came out on the screens. The very dense reactionaries realized that Buñuel and Bergman, Coppola and Foreman were great masters. The debate about erotica on the screen already inflamed... But Wajda's question is not even raised for discussion. Wajda was guarded as the last besieged fortress... Many of his fans refused to believe in what he set foot on Moscow earth and November, 1, on the eve of the Master arrived" [Lavrenov, 1989]. But Wajda came, spoke in the debate, gave an interview. Thus began his return...

However, the films of the late Wajda called opposition not only from the Soviet officialdom. Even in the XXI century there are Russian critics who believe that "Wajda's speculative use stories from the recent tragic Polish past (*Korczak* and *Katyń*) were doomed to failure"[Kirillov, 2011]. As you can see from the above text, M. Kirilov speaks sharply, categorically, however, not backing up (to my opinion) at least some convincing arguments...

D. Gorelov write more radically: "All Polish directors dived into the proletarian environment in the period of "Solidarity", and it was a massive betrayal of the idea of Polish cinema. ... Wajda, who is filming about the impact construction and shipyard, there are muddy prostitution matter, for people's power to do it, or against it" [Gorelov, 2011].

But maybe it is worth to listen to S. Lavrentiev: "After all, what is a *Man of Marble*? Equally masterful as it film research of detailed mechanism of infernal machine actions to transform the human person in the "cog". The more valuable that the object of diabolical experiments presented here as a worker" [Lavrentiev, 1989]. ... Mirrored the situation *Man of Marble*, *Man of Iron* told that at the present stage of development of society a person can to

resist the diabolical mechanism, but also to survive in this struggle. People here believe that the direction of history may depend on their actions. ... No major and minor characters, famous historical figures and unknown citizens. Everything is important. At any moment the balance of power may change... Maybe I'm wrong, but the creation of such a film-image seems to me a manifestation of the highest skill of directing"[Lavrentiev, 1989].

Of course, after the "rehabilitation" of Wajda's film Soviet/Russian critics began to reflect without any censorship restrictions: "What does the *Man of Marble*? ... This film the opened space for the activities of Wajda's younger colleagues, and *Man of Iron* exhausted motives, character, style of "cinema of moral anxiety". Refusal of pathos, metaphorical peaks from multiple layers and multiple meanings of cinematic image, the rate on its direct sound direct manifestation of reality, which itself raised to the reality of the rank of historical..." [Rubanova 1989, pp. 158-159, 163].

M. Chernenko succinctly expressed the significance of the great Polish director for the Soviet audience: Wajda was alive, inflexible, intractable ... indication that somewhere very near, almost in the same conditions in the same suffocating atmosphere, there is the art of cinema, which is not simply engaged in a dialogue on an equal footing with the surrounding reality, as elusive as the opportunity to dream our filmmakers, but this reality imposes its own language, his manner of speaking, its own system of values. In other words, this is a dialogue with the past and present, with national myths and illusions, with lies and slander as a way of thought and life. And wins a victory, though not always those who seek to directly, but always making the next required, the next step is to target the ultimate and only to the freedom of every human person, because without it, as it is known, cannot be freedom for all the other"[Chernenko, 2001].

Russian film studies (and I think rightly) highlights the *Katyń* (2007) from all of post-Soviet Wajda's films: "One way or another, but we can admit that the 87-year-old patriarch of Polish cinema is the only one in the world cinema master who feels true the scale of the tragedy and has the gift to convey it to the audience" [Rubanova 2013].

Thus, despite all the inconsistencies, Andrzej Wajda has been and remains a major Polish Cinema figure for the Russian film criticism.

Wanda Jakubowska: Critical Consensus

Soviet film critic did not have any disagreements about movies of Wanda Jakubowska (1907-1998). W. Jakubowska was a member of the Communist Party, a former prisoner of Nazi concentration camp. Her drama *The Last Stage* (*Ostatni etap*, 1947) about the horrors of Auschwitz. Soviet film critics evaluated this film immediately and permanently positive [Sobolev, 1967, pp.10-11; Markulan, 1967, pp. 25-38; Kolodyazhnaya, 1974, pp. 6-7].

And while the rest of Jakubowska's films was without special films criticism interest, *The Last Stage* began in the Soviet Union as a benchmark of the Polish anti-Nazi film: "Jakubowska has the purpose: to show how people sneaking hope, retained the ability to fight through violence and abuse. Chronicle cannot afford to show the will of the people, their ability to resist non-decreasing. It could only make a feature film" [Rubanova 1966, p. 63].

Aleksander Ford: with a fair wind to the West ...

The situation with the work of another famous Polish director - Aleksander Ford (1908-1980) - was much more difficult. While he was a communist and was shooting *Boundary Street* (*Ulica Graniczna*, 1948), Soviet film critics praised him [Markulan, 1967, pp. 38-49]. On the other hand, A. Ford significantly tarnished its reputation in the eyes of official Soviet film criticism with "revisionist" film *The Eighth Day of the Week* (*Ósmy dzień tygodnia*, 1958). However, R. Yurenev's article containing harsh accusations against this film, has been published in highly specialized publications [Yurenev, 1959, p. 102] and, consequently, was available mainly to specialists. And most importantly: the next Ford's work - a large-scale color historical epic *Crusaders* (*Krzyżacy*, 1960) he returned to acceptable Soviet context.

This explains why J. Markulan, not even including the *Eighth Day of the Week* in her book *Cinema of Poland*, but noted with satisfaction that "at a time when there were anti-heroism trends was in the Polish art, Ford made the movie, frankly extols the heroism as an eternal category, enduring the most powerful" [Markulan, 1967, p.49].

Even a polemical sharp war drama *First Day of Freedom* (*Pierwszy dzien wolnosci*, 1964) by A. Ford received almost ecstatically evaluation: "Finally, one more victory. More than once we heard the voice of the end of the Polish school of full inflation of military themes. But A. Ford makes the film *First Day of Freedom* and turns the course of debate. Even ardent opponents recognize not only the legitimacy of recourse to "waste" the topic, but also an extraordinary freshness and modernity solutions military theme. Furthermore, even ardent opponents recognize the philosophical and aesthetic kinship latest of this movie with the best creations of the Polish Film School" [Markulan 1967, p. 49].

R. Sobolev wrote about *First Day of Freedom* also in the positive context, noting the brilliant play of the Polish star Beata Tyszkiewicz: "Watch Beata game it is enjoy what you always get when meeting with genuine art" [Sobolev, 1966, p. 168].

But... J. Markulan and R. Sobolev published their opinions until 1969, when Aleksander Ford decided to emigrate to the West. But after 1969, according to the censorship tradition, Soviet film critics almost did not mention about A. Ford...

The discussion about the work of Andrzej Munk

Andrzej Munk (1921-1961) died in a car accident in early 1960s, so, unlike Aleksander Ford, he was persona grata for Soviet censorship. although, of course, the official Soviet criticism had the negative attitude to many of his films [Yurenev, 1959, p. 94].

But R. Sobolev, for example, liking all the movies of A. Munch [Sobolev, 1967]. M. Chernenko reacted positively to the *Bad Luck* (*Zezowate szczęście*, 1959): "Polish filmmakers are able to look at the tragic past of the other eye, ruthless, not only the enemy, but also to their own weaknesses, absurdities, disadvantages" [Chernenko, 1974]. Soviet film critics wrote very positive and about last Munk's film *The Passenger* (*Pasazerka*, 1963) [Rubanova, 1966, pp. 165-178; Kolodyazhnaya, 1974].

The polemical A. Munk's film *Eroica* was the main point of contention in the Soviet film studies about Polish movies:

"*Eroica* is built in the image of the war and the not typical events and characters, or rather paradoxes on heroism" [Kolodyazhnaya, 1974, p. 39]. "*Eroica* has not protest, not struggle, there is only a religious fanatic faith in a miracle, a legend, a myth, as the only deliverance" [Markulan 1967, p. 119]. I. Rubanova noted that the main miscalculation of the authors of the film "is not to rethink the historical realities. It is a complex phenomenon that history consciously them only in part, without taking into account connections and weaves disparate laws" [Rubanova 1966, p. 119].

And here is the opinion of the Russian film criticism of the post-Soviet era: "Munk raises questions that many times were set in the history of Poland: how to survive in captivity, how to cope with the humiliation, how to keep hope alive. ... And although Munk's film if the voice against mythologizing the heroism, it is not directed against the very heroism" [Eliseeva, 2009, p.25].

Wojciech Has: disappeared from sight...

Soviet film criticism as a whole negatively [Yurenev, 1959, p. 100] met W. Has' grim drama *Loop* (*Pętla*, 1957), critics indicated relations to the so-called "black series" of Polish cinema: "deeply flawed movie", "aggressive nihilism" [Kolodyazhnaya, 1974, p.27]. A positive attitude to the *Loop* [Rubanova, 1966, pp. 146-148] seemed discordant in this background. However, the yield on Soviet screens W. Has' films *How to be loved* (*Jak być kochaną*, 1962) and *The Manuscript Found in Saragossa* (*Rekopis znaleziony w Saragossie*, 1964) did his work

in the USSR is quite legitimate, therefore, Soviet film critics could write about this director with open sympathy.

Tragicomedy *How to be loved* was rated by the Soviet film studies particularly warm [Rubanova, 1966, pp. 148-151]. M. Chernenko wrote about this sad and ironic film like this: "If I were a historian, I would have to say that Zbigniew Cybulski played his role in this film as distinct parody of his role in *Ashes and Diamonds*. And the whole drama did not hide his parody in relation to the "Polish Film School". But then, after seeing the film, I remained a striking actress Barbara Krafftówna, poignant story of her heroine, sacrificed himself for the sake of love, she led survive in spite of all disappointments" [Chernenko, 1974].

A film critic J. Markulan summarized film director's artistic signature: "W. Has, perhaps, the most difficult director of Polish cinema. Not so easy at times to get through to the essence of his creatures, to understand the hidden meaning. Sometimes it seems that he mystifies the audience and issues of ambiguity, if not empty, then something is very elementary. And then comes the suspicion that he was just having fun form, with virtuoso dexterity builds stunning designs of cinematic construction materials. But it is difficult, sometimes impossible to understand what will be the structure. Consistently, a human stubbornness, knowing the truth, it creates a bizarre world, a little similar to the one in which we live and inhabit his people too strange, manic obsessed with one passion (no idea, namely passion). His characters are always put in the position of exclusive, most often they are isolated from the environment, they are deprived of the case and feel minimal communication with the public. W. Has' camera is like a microscope, a magnifying observation object to epic proportions, as if it is moving away from everything that does not belong to the lens" [Markulan, 1967, p. 208].

However, after the release of the *Doll* (Lalka, 1968), his subsequent works have disappeared from sight Soviet critics. The reason for this is well noted by D. Viren: "Surreal imagery grew from film to film in the works of Wojciech Jerzy Has" [Viren, 2015, p. 16], which was absolutely unacceptable to the Soviet censorship of the 1970s - the first half of 1980s. Only in post-Soviet times, after W. Has (1925-2000) death, T. Eliseeva published the first in the Russian film criticism review about Has' surrealistic masterpiece - *Sanatorium under the Hourglass* (*Sanatorium pod Klepsydrą*, 1973): "It's a beautiful, elegant and picturesque ribbon, the protagonist of which is nostalgia for the departing time, outgoing and a vanished culture of the eastern regions of Poland, where it was already a strong Jewish element, but as a presentiment of impending terror era concentration camp crematoria..." [Eliseeva 2009, p. 123].

Jerzy Kawalerowicz (initially) the darling of the Soviet Box Office

In the Soviet films box office of the 1960s, Jerzy Kawalerowicz (1922-2007) occupied a special place: almost all of his work, set them up to 1966, were successfully shown in the USSR. Colored historical drama *Pharaoh* (*Faraon*, 1965) had the particular success with Soviet audiences.

However, not all Soviet critics treated with reverence to the films E. Kawalerowicz. So J. Markulan claimed that "*Train* (*Pociąg*, 1959) just a wonderful sketch. Poverty cannot be overcome by anything dramatic, and all the director's Herculean efforts broke on the script of emptiness, his sketchy and sometimes banal" [Markulan 1967, p. 195].

A. Sokolskaya wrote about *Mother Joanna of the Angels* (*Matka Joanna od Aniołów*, 1961) that this "film is without a doubt, is opposed to religious world. But it is not just about religion. It is all about the lack of freedom, of prohibitions, gravitating over man. About thirst of action, which is stronger than fear, on the nature of activity. One of the Polish critics called it a product of the modern Faust. About Faust, who is the devil and God in him." [Sokolskaya, 1965, p. 65].

J. Markulan supported Sokolskaya's opinion: "Ideological and aesthetic searching of Kawalerowicz led to the creation of monumental philosophical *Mother Joanna of the Angels*. In this complex film Kawalerowicz remained faithful to its basic principles: here there is "hunger

feeling" that put their characters into a frenzy and rebellion, and here the richness and complexity of psychology expressed in terms of the actor, through the plastic, the music: the harmony of all the language components" [Markulan, 1967, p. 196].

Mother Joanna of the Angels is perhaps the case that the views of the Soviet and post-Soviet critics almost coincided. So, T. Eliseeva argues that there is "love and faith have faced in conflict. Kawalerowicz primarily concerned with the eternal problem of human freedom borders, the problem of human nature to the relationship undertaken voluntarily or imposed from outside prohibitions. There are the universal problems. Duration also conditionally ... that can happen anytime, anywhere. ... Picture is perfect, mature reflection on the conflict of faith and love, the nature of man, look at the madness and demonic as an attempt to revolt against the hypocrisy of the world"[Eliseeva, 2009, p. 71].

Since 1966, only one new film by Jerzy Kawalerowicz was in the Soviet screens. The reason for this can probably be found in the fact that "Kawalerowicz has a feature: each of his new film like cross out everything that has been achieved in the previous year. He is always on the lookout, because his every film can be called experimental"[Sobolev, 1967, p. 15].

And if his experiments of the 1950s - the first half of 1960s were allowed to for the Soviet censors, the postmodernist *Game (Gra, 1968)* and *Maddalena* (Italy-Yugoslavia, 1970) already does not fit into the aesthetics socialistic realism. Soviet censorship considered *The Death of the President (Śmierć prezydenta, 1977)* and *Austeria* (1982) too politicized.

Soviet censors did not forbid for Soviet film critics write something about E. Kawalerowicz, but his films after 1966 was almost unknown in the USSR...

Tadeusz Konwicki: outside the Soviet screens

None of the six movies of famous Polish writer, screenwriter and film director T. Konwicki (1926-2015) did not in the Soviet Screens. However, oddly enough, soviet film critics quite lively and in a positive context, were discussed about the first three of his films [see, for example: Markulan 1967, pp. 230-234].

The directorial debut of T. Konwicki - *The Last Day of Summer (Ostatni dzien lata, 1957)* had the special interest for Soviet film criticism. I. Rubanova wrote that "melancholy atmosphere of isolation, almost cosmic emptiness recreated in the film with great skill. The authors ascertain the alienation of characters, but they do not seek to explain it. And for this explanation they refer to the past" [Rubanova 1966, p. 137]. I agree: this is "one of the most poetic and lyrical works of Polish cinema, but it is perhaps also the saddest movie, in which the topic of loneliness sounded hopeless, hysterically" [Markulan 1967, p. 223].

V. Kolodyazhnaya clarified the cause of the Soviet film critics' interest to films of T. Konwicki 1950s – 1960s: "Konwicki pioneered new content and new means of movie expression, he reflect the complex intimate, lyrical world of man, the spiritual life of those areas that were previously considered belonging to only one literature." [Kolodyazhnaya, 1974, p. 63].

V. Kolodyazhnaya's article was published in 1974 when T. Konwicki has directed his chief, shrill confessional film *How far from here, how close (Jak daleko stąd, jak blisko, 1971)*. However, V. Kolodyazhnaya preferred not even to mention the film. Similarly done and L. Muratov [Muratov, 1976], the author of the work of Gustaw Holoubek, did not mention *How far from here, how close* too, though this actor played a key role in this film. The reason for this, as is the case with E. Kawalerowicz's films *Game* and *Maddalena*, was also the aesthetic as "central pattern of the director." *How far from here, how close* "are fully consistent with the canons of surrealism: her action is based on the intersection of the past and present, dreams and memories, dreams and waking" [Viren, 2015, p. 17].

As a result, T. Konwicki's films of 1970s – 1980s was a phantom, not only for the Soviet public, but also for Soviet film criticism...

Jerzy Skolimowski: from criticism to taboo

No work of film director Jerzy Skolimowski was not in the Soviet screens. However, before his emigration to the West, which occurred in the late 1960s, Soviet critics eagerly wrote about his movies.

J. Markulan acknowledged that "Skolimowski is certainly a talented director. *Rysopis* is the film with amazing sincerity and accuracy of direction. ... Although *Walkover* appeared rife with affectation, a sort of coquetry. ... A lot of vulnerabilities exist in Skolimowski's objectivism, in his view of character, as it were from the outside and, above all, the rejection of any kind of conclusions" [Markulan 1967, p. 235]. R. Sobolev was more positive: "The sophisticated viewer may notice that ... Skolimowski style - it's something stunning, unusual. Of course, his style has been prepared with all those quests of the past decade, what happens in the movie. Of course, Skolimowski has absorbed the experience of Polish filmmakers, and the French "new wave", opening Godard and Antonioni, instructive failures "verite" and more [Sobolev, 1967, p. 98].

E. Skolimowski's departure to the West, of course, radically changed the vector of critical statements of the Soviet critics. V. Kolodyazhnaya wrote that Skolimowski "lack of faith in spiritual values, including in the spiritual values of a socialist society", she asserted that "Skolimowski's characters live by Western existentialist schemes, they are deeply alien to the contemporary Polish life. Skolimowski ... trying to get in the position "outside observer", but there is no doubt that the spiritual poverty of characters, the lack of contacts between them and the tragic absurdity of life seem to him essential features of the universe" [Kolodyazhnaya 1974, p. 77].

This film expert position in strict Soviet censorship is not surprising. More surprising that this position finds support among some Russian film critics of the XXI century. For example, M. Kirilov and now believes that "the films representing in Poland the style of "new wave", filmed just two people: Roman Polanski and Jerzy Skolimowski. Skolimowski's movies were absolutely cosmopolitan... His characters are taken out of the environment, they live by their own laws, perpendicular to society. ... Skolimowski left "socialist paradise", which he deeply despised, but as a director simply degraded, taking worthless and devoid of fancy crafts" [Kirillov, 2011].

Roman Polanski: only one film

Debuting a series of short films, Roman Polanski has put in socialist Poland, only one full-length film - *Knife in the Water* (*Nóż w wodzie*, 1962). As "the first surrealist short film *Two people with the cabinet* (*Dwaj ludzie z szafa*, 1958), his feature debut, *Knife in the Water* is psychodrama with sadomasochistic break, this film differed sharply from the Polish film production in those years and were perceived in Europe as a socio-romantic Slavic exoticism"[Plakhov, 1999, p. 31]. This allowed R. Polanski after his emigration very fast (since 1963) to adapt the West ...

Hence, in general, it is clear why R. Sobolev negatively assessed the nominated for "Oscar" *Knife in the Water*: "This is not an easy film: something is undoubtedly truthful and analytic, and somewhat one-sided and narrow in thought. Some people said this is a snobbish film. Maybe. However, first of all this film is made with cold hands, a film director can be very talented, but apparently indifferent to people's joys and sorrows. I have two indisputable conclusions after viewing *Knife in the Water*: a) the author despises people and b) people are contemptible"[Sobolev, 1967, pp. 88-89].

J. Markulan wrote about *Knife in the Water* in a similar vein: "All this can be understood in two ways. Whether the filmmakers are protesting against "small stabilization", ridiculed both sides of the middle class - a frank and disguised, or seriously consider the inevitability and universality of philistine dishonesty. The film looks like an elegant paradox, designed for amusement"[Markulan, 1967, p. 244]. V. Kolodyazhnaya echoed: "The main features of all the characters are selfishness, petty vanity, lack of spirituality... People were depicted insignificant

in its nature and existence in general appeared as meaningless" [Kolodyazhnaya, 1974, pp. 76-77].

The verdict of the official Soviet cinema criticism was strict and merciless: "there was nothing surprising in the fact that Roman Polanski and Jerzy Skolimowski fled in the capitalist world. Here they began staging entertaining movies preserving the old philosophical essence. Both directors depict crime perverse biological nature of man and the tragic absurdity of the universe" [Kolodyazhnaya, 1974, p. 78].

But here it is worth noting that in the XXI century Russian film critic M. Kirillov, in fact, remained faithful to the traditions of Soviet film criticism about the *Knife in the Water*: "Roman Polanski, as it turned out, was basically a stranger to whatever ideology. He was a skilled and talented impersonator, instantly adapts for the style that was in vogue in this particular moment. ... *Knife in the Water* has something common with Chabrol experiments, but the Polish director lacked the Frenchman's anger and sarcasm, he had only imitated the psychological thriller" [Kirillov, 2011].

But I like T. Eliseeva's view about *Knife in the Water*: Roman Polanski "is not just opposed secured layman and a representative of the younger generation, brought up in accordance with certain moral and social principles. He sarcastically proved that these principles are worth nothing, generating only envy and greed. Although the director has created a universal situation that exists outside of time, are not connected with any country or with the era, human allusions were read and learn easy"[Eliseeva, 2009, p. 82].

Krzysztof Zanussi and film of moral anxiety

Krzysztof Zanussi is one of the few bright examples of a positive assessment of Polish cinema from both Soviet and post-Soviet times' film critics. V. Kolodyazhnaya consistently praised his works at the beginning of his career [Kolodyazhnaya, 1974, pp. 79-83], noting that "Zanussi showed himself a moralist in the noblest sense of the word: it stands for good, for a deep comprehension of the meaning of life, for the ideals" [Kolodyazhnaya, 1974, p. 80].

M. Chernenko wrote about this outstanding master in a friendly manner, noting, for example, that in the *Hypothesis (Hipoteza, 1972)*, "we can see the open ironic list of possible variants of human destiny, taken at the crossroads of Europe, the fate of the beginning of this century" [Chernenko, 1978]. M. Chernenko equally warm wrote about the *Khaki (Barwy ochronne, 1976)*, one of the central dramas of Polish moral anxiety cinema: "Rather austere, purely rationalistic moral incidents, ... instead of "real European" cinema ... we can see a viper satirical film with well-cut plot, unexpected sense of humor, an elegant dialogue. ... debate about the immorality of the authorities, the hypocrisy and the arrogance of life owners, a general demoralization of society..." [Chernenko, 1990].

In fact, Krzysztof Zanussi, the physicist and philosopher, is a "rational Christian. His every utterance obviously religious and yet calibrated strict Western rationalism. Rationalist Zanussi often proving to be an idealist. ... His films have always talked about a special world. More precisely, the two worlds: the ordinary life with her sometimes unusual problems, and the questions of life and death, truth and freedom"[Rahaeva, 2007].

I totally agree with T. Eliseeva: "Zanussi thoroughly and dispassionately translates into the language of the cinema the most fundamental and complex problems of human existence, are essential for every human being: birth, life, death, intellect, conscience, soul, faith. For this director the modern world is the territory of moral conflicts and ethical dilemmas." [Eliseeva, 2002, p. 67].

In 1982, I wrote a rather voluminous article entitled *Polish cinema 1970s: "third generation" and the debut of the youth* [Fedorov, 1982] and tried to offer this text in the main Soviet cinema journals. I believe that censorship alarmed even the first line of my article begins: "In the 1960s Polish cinema has lost some of its leading artists of Polish Film School, and young

film directors. Director Andrzej Munk became the victim of a car accident in 1961. Zbigniew Cybulski, Polish actor № 1, died under the wheels of the train in 1967.

Roman Polanski, "the child prodigy of the Polish screen", left to the West in 1963. Another young film director and actor Jerzy Skolimowski followed him later, in 1968. One of the best Polish cameramen Jerzy Lipman and film director Aleksander Ford, talented animators Jan Lenica and Walerian Borowczyk also moved to the West...

Films of well known directors such as Wojciech Has, Jerzy Kawalerowicz, Tadeusz Konwicki very rarely appeared on the Polish screens 1970s... It was much less discussions around the new films of Ewa & Czesław Petelski, Stanisław Lenartowicz, Stanisław Różewicz, Jan Rybkowski, and other film directors of the older generation. Only Andrzej Wajda was very active in 1970s...

So, new Polish film directors came in 1970s, many of them were born after the war, the "third Polish cinema" started" [Fedorov, 1982].

Thus, the article was, as some people say, "out of time", and has been successfully rejected...

Krzysztof Kieslowski: metamorphosis

Soviet film criticism first became interested in the work of Krzysztof Kieslowski (1941-1996) after his satirical film *Amateur* (*Amator*, 1979) received one of the main prizes of the Moscow Film Festival. Although a little earlier I. Rubanova, trying to talk about his "moral anxiety" films in an acceptable for Soviet censorship form. She wrote that Kieslowski "endowed with an acute artistic vision, flexible mind of modern intellectual, allow little things to evaluate as part of a greater whole and does not attract attention" [Rubanova, 1978, p. 257].

As later noted A. Plakhov, "Krzysztof Kieslowski's international fame began with the Grand Prix film for *Amateur* at the Moscow Festival 1979. The prize was awarded because of the stupidity of Brezhnev's ideological censorship... It was a sharp reflection of the former documentarian for the dual role of cameras in general and in the socialist world of double standards, in particular" [Plakhov, 1999, p. 154].

The explanation of this softness of Soviet censorship can be found in E. Bauman's treatment entitled *The Story of a Hobby*. She wrote about the main character from the *Amateur*: "blows of fate rained on our simple-minded hero. And all because he, perhaps even unconsciously, felt his new occupation as a vocation in which he chose to be loyal only to his inner voice" [Bauman, 1981, p. 184].

After the *Amateur* Moscow triumph it was the time of "Solidarity", and the names of the supporters of this protest movement was in vogue in the USSR only in the "perestroika" era when "Kieslowski's triumph was the *Decalogue* (1988-1989)" [Plakhov, 1999, p. 154].

M. Chernenko wrote about *Decalogue*: "it is explosive aesthetic and ethical cocktail explains another director's properties so that it is unique in world cinema: thinking in cycles, a tendency to unusual, non-canonical epic mindset, the desire to expand their artistic world beyond the classical subjects and situations" [Chernenko, 1996]. For example, in *Short Film About Killing* (*Krótki film o zabijaniu*, 1987) K. Kieslowski "opens not revenge, not punishment, but an empty ritual and conceited, stubborn indisputable dogma consecrated by centuries, but not sacred, because for the director, a man of Catholic morality, Catholic ethics murder in the name of the law are as unnatural as murder is against the law, against man and humanity" [Chernenko, 1990].

At one time (during of the Moscow Film Festival) I was able to not only see, but also to talk with K. Kieslowski. And I totally agree with A. Plakhov: "Kieslowski does not fit into the classification of André Bazin, who divides artists to those who prefer reality, and those who believe in the image. He has no contradiction between physics and metaphysics. Kieslowski as artist immersed in the mystery of life, its horrors and its wonders. ... Kieslowski was one of the last authors in a movie, who treated him not as an attraction or amusement, but as a moral

message. He has overcome the cultural barrier between East and West, between Europe and America, between classic and contemporary cinema. He made people end of the XX century listen to yourself"[Plakhov, 1999, pp. 155, 151].

Juliusz Machulski: the darling of the Soviet Screen

If Juliusz Machulski filmed their naughty comedy in 1970s, they will likely never would have got to the Soviet screens. But ... J. Machulski's erotic fiction comedy *Sexmission* (*Seksmisja*, 1983), even in a censored version and with a much more innocent title *New Amazons* triumph came in the Soviet Screens in the perestroika times. Criminal retro comedies *Va Banque* (*Vabank*, 1981) and *Va Banque – 2* (*Vabank-2*, 1984) were the champions of the Soviet box office 1980s.

M. Chernenko aptly wrote that J. Machulski is not cinematic messiah, and social analytic, "in other words, he perfectly knows exactly his place in the movie, knows that this is the place is his own"[Chernenko, 1990].

Sexmission used "a wandering story about the kingdom of women, which are transferred from the present day, laced with so many urgent political allusions and associations" [Chernenko, 1990]. After the huge success of *Vabank* J. Machulski made *Vabank-2*, with "casual elegance and professionalism directing, ... the ability to build a magical adventure spectacle"[Chernenko, 1990].

Of course, the *Vabank* can be called "trifle" [Gorelov, 2011], however, this definition is probably gets most of the films of light genres. But the *Kingsajz* (1988) was the fantastic comedy with the clearly satirical components. This film was a parody of "a very familiar world in which we see things as they are: card system and the law on the prohibition of drinking alcohol in the workplace, as well as time off; session of Parliament, investigating traces of sedition in the fairy tales of the Brothers Grimm; ideological struggle against spreading liberalism, claiming that there is... And if we would think that all this is too pessimistic, we will see the local rebels under the banner of "Kingsize for everyone" [Chernenko, 1990].

Unfortunately, *Kingsajz* became the last J. Machulski's movie has attracted interest from Russian film critics. Well, maybe *Squadron* (*Szwadron*, 1992) attracted some attention because it was "an attempt to look at the uprising of 1863 through the eyes of a Russian officer, who falls in love with a beautiful Polish patriot, but being the enemy, cannot count on reciprocity. ... an echo of the old Polish stereotype: Russian as passive slaves of the king; or is violent disruptors comprising faceless, hostile Poles mass or individual conscientious people who, however, did nothing to change the situation"[Rahaeva, 2012, p. 231].

About the "white spots" of Polish cinema

Many Polish films of the socialist period were almost out the analysis of the Soviet criticism due to censorship and political reasons. That is why it is so important that in our time the Russian film studies enters into scientific names of Polish filmmakers such as Grzegorz Krulikevich. For example, D. Viren writes about key episodes (the murder of an elderly couple, in which the killers rented an apartment) of the his most famous movie *Bang Bang* (*Na wylot*, 1972): "Indeed, on the one hand, we are dealing with a documentary, or rather, mockumentary style, on the other hand, this episode is obvious pastiche of German expressionists' movies, which is mainly manifested in sharp contrast illumination, as well as some shots of the composition" [Viren, 2013, p.19]. And then - the shocking the director position to the main characters (which, apparently, was the reason that *Bang Bang* did not overcome the Soviet censorship): "the director tries to present this case objectively, but at the same time it's hard not to feel: his sympathies clearly on the side of the murderers (otherwise he probably would not even take on this topic)" [Viren, 2013, pp. 21].

Extremely interesting D. Viren reflections about the deconstruction of socialistic realist canon in the Polish cinema 1970s -1980s, when "there was a parody direction ridiculed the characteristics of life under socialism" [Viren, 2013, p. 98]: *Cruise* (*Rejs*, 1970) and *Sorry, there*

is someone to beat? (*Przepraszam, czy tu biją?*, 1976) by Marek Piwowski. For example, thinking of a satirical, pseudo-detective nature of the film *Sorry, there is someone to beat?* D. Viren, in my opinion, leads a very vivid example of how the "game genre is gradually giving way to a place of social and psychological problems. At the fore as a result of out the most "moral anxiety", for example, in the episode, when one of the main characters - a policeman - utters the phrase: "Do not you understand there is no common ethics for all." The problem is very actual today, is not it?" [Viren, 2013, p. 98].

T. Eliseeva gives finally granted drama *Interrogation* (*Przesluchanie*, 1982) by Ryszard Bugajski, noting that he "broke into his belt conventional taboos: he created documented reliable, sinister and naturalistic picture of the functioning of the security forces unit and moral methods of physical and psychological destruction of people in the investigation time in Polish prisons in the late 1940s - early 1950s" [Eliseeva, 2009, p. 37].

D. Gorelov very convincingly writes about the influence of the Polish movies (even if they were a "white spot" for the ordinary Soviet spectators). For example, *Good-bye, see you tomorrow* (*Do widzenia, do jutra...*, 1960) was not in the Soviet screen, but this film show up for sure at Moscow Cinema Institute: the quotes from this movie can be seen in Soviet films *My Younger Brother* (1962), *I Walking the Moscow Streets* (1963), *Not a Good Day* (1966) [Gorelov, 2011].

Russian-Polish relations in the Polish screen and in the mirror of the Russian film criticism

It is clear that a strict code of censorship did not allow the Soviet film critics go into a discussion of what the image of Russia and Russian created the Polish screen. Research on this topic appeared only in post-Soviet times...

Attentive researcher O. Rahaeva convincingly wrote that the Polish cinema of the 1960s as a whole had a trend of creating a positive image of Soviet / Russian, especially in movies about the war: "The most representative of the opening theme of the military fraternity was the film *Where is General?* (*Gdzie jest general?*, 1964, directed by Tadeusz Chmielewski) and serial *Four tankers and dog* (*Cztery pancerni i pies*, 1966, directed by Konrad Nalecki). The film *Where is General?* presents (for the first time in military contexts) the topic of the Polish-Russian love" [Rahaeva 2012, p. 228].

Of course, the Polish cinema trends to Russia and Russian has changed after the collapse of the Soviet Union and the liberation of Poland from the Kremlin's attitude. For example, O. Rahaeva believes that the film *Ladies and the widows* (*Panny i wdowy*, 1991) by Janusz Zaorski follows that lines: "Russian dirty, drunken, brutal and filled with one sole desire - to have polkas. ... Once again, in 1920, we see abuse of Mother-Polka" [Rahaeva, 2012, p. 230].

Post-Soviet political situation collapsed and the main socialist era ban relating to screen reflection about the Soviet-Polish war of 1920. O. Razhaeva notes that the stories about how "hordes of Bolsheviks threatened to a free Poland, (*The Gate of Europe / Wrota Europy*, 1999, directed by Jerzy Wójcik, *Horror in Wesolych Bagniskach / Horror w Wesolych Bagniskach*, 1996, directed by Andrzej Baranski) ... the principle of enemies images is not moved away from the inter-war canons: they are wild, violent, and even if individualized (officer in the *The Gate of Europe*), are all signs of hostile masses" [Rahaeva, 2012, p. 231]. In fairness, I note that in the key Polish film on this subject - *Battle of Warsaw, 1920* (*Bitwa warszawska*, 2011) by Jerzy Hoffman - this scheme is not so straightforward.

Of course, new interpretations of the Polish-Russian relations in modern Polish cinema could not avoid the tragic events of 1939 and the next ten to fifteen years in the films *Scurvy* (*Cynga*, 1991, directed by Leszek Vosevich), *Ladies and the widows* (*Panny i wdowy*, by Janusz Zaorski, 1991), *The most important* (*Wszystko co najważniejsze*, 1992, Robert Glinski), *Colonel Kwiatkowski* (*Pułkownik Kwiatkowski*, 1995, directed by Kazimierz Kutz). O. Rahaeva writes that "Soviet soldiers on the Polish screen were all the same as in the 1920s and 1930s (perhaps

slightly less caricatured), but the officers are in their brutality more sophisticated (*Ladies and the widows, Scurvy*) [Rahaeva, 2012, p. 231].

Russian military subject was also presented in the Polish-Czech *Operation Danube* (*Operacja Dunaj*, 2009), "where Soviet soldiers again look like the Bolsheviks in film from 1920s. They are senseless cruel, wild and drunk. Although the Poles are not too idealized... At the same time it turns out that Poles and Czechs can perfectly agree, if they have a common enemy - Russian" [Rahaeva, 2012, p. 235].

O. Rahaeva clearly highlights the stereotypical Russian characters in Polish cinema of the 1990s - early 2000s: "the natives of Russia are a wild people from the wild country sinking in poverty; Russian are trying by hook or by crook to get to Poland - a transit point on the way to the West - and here to solve their (mostly dirty) business. The characters in the movie *Debt* (*Dług*, 1999, directed by Krzysztof Krauze.) are smugglers, criminals, murderers, gangsters and mafia. ... The prostitutes, pimps... In addition, the fate of Russian women in these films usually depend almost entirely on the Poles (a kind of symbolic revenge for historical grievances)" [Rahaeva 2012, p. 232]. In fact, the images of Russian women are shown in Polish cinema 1990s - 2000s much softer and warmer than images of men: *Sauna* (1992), *VIP* (1991), *Daughters of happiness* (*Córy szczęścia*, Poland, Hungary, Germany, 1999), *Love stories* (*Historie miłosne*, 1997), *Little Moscow* (*Mala Moskwa*, 2008)...

Analyzing the films of the past 15 years, O. Rahaeva [Rahaeva 2012, p. 233-234] notices that Polish cinema has a relatively new trend in Russian image - as the brave and slightly mysterious characters: in the films *On the edge of the world* (*Na koniec świata*, 1999), *Master* (*Mistrz*, 2005), *Persona non grata* (2005) and others.

Polish cinema: predictions for the future

Projections, as is well known, a thankless thing: they very often do not come true. For example, V. Kolodyazhnaya wrote in 1974, that "all the best in content and form was further developed in the Polish cinema of 1960s and early 1970s. ... A new fruitful stage began when the Polish cinema in general, freed from ideological vacillation, by lack of faith in man, from the existential loneliness and omnipotence of evil" [Kolodyazhnaya 1974, p. 47]. The "ideological vacillation" of Polish filmmakers not only continued, but also resulted in the late 1970s to a peak of "cinema of moral anxiety". Of course, this was a "fruitful stage" in the development of Polish film art, but I'm afraid, is not the same as V. Kolodyazhnaya had seen, standing on a clear socialistic position...

One of today's most well-known Russian film critics of the liberal wing – A. Plakhov did not become a better predictor of the trends in the Polish cinema in 1988. He wrote (just three years before the collapse of the USSR) about the generation of Polish direction, to declare itself in the period of "Solidarity": "Most of them went into the cinema in the second half of the 1970s, shortly before the Polish society has undergone an economic and political crisis. ... They have ... tones of skepticism and pessimism. At the same time, now it is possible to assert with confidence, they are for the most part did the ideological alliance with the extremist forces who wanted to orient the country to the West. The so-called films "under the sign of moral anxiety", which appeared in abundance on the Polish screens of 1970s - 80s were not aimed at the denial of socialism as such, and in its criticism really manifested distortions and deficiencies" [Plakhov, 1988, pp. 169-170].

But the connoisseur of Polish cinema M. Chernenko wrote in 1989 more accurate text: "Of course, forecasts are always uncertain, especially far from the stability of the political and economic situation in Poland, but in the normal evolutionary course of events, it can be easily assumed in future of cinema a sharp turn to the events of recent history, in the pages of military and post-war life of the people who were under the censorship ban. First of all, we can expect a cinematic biography of "Solidarity" and the prehistory of this movement: from the workers' protests in 1976 and further, deep into the decades - to the events on the Coast in 1970, to the

knowledge of the tragedy in 1956, to civil war of 1944-1948 years and massive repression... In any case, whatever the particular subject is likely to Polish cinema in the coming years will again become a historic cinema, just as was the historical cinema "Polish Film School" [Chernenko, 1989].

Conclusions

Russian film criticism and the Polish cinema: what next?

I counted about 60 works related to Polish cinema, published in the USSR from 1959 to 1991 [Antonov, 1972; Bauman, 1981; Bereznitsky, 1971; Chernenko, 1964; 1965; 1967; 1968 1970; 1971; 1972 1974; 1975; 1976 1977; 1978; 1979; 1980; 1984; 1985; 1987; 1989; 1990; Chizhikov, 1966; Frolova, 1976; Kolodyazhnaya, 1974; Lavrentiev, 1989; Markulan, 1967; 1968; Mikhalkovich, 1977; Molchanov, 1989; Muratov, 1973; 1976; 1978; Plakhov, 1988; Rubanova, 1965; 1966; 1972 1977; 1978; 1989; Rysakova, 1960; Sobolev, 1965; 1966; 1967; 1970; 1979; Sukhin, 1975; Yurenev, 1959, and others].

In the post-Soviet period (1992 to 2016) I found about forty publications Russian film critics a Polish movie [Chernenko, 1992; 1996; 2000; 2001; 20012; 2005; Eliseeva, 1996; 2002; 2007; 2009; Filimonov, 2008; Gorelov, 2011; Kirillov, 2011; Kudryavtsev, S., 1995; 2003; 2014; Palamarchuk, Zubritskaya, 2007; Plakhov, 1999; Rahaeva, 2009; 2012; Rubanova, 2000; 2013; 2015; Viren, 2013; 2015; Zadorozhna, 2006, and others]. It seems to be a lot, but ... more than half of them are small encyclopedic articles belonging to the pen of T. Eliseeva. More or less mainstream press articles about Polish cinema came in the last quarter century a very little...

Of course, I have been taken into account (in the Soviet and post-Soviet period), mainly publication of film critics from Moscow. But if the socialist era Soviet regional newspapers published many film reviews on the current screen repertoire (including Polish films)... So, the list of modern Russian film critics, specifically writing about Polish movie is very short: I. Rubanova, T. Eliseeva, D. Viren, O. Rahaeva... Well, let's hope that is not a number, but the ability to...

References

- Antonov, O. (1972). Magdalena Zavadzka. *Actors of foreign cinema*. Vol. 7. Moscow: Art, pp. 92-101.
- Bauman, E. (1981). The Story of a hobby. *Screen 1978-1979*. Moscow: Art, pp. 184-185.
- Bereznitsky, J. (1971). Tadeusz Łomnicki. *Actors of foreign cinema*. Vol. 6. Moscow: Art, pp. 78-93.
- Chernenko, M. (1964). Andrzej Wajda. *Soviet Screen*, № 12. <http://chernenko.org/009.shtml>
- Chernenko, M. (1965). Andrzej Wajda. Moscow: Art.
- Chernenko, M. (1965). Zbigniew Cybulski. *Soviet Screen*, № 15. <http://chernenko.org/012.shtml>
- Chernenko, M. (1967). Full speed ahead. *Cinema Art*, № 12. <http://chernenko.org/035.shtml>
- Chernenko, M. (1967). Tenant. *Cinema Art*, № 12.
- Chernenko, M. (1968). Dancing at Hitler's headquarters. *Cinema Art*, № 10. <http://chernenko.org/043.shtml>
- Chernenko, M. (1970). Daniel Olbrychski. *Cinema Art*, № 3. <http://chernenko.org/059.shtml>
- Chernenko, M. (1971). Familiar and unfamiliar Wajda. *Cinema Art*, № 8. <http://chernenko.org/074.shtml>
- Chernenko, M. (1972). Bereznyak. *On the world screens*, Vol. 4. Moscow. <http://chernenko.org/088.shtml>
- Chernenko, M. (1974). Ten of the 430. *Soviet Screen*, № 14. <http://chernenko.org/116.shtml>
- Chernenko, M. (1975). The saga of "Lodermensh". *Cinema Art*, № 6. <http://chernenko.org/126.shtml>
- Chernenko, M. (1976). Maya Komorowska-Tyszkiewicz: Test of loneliness. *Screen 1974-1975*. Moscow: Art, pp. 209-213.
- Chernenko, M. (1977). The Promised Land. *On the world screens*, Vol. № 7. <http://chernenko.org/r015.shtml>
- Chernenko, M. (1990). Gold Train, № 3, <http://chernenko.org/338.shtml>
- Chernenko, M. (1978). Concert on one string, or a movie Laboratory Zanussi and Żebrowski. Krzysztof Zanussi & Edward Żebrowski. *Television Films*. Moscow. <http://chernenko.org/168.shtml>
- Chernenko, M. (1978). The man from the ashes. *Soviet Screen*, № 5. <http://chernenko.org/171.shtml>
- Chernenko, M. (1979). The fatal accident, or Three films by Andrzej Kostenko. *Cinema*, № 10. <http://chernenko.org/184.shtml>
- Chernenko, M. (1980). The uniqueness of the national legends, or adventure in Polish and Yugoslav styles. *Adventure movie: ways and searches*. Moscow: Film Art Institute. <http://chernenko.org/186.shtml>

- Chernenko, M. (1984). Styling squared. *Cinema Art*, № 6. <http://chernenko.org/239.shtml>
- Chernenko, M. (1985). Woman in a Hat. *Cinema Art*, № 12. <http://chernenko.org/263.shtml>
- Chernenko, M. (1987). Who will throw a stone at him? *Cinema Art*, № 6. <http://chernenko.org/291.shtml>
- Chernenko, M. (1989). Poland. *Cinema panorama of socialist countries*. Moscow: Film Art Institute. <http://chernenko.org/316.shtml>
- Chernenko, M. (1990). Feliks Falk. *Objective*, № 4. <http://chernenko.org/341.shtml>
- Chernenko, M. (1990). Juliusz Machulski. *Objective*, № 1. <http://chernenko.org/334-4.shtml>
- Chernenko, M. (1990). Khaki. *Objective*, № 3. <http://chernenko.org/335.shtml>
- Chernenko, M. (1990). Kingsize. *Objective*, № 1. <http://chernenko.org/334-3.shtml>
- Chernenko, M. (1990). The Maids of Wilko. *Objective*, № 3. <http://chernenko.org/340.shtml>
- Chernenko, M. (1990). Screen Tests. *Objective*, № 1. <http://chernenko.org/334-2.shtml>
- Chernenko, M. (1990). Short Film About Killing. *Objective*, № 3. <http://chernenko.org/337.shtml>
- Chernenko, M. (1990). Stanisław Bareja. *Objective*, № 3. <http://chernenko.org/339-1.shtml>
- Chernenko, M. (1990). What is truth? *Cinema*. 1980. № 1. <http://chernenko.org/188.shtml>
- Chernenko, M. (1990). Wojciech Wójcik. *Objective*, № 1. <http://chernenko.org/334.shtml>
- Chernenko, M. (1990). Wunderkind. *Objective*, № 3. <http://chernenko.org/336.shtml>
- Chernenko, M. (1992). Ashes and Diamonds. *TV Revue*, № 13. <http://chernenko.org/380.shtml>
- Chernenko, M. (1996). Sad images. *Nezavisimaya Gazeta*. 29.03.1996. <http://chernenko.org/424.shtml>
- Chernenko, M. (2000). Our common Hoffman, Story or top stories. *Cinema Art*, № 4. <http://chernenko.org/469.shtml>
- Chernenko, M. (2001). Wieszcz - an untranslatable word. *Screen and Stage*, № 12. <http://chernenko.org/484.shtml>
- Chernenko, M. (2002). Agnieszka Holland. *Encyclopedia of Film Directors. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, p. 176.
- Chernenko, M. (2005). Kazimierz Kutz. *Film Studies Notes*, № 72, pp. 313-350; № 74, pp. 206-233.
- Chizhikov, M. (1966). Tadeusz Łomnicki. *Soviet Screen*, pp. 18-19.
- Eliseeva, T. (1996). *Directors of Polish cinema. Bibliographical reference*. Moscow: Film Art Institute, 90 p.
- Eliseeva, T. (2002). Aleksander Ford. *Encyclopedia of Film Directors. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, p. 164.
- Eliseeva, T. (2002). Andrzej Munk. *Encyclopedia of Film Directors. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, p. 124.
- Eliseeva, T. (2002). Andrzej Wajda. *Encyclopedia of Film Directors. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, p. 32.
- Eliseeva, T. (2002). Feliks Falk. *Encyclopedia of Film Directors. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, p. 159.
- Eliseeva, T. (2002). Janusz Majewski. *Encyclopedia of Film Directors. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, pp. 109-110.
- Eliseeva, T. (2002). Jerzy Hoffman. *Encyclopedia of Film Directors. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, p. 53.
- Eliseeva, T. (2002). Jerzy Kawalerowicz. *Encyclopedia of Film Directors. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, p. 72.
- Eliseeva, T. (2002). Kazimierz Kutz. *Encyclopedia of Film Directors. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, p. 97.
- Eliseeva, T. (2002). Krzysztof Zanussi. *Encyclopedia of Film Directors. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, pp. 66-67.
- Eliseeva, T. (2002). Wanda Jakubowska. *Encyclopedia of Film Directors. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, p. 198.
- Eliseeva, T. (2002). Wojciech Has. *Encyclopedia of Film Directors. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, pp. 170-171.
- Eliseeva, T. (2007). *Directors of Polish cinema. Bibliographical reference*. Moscow: Mainland, 128 p.
- Eliseeva, T. (2009). Ashes and Diamonds. *Encyclopedia. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, pp. 99-100.
- Eliseeva, T. (2009). Illumination. *Encyclopedia. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, pp. 54-55.
- Eliseeva, T. (2009). Interrogation. *Encyclopedia. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, pp. 37-38.
- Eliseeva, T. (2009). Knife in the Water. *Encyclopedia. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, p. 82.
- Eliseeva, T. (2009). Man of Marble. *Encyclopedia. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, pp. 153-154.
- Eliseeva, T. (2009). Mother Joanna of the Angels. *Encyclopedia. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, p. 71.
- Eliseeva, T. (2009). Sanatorium under the hourglass. *Encyclopedia. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, pp. 122-123.
- Eliseeva, T. (2009). The heroism. *Encyclopedia. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, pp. 24-25.

- Eliseeva, T. (2009). Wedding. *Encyclopedia. European Cinema*. Moscow: Film Art Institute, pp. 123-124.
- Fedorov, A. (1982). Polish cinema 1970s: "third generation" and the debut of the youth. <http://kino-teatr.ru/kino/art/kino/4083/>
- Filimonov, V. (2008). "That is not a thing – to kill the crook...". As we watched Polish movie. *Historian and artist*, № ½, pp. 289-308.
- Frolov, E. (1976). Pola Raksa. *Actors of foreign cinema*, Vol. 10. Moscow: Art, pp. 120-137.
- Gorelov, D. (2011). Sink or swim. In memory of Polish cinema. *Theatre*. № 5, pp. 136-140. <http://oteatre.info/libo-pan-libo-propal/#more-560>
- Kirillov, M. (2011). *Forgotten native Polish cinema*. <http://kinogramma.ru/polish-cinema/>
- Kolodyazhnaya, V. (1974). *Cinema of the Polish People's Republic (1945-1970)*. Moscow: Institute of Cinematography, 89 p.
- Kudryavtsev, S. (1995). Krzysztof Kieslowski. The double life between the *Decalogue* and the "Tricolor". *Video Ace Premiere*. 1995. № 28.
- Kudryavtsev, S. (2003). He does not like movies, and cinema. Andrzej Wajda - the artist, returns conscience. *The first of September*. № 30. <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200303027>
- Kudryavtsev, S. (2014). Illumination. <http://kinanet.livejournal.com/674748.html>
- Kudryavtsev, S. (2014). Knife in the Water. <https://www.stihi.ru/2014/05/16/412>
- Lavrentiev, S. (1989). Andrzej Wajda. After forgetting. *Soviet Screen*, № 3.
- Markulan, J. (1967). *Cinema of Poland*. Leningrad-Moscow: Art, 292 p.
- Markulan, J. (1968). Aleksandra Śląska. *Actors of foreign cinema*, Vol. 4. Moscow: Art, pp. 57-69.
- Mikhalkovich, V. (1977). Stanisław Mikulski. *Actors of foreign cinema*, Vol. 11. Moscow: Art, pp. 150-167.
- Molchanov, V. (1989). *Movies of socialist Poland: creation, destiny*. Moscow.
- Muratov, L. (1973). Bogumił Kobiela. *Actors of foreign cinema*, Vol. 8. Moscow: Art, pp. 66-79.
- Muratov, L. (1976). Gustaw Holoubek. *Actors of foreign cinema*. Vol. 10. Moscow: Art, pp. 138-155.
- Muratov, L. (1978). Barbara Brylska. *Actors of foreign cinema*, Vol. 12. Moscow: Art, pp. 6-23.
- Palamarchuk, N., Zubritskaya, E. (2007). Polish cinema: history and modernity. *Studia polonica*. Kaliningrad, 2007, pp. 84-91.
- Plakhov, A. (1988). Plaine reflection and romantic note. *Screen 1988*. Moscow: Art, pp. 169-174.
- Plakhov, A. (1999). *Total 33. World Star Film Directors*. Vinnitsa: Aquilon, 464 p.
- Rahaeva, O. (2007). Krzysztof Zanussi: between "ideal" and "reality". *Films Studies Notes*, № 81, pp. 218-251.
- Rahaeva, O. (2012). Russian motifs in the Polish cinema. *Films Studies Notes*, № 100-101, pp. 222-237.
- Rubanova, I. (1965). Zbigniew Cybulski. *Actors of foreign cinema*, Vol. 1. Moscow: Art, pp. 135-149.
- Rubanova, I. (1966). *Polish cinema. Films about the war and occupation*. Moscow: Science, 212 p.
- Rubanova, I. (1972). Birch Poland. *Screen 1971-1972*. Moscow: Art, pp. 151-153.
- Rubanova, I. (1972). What are we?. Notes about the films of young directors in Poland. *Soviet Screen*, № 7, pp. 14-15.
- Rubanova, I. (1977). Black and red of Andrzej Wajda. *Screen 1975-1976*. Moscow: Art, pp. 174-176.
- Rubanova, I. (1978). New names in Polish cinema. *Screen 1976-1977*. Moscow: Art, pp. 255-261.
- Rubanova, I. (1989). What about Poland? What about movie? *Cinema Art*, № 1, pp. 129-138; № 2, pp. 154-163.
- Rubanova, I. (2009). Gdynia 2009. Polish Film Festival. *Cinema Art*, № 10.
- Rubanova, I. (2013). The temptations and pitfalls. *Seance*, № 57-58. http://seance.ru/blog/polish_film_rubanova/
- Rubanova, I. (2000). The man with the "Oscar". *Results*, № 13.
- Rubanova, I. (2015). Romance with Polish cinema (conversation with D. Viren). *Culture.pl*. <http://culture.pl/ru/article/irina-rubanova-roman-spolskim-kino>
- Rysakova, S. (1960). Art of the Polish film director Aleksander Ford. *Cinema and Time*, Vol. 1.
- Sobolev, R. (1965). Jerzy Kawalerowicz, movies, style, method. Moscow: Art.
- Sobolev, R. (1966). Beata Tyszkiewicz. *Actors of foreign cinema*. Vol. 3. Moscow: Art, pp. 155-173
- Sobolev, R. (1967). *Meeting with Polish cinema*. Moscow: Bureau of Soviet Cinema Propaganda, 104 p.
- Sobolev, R. (1970). Andrzej Łapicki. *Actors of foreign cinema*, Vol. 5. Moscow: Art, pp. 18-37.
- Sobolev, R. (1979). Ways to Polish cinema. *Our friends' cinematography*. Moscow: Knowledge, p. 78.
- Sokolskaya, A. (1965). Lucyna Winnicka. *Actors of foreign cinema*, Vol. 2. Moscow: Art, pp. 54-66.
- Sukhin, G. (1975). Barbara Krafftówna. *Actors of foreign cinema*, Vol. 9. Moscow: Art, pp. 90-103.
- Surkov, E. (1981). Andrzej Wajda: what next? *Cinema Art*, № 10.
- Viren, D. (2013). *Bang Bang* by Grzegorz Królikiewicz: experimental film language manifesto. *Herald of Chuvash State Pedagogical University*. № 4 (80). Part 3, pp. 17-22.
- Viren, D. (2015). *Experimental trends in the Polish cinema of the 1970s. Grzegorz Królikiewicz and others*. Ph.D.Dis. Moscow, 2015. 162 p.
- Yurenev, R. (1959). On the influence of revisionism in the Polish cinema. *Questions of aesthetics*, Vol. 2, pp. 83-110.
- Zadorozhnaya, E. (2006). Polish filmmakers, their heroes and antiheroes. *Culture Observatory*, № 5, pp. 46-48.

Новые правила представления статей авторами в журнал «Медиаобразование»

Внимание! В связи с тем, что журнал «Медиаобразование» с 2016 года включен в международную базу данных Web of Science – [Emerging Sources Citation Index](#) (ESCI): Thomson Reuters Master Journal List: MEDIAOBRAZOVANIE-MEDIA EDUCATION
<http://science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi?PC=MASTER&Word=mediaobrazovanie>
вводятся **Новые правила представления статей авторами в журнал «Медиаобразование»**

ВНИМАНИЮ АВТОРОВ

Уважаемые авторы, в целях экономии времени следуйте правилам оформления статей в журнале.

Материалы для рассмотрения принимаются только на русском и английском языках.

Принимаются к публикации статьи по следующей тематике: история, теория и практика медиаобразования / медиапедагогики, кинообразования; медиаграмотность / медиакомпетентность, медиавосприятие, социология медиаобразования и медиакультуры, рецензии на новые книги по указанной тематике.

Статьи по информатике и техническим средствам обучения (включая историю развития информатики и ТСО) к публикации НЕ принимаются.

Публикации в журнале «Медиаобразование» бесплатны для авторов, однако, редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте tina5@rambler.ru

Правила оформления рукописи научной статьи

1. Авторы представляют рукописи в редакцию строго в соответствии с правилами оформления материалов, приведенными в **Приложении 1**.
2. Представляемые статьи должны соответствовать структуре, приведенной в **Приложении 2** (полное указание ФИО, адреса места работы всех авторов, их должностей, ученых степеней, ученых званий, название и аннотация статьи, ключевые слова должны быть на русском и английском языках, электронный адрес).
3. Подстраничные сноски не допускаются.
4. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [Иванов, 2011, с. 256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием фамилии цитируемого автора.
5. Список литературы дается в алфавитном порядке (без нумерации) на ДВУХ языках (сначала - на русском, потом - в переводе на английский). Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются (за исключением коротких заметок о прошедших конференциях и иных актуальных событиях для раздела «Новости»).
6. Список литературы приводится после текста статьи в едином формате. Примеры оформления библиографических ссылок даны в **Приложении 3**.
7. После получения материалов рукопись направляется на рецензирование.
8. После получения положительной рецензии редакция уведомляет авторов о том, что статья принята к опубликованию, а также замечания (если они есть) рецензентов и редакторов, в соответствии с которыми необходимо исправить и дополнить статью. В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.
9. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и социологических данных, имен собственных, географических названий и прочих сведений. Редакция оставляет за собой право внесения редакторской правки. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).
10. В одном номере журнала может быть опубликовано не более одной статей одного автора.
11. Полнотекстовые версии статей, аннотации, ключевые слова, информация об авторах на русском и английском языках находятся в свободном доступе в интернете на официальном сайте издания и на платформе Научной электронной библиотеки РИНЦ - elibrary.ru.

2. Порядок представления в редакцию материалов научной статьи

Материалы представляются по электронной почте редакции tina5@rambler.ru

Приложение 1

Правила оформления материалов

Статьи представляются по электронной почте (e-mail: tina5@rambler.ru) и оформляются следующим образом.

Оформление текста статьи:

- Объем рукописи: не менее 10-ти, как правило, не более 24-х страниц формата А4.
- Поля: слева и справа – по 2 см, снизу и сверху – по 2 см.
- Основной текст статьи набирается в редакторе Word.
- Шрифт основного текста – Times New Roman. · Текст набирается 14 кг, междустрочный интервал – одинарный. Отступ первой строки абзаца – 1 см.
- Для ссылок на литературные источники используются – квадратные скобки [1].
- Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [Иванов, 2011, с. 256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием фамилии цитируемого автора.
- Библиографический список приводится Times New Roman 12 в конце статьи строго по алфавиту, без нумерации самого списка.
- Статья должна содержать: полное указание ФИО, адреса места работы всех авторов, их должностей, ученых степеней, ученых званий, название и аннотация статьи, ключевые слова должны быть на русском и английском языках, электронный адрес автора(ов).

Аннотация статьи – 200 слов. Ключевые слова: не более 10 слов. Times New Roman 12.

- Графическое оформление статьи: иллюстрации выполняются в векторном формате в графическом редакторе Corel Draw 11.0, либо в любом из графических приложений MS Office 97, 98, 2000 или 2007. Графики, рисунки и фотографии вставляются в текст после первого упоминания о них в удобном для автора виде.

Приложение 2

Структура статьи: заглавие (на русском и английском языках), имя, отчество и фамилия на (русском и английском языках), сведения об авторе: организация, город, страна, место учебы/работы, курс/должность, степень, звание, адрес служебный (на русском и английском языке), электронная почта, **аннотация – 200 слов (на русском и английском языках), ключевые слова - до 10 слов (на русском и английском языках).** Текст статьи (на русском или английском языках) – от 10 до 24 страниц.

СТРУКТУРА ТЕКСТА СТАТЬИ

(обязательная для журналов, входящих в базу Web of Science):

Введение.

Материалы и методы исследования.

Дискуссия (включающая анализ научной литературы по теме статьи).

Результаты исследования.

Выводы.

Литература / References (на русском и на английском, либо ином иностранном языке).

В список литературы должно входить не менее 15 источников, все они должны быть процитированы в тексте статьи.

Приложение 3

Примеры оформления библиографических ссылок Библиографический список приводится после текста статьи. Все ссылки в списке последовательно (без нумерации) располагаются по алфавиту.

Литература

Иванов И.И. *Медиаобразование*. М.: Ученость, 2016. 217 с. (для монографии или иной книги).

Иванов И.И. Проблемы медиакомпетентности // *Медиаобразование*. 2016. № 1. С. 15-16. (для статьи из журнала).

Иванов И.И. Определение степени медиакомпетентности учащихся / Ред. П.П. Петров // *Новые исследования*. М.: Ученость, 2016. С. 90-93. (для сборника статей).

Иванов И.И. *Модификации медиаобразовательных подходов*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 189 с. (для авторефератов диссертаций).

Иванов И.И. Проблемы медиакомпетентности // *Медиаобразование*. 2016. № 1. <http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/> (для электронных источников нужно указать практически те же данные, что и для журналов: автор, название статьи, название сайта (или раздела сайта) и адрес URL). Плюс дата обращения. Например, 12.12.2015.

Приложение 4

Пример оформления статьи для журнала «Медиаобразование»:

Проблемы медиакомпетентности

И.И. Иванов
доктор педагогических наук, профессор,
Московский государственный университет,
Лен. горы, Москва, 119991
ivanov@primer.ru

Аннотация. Текст аннотации: 200 слов. Times New Roman 12.

Ключевые слова: 10 слов, отделенных запятыми. Times New Roman 12.

Problems of Media Competence

Prof. Dr. Ivan Ivanov
Moscow State University,
Len. Gory, Moscow, 119991.
ivanov@primer.ru

Abstract. Text of abstract: 200 words. Times New Roman 12.

Keywords: 10 words. Times New Roman 12.

Далее идет основной текст статьи (от 10 до 24 страниц Times New Roman 14 через 1 интервал). Данный текст должен **обязательно** содержать указанные ниже подразделы (именно в этом порядке и именно с этими названиями):

Введение.

Материалы и методы исследования.

Дискуссия (включающая анализ научной литературы по теме статьи).

Результаты исследования.

Выводы.

Литература - Times New Roman 12 (строго по алфавиту, без нумерации).

References - Times New Roman 12 (строго по англоязычному алфавиту, без нумерации).

Рецензирование

Правила проведения рецензирования статей

Общая информация

Условия для публикации статей. Журнал «Медиаобразование» получает гораздо больше статей, чем может опубликовать. Поэтому, мы просим рецензентов учитывать, что каждая принятая статья означает, что другая хорошая статья может быть отвергнута. Чтобы появиться на страницах журнала, статья должна отвечать четырем основным условиям:

- представлять результаты эксперимента и/или аналитической работы автора, не содержать простое реферативное изложение материала и/или давно известных фактов.
- иметь убедительные доказательства, подтверждающие умозаключения автора.
- обладать новизной.
- представлять интерес для ученых данной области.
- в идеале, представлять интерес для исследователей других родственных дисциплин.

Процесс рецензирования. Редколлегия читает все полученные рукописи. Чтобы сэкономить время авторов и рецензентов, только те статьи, которые отвечают редакционным критериям, направляются на рецензирование. Те статьи, которые, по мнению редакторов, не представляют интереса или не подходят по другим причинам, отсеиваются без проведения рецензирования. Рукописи, которые представляют интерес для читателей, направляются на рецензирование рецензентам. Затем редакторы принимают решение, основываясь на оценке рецензентов.

Выбор рецензентов. Выбор рецензентов очень важен для процесса публикации, и мы делаем выбор, основываясь на многих факторах, таких как экспертиза, репутация, особые рекомендации и собственном предыдущем опыте работы с редактором. Например, мы стараемся не обращаться к людям, которые медленно работают, не уделяют должного внимания работе или не обосновывают свои взгляды. Рецензенты должны понимать, что их рецензирование содержит конфиденциальную информацию.

Написание рецензии. Основная цель рецензирования – предоставить редактором информацию для принятия решения. Рецензия также должна содержать рекомендации авторам по улучшению статьи для публикации. Негативная рецензия должна в максимальной степени указывать авторам на слабые места рукописи, чтобы авторы, чьи работы были отвергнуты, понимали, на чем было основано решение, и увидели, что можно сделать, чтобы улучшить рукопись. Эта функция второстепенна, поэтому рецензенты не обязаны предоставлять авторам, чьи статьи не отвечают условиям журнала, детальное, конструктивное обоснование (что изложено в письме редактора к рецензенту). Если рецензент считает, что рукопись не годится для публикации, его/ее ответ автору должен быть такого размера, чтобы автор понял причину отказа.

Анонимность. Мы не открываем личность рецензентов авторам или другим рецензентам, мы предпочитаем, чтобы рецензенты оставались анонимными на время проведения рецензирования и после.

Этика и безопасность. Редакторы могут обращаться за советом к техническим редакторам не только в отношении полученных рукописей, но и по любому аспекту, вызывающему сомнения. Сюда может, например, относиться вопросы этики или вопросы изложенных фактов или доступа к материалам. Иногда, сомнения могут вызывать последствия для общества, включая угрозы безопасности. В подобных обстоятельствах, совет будет касаться технического процесса рецензирования. Как и во всех издательских решениях, окончательное решение о публикации является ответственностью редактора журнала.

Публикационная этика

Этические стандарты в отношении публикаций нужны, чтобы гарантировать высокое качество научных публикаций, доверие к научным изысканиям со стороны общества и что люди получают признание за свои идеи.

Недопустимы:

- **фабрикация и фальсификация данных:** фабрикация данных означает, что исследователь не проводил никакой работы, а просто выдумал данные. Фальсификация данных означает, что исследователь выполнил эксперимент, но затем изменил некоторые данные. Оба этих действия подрывают доверие людей к ученым. Если общество перестанет доверять науке, оно перестанет оказывать финансовую поддержку.
- **плагиат:** использование чужих идей и работ, не отдавая им должное – нечестно и несправедливо. Копирование хотя бы одного предложения из рукописи другого или даже своего собственного из ранее опубликованной рукописи без оформления цитаты считается плагиатом. **Мы проверяем рукописи в системе «Антиплагиат»!**
- **подача в несколько журналов:** неэтично подавать одну рукопись в более, чем один журнал одновременно. Такие действия отнимают время редакторов и рецензентов и могут повредить репутации журналов, если рукопись будет опубликована, более чем в одном.
- **дублирующие публикации:** это означает публикации похожих рукописей, основанных на одном эксперименте. Это приведет к тому, что читатели не станут обращать внимания на ваши статьи
- **неправильное определение авторства:** все указанные авторы должны сделать значительный научный вклад в исследование, описанное в статье, не забудьте указать каждого, кто сделал научный вклад в статью.

Media Education

This is the journal for publication articles on the following subjects: history, theory and practice of media literacy education, film education, media competence, media culture, reviews of new books on this topic.

Open access and peer review journal. No processing and submission charges. We have the policy of screening for plagiarism.

Instructions for Authors

Authors regarding Manuscript Submission

Dear authors, in order to save your time, please observe manuscript format requirements.

Preparation of manuscripts

1. Authors submit manuscripts to editorial office in accordance with manuscript format requirements, listed in **Annex 1**.
2. Manuscripts should conform to the structure, outlined in **Annex 2** (Authors' full names, place of employment, positions, academic degree, academic rank, title, abstract and keywords in Russian and English, e-mail address). **Footnotes are not allowed**. References in the text are indicated as follows: [Jonson, 2011, p.256].
3. Bibliographic list should appear at the end of a manuscript. Examples of bibliographical references are given in **Annex 3**.
4. Submitted manuscripts undergo review.
5. After getting the positive review, the Editorial Board informs authors their manuscript is accepted for publication and what changes or supplements should be made according to reviewers' and editors' comments. If a manuscript is not accepted for publication, the Editorial Board sends the author the motivated refuse.
6. Authors are responsible for the reliability of facts, quotations, statistical and sociological data, proper and geographical names and other statements made in their work. The Editorial Board reserves the right to edit all manuscripts. The Editorial Board can publish manuscripts without sharing author's point of view (further discussed).
7. Maximum one article by one author can be published in one issue.
8. Free on-line issues of journal, abstracts, keywords, authors' names and details in English are available on-line on journal's official site and Scientific Electronic Library (elibrary.ru).

Submitting Manuscripts to the Journal: Electronic version of materials is submitted by e-mail: tina5@rambler.ru

Annex 1

Manuscript Format Guidelines Manuscripts should be submitted by e-mail tina5@rambler.ru and should have the following format:

- Manuscript length limit is 10-24 A4-size pages (Times New Roman, 14).
- Page margins: all margins set to 2 cm.
- All submitted material must be in a Microsoft Word format.
- A manuscript must be typewritten with 1.0 line spacing using Times New Roman and 14 pt font size
- Indent the first line of each paragraph 1 cm.
- References (12 pt) should be placed at the end of a manuscript.
- A manuscript should include Universal Decimal Classification, title, authors' full names, academic or professional affiliation, position, the name of the organization, **abstract (200 words, 12 pt) and keywords (10 words, 12 pt), e-mail address**.

Guidelines for Graphics: · Vector pictures should be in Corel Draw 11.0 or in MS Office 97, 98, 2000, 2007. · Place graphs, pictures and photos into the body text after their first mention in the most suitable way. · Legends (14 pt, body type) should be placed: - below the pictures, at the center of the page after the word pic. with a serial number (14 pt, body type); - above the table using right page alignment, after the word Table with a serial number (14 pt, body type). Single picture or table is not numbered.

Annex 2

Manuscript Structure: Classification of Occupation and its code, Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>, TITLE (in English), author's full name (in English language), author's details: organization, city, country, place of study/ employment, year of study/position, academic degree, academic rank, business/home address (in English), e-mail address, abstract (200 words), keywords – 10 words (in English). Manuscript (in English). References (in English).

Example

Media and Information Literacy in EU

Prof. Dr. Ben N. Oldman
New Wold University, USA
123, Example str., New York, 10001.
E-mail: oldman@example.org

Abstract. 200 words. Times New Roman, 12

Keywords: 10 words, Times New Roman, 12

Introduction - Times New Roman, 14

Media competency is the result, as anticipated, of the convergence of the audio-visual concepts, communication media competency, digital competency, informational competency, and audiovisual competency, among others [Grizzle, 2011; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012; Pérez-Tornero, J.M. & Martínez-Cerdá, 2011]. The term Media and Information Literacy was put forward by the UNESCO in 2008, and the European Commission [2007, 2009] defined it as the ability to access, analyze and evaluate the power of images, sounds and messages that are produced in daily life, and that are an important part of contemporary culture, as well as the ability to communicate in a competent manner by using the means within our reach. (...)

Materials and methods - Times New Roman, 14

The main sources for writing this article became the materials of the journal publications and archives. The study used the basic methods of cognition: the problem-chronological, historical and situational, systemic and the comparative method. Author's arguments are based on problem-chronological approach. The use of historical and situational method allows to reproduce assessment approach to the problem of the media literacy education. Comparative method defines the difference in views on actual international media literacy situation. A systematic method does achieve a variety of disciplines accessible and comparable, as present is determined by the past and the future - by the present and the past.

Discussion - Times New Roman, 14

Results - Times New Roman, 14

Conclusions - Times New Roman, 14

References - Times New Roman, 12

References

- Buckingham, D. (2009). The Future of Media Literacy in the Digital Age: Same Challenges for Policy and Practice. *Medienimpulse*, N 2, pp. 69-82.
- Buckingham, D. Banaji, S. Carr, D. Cranmer, S. & Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: a review of the research literature*. [Report] (<http://eprints.ioe.ac.uk/145/>)
- Celot, P. (Coord.) (2015). *Assessing Media Literacy Level and the European Commission*. Pilot Initiative. Brussels: EAVI. (www.eavi.eu/joomla/images/stories/About_EAVI/assessing.pdf).
- Celot, P. & Pérez-Tornero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels - A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. Brussels: European Commission. (http://ec.europa.eu/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf).

Publishing Ethics

Ethical standards for publication exist to ensure high-quality scientific publications, public trust in scientific findings, and that people receive credit for their ideas. It is important to avoid:

- **Data fabrication and falsification:**

Data fabrication means that the researcher did not actually perform the study but instead made up data. Data falsification means that the researcher did the experiment, but then changed some of the data. Both of these practices make people distrust scientists. If the public is mistrustful of science, then it will be less willing to provide funding support.

- **Plagiarism:**

Taking the ideas and work of others without giving them credit is unfair and dishonest. Copying even from one sentence from someone else's manuscript, or even one of your own that has previously been published, without proper citation is considered plagiarism—use your own words instead.

- **Multiple submissions:**

It is unethical to submit the same manuscript to more than one journal at the same time. Doing this wastes the time of editors and peer reviewers, and can damage the reputation of journals if published in more than one.

- **Redundant publications (or 'salami' publications):**

This means publishing many very similar manuscripts based on the same experiment. It can make readers less likely to pay attention to your manuscripts.

- **Improper author contribution or attribution:**

All of the listed authors must have made a significant scientific contribution to the research in the manuscript and have approved all its claims. Do not forget to list everyone who made a significant scientific contribution, including students and laboratory technicians.

Peer-review policy

General information

Criteria for publication

Media Education journal receives many more submissions than it can publish. Therefore, we ask peer-reviewers to keep in mind that every paper that is accepted means that another good paper must be rejected. To be published in the *Media Education* journal, a paper should meet four general criteria:

- Provide strong evidence for its conclusions.
- Be novel.
- Be of extreme importance to scientists in a specific field.
- Ideally, interesting to researchers in other related disciplines.

In general, to be acceptable a paper should represent an advance in understanding likely to influence thinking in a field. There should be a discernible reason as to why the work deserves the visibility of publication in the *Media Education* journal.

The review process

All submitted manuscripts are read by the editorial staff. To save time for authors and peer-reviewers, only those papers that seem most likely to meet our editorial criteria are sent for formal review. Those papers judged by the editors to be of insufficient general interest or otherwise inappropriate are rejected promptly without external review (although these decisions may be based on informal advice from specialists in the field).

Manuscripts judged to be of potential interest to our readership are sent for formal review, typically to one or two reviewers. The editors then make a decision based on the reviewers' advice.

Selecting peer-reviewers

Reviewer selection is critical to the publication process, and we base our choice on many factors, including expertise, reputation, specific recommendations and our own previous experience of a reviewer's characteristics. For instance, we avoid using people who are slow, careless, or do not provide reasoning for their views, whether harsh or lenient.

We check with potential reviewers before sending them manuscripts to review. Reviewers should bear in mind that these messages contain confidential information, which should be treated as such.

Writing the review

The primary purpose for the review is to provide the editors with the information needed to reach a decision. The review should also instruct the authors as to how they can strengthen their paper to the point where it may be acceptable. As far as possible, a negative review should explain to the authors the weaknesses of their manuscript, so that rejected authors can understand the basis for the decision and see in broad terms what needs to be done to improve the manuscript. This is secondary to the other functions, however, and referees should not feel obliged to provide detailed, constructive advice to the authors of papers that do not meet the criteria for the journal (as outlined in the letter from the editor when asking for the review). If the reviewer believes that a manuscript would not be suitable for publication, his/her report to the author should be as brief as is consistent with enabling the author to understand the reason for the decision.

Anonymity

We do not release reviewers' identities to authors or to other reviewers, except when reviewers specifically ask to be identified. Unless they feel so strongly, however, we prefer that reviewers should remain anonymous throughout the review process and beyond.

Peer-review publication policies

All contributions submitted to the *Media Education* journal that are selected for peer-review are sent to at least one - but usually two or more - independent reviewers, selected by the editors. Authors are welcome to suggest suitable

independent reviewers and may also request that the journal excludes one or two individuals or laboratories. The journal sympathetically considers such requests and usually honors them, but the editor's decision on the choice of referees is final.

Ethics and security

Journal editors may seek advice about submitted papers not only from technical reviewers but also on any aspect of a paper that raises concerns. These may include, for example, ethical issues or issues of access to data or materials. Very occasionally, concerns may also relate to the implications to society of publishing a paper, including threats to security. In such circumstances, advice will usually be sought simultaneously with the technical peer-review process. As in all publishing decisions, the ultimate decision as to whether to publish is the responsibility of the editor of the journal concerned.

The *Media Education* journal is committed to upholding the highest standards of publication ethics and takes all possible measures **against any publication malpractices**. All authors submitting their works to the *Media Education* journal for publication as original articles attest that the submitted works represent their authors' contributions and have not been copied or plagiarized in whole or in part from other works. The authors acknowledge that they have disclosed all and any actual or potential conflicts of interest with their work or partial benefits associated with it. In the same manner the *Media Education* journal is committed to objective and fair double-blind peer-review of the submitted for publication works and to preventing any actual or potential conflict of interests between the editorial and review personnel and the reviewed material. This journal allow readers to 'read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts' of its articles. This journal allow the author(s) to hold the copyright without restrictions. This journal allow the author(s) to retain publishing rights without restrictions.

Publication Ethics and Malpractice Statement (Guidelines are based on existing Scopus requirements & Committee on Publication Ethics)

The editorial board of our journal follows ethics norms accepted by international scientific community and makes every endeavour to prevent any infringements of the norms. The editorial board follows the guidelines of the Committee on Publication Ethics (<http://publicationethics.org>). Duties of Editors All submitted papers are subject to strict peer-review process by international reviewers that are experts in the area of the particular paper. The factors that are taken into account in review are relevance, soundness, significance, originality, readability and language. The possible decisions include acceptance, acceptance with revisions, or rejection. If authors are encouraged to revise and resubmit a submission, there is no guarantee that the revised submission will be accepted. Rejected articles will not be re-reviewed. Articles may be rejected without review if they are obviously not suitable for publication. The paper acceptance is constrained by such legal requirements as shall then be in force regarding libel, copyright infringement and plagiarism. When a conflict of interests arising, all the participants of reviewing process should inform the editorial board. All the contentions questions are considered in the board meeting.

The accepted papers are allocated in open access on the journal site; copyrights reserved. Duties of Reviewers The reviewers evaluate manuscripts for their intellectual content without regard to race, gender, sexual orientation, religious belief, ethnic origin, citizenship, or political philosophy of the authors. The staff must not disclose any information about a submitted manuscript to anyone other than the corresponding author, reviewers, other editorial advisers, and the publisher, as appropriate. Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate.

Referees should express their views clearly with supporting arguments. Peer review assists the publisher in making editorial decisions and through the editorial communications with the experts from the scientific board and the author may assist the author in improving the paper. Manuscripts received for review are treated as confidential documents and are reviewed by anonymous staff. A reviewer should also call to the publisher's attention any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which they have personal knowledge. Duties of Authors Authors of contributions and studies research should present an accurate account of the work performed as well as an objective discussion of its significance.

A paper should contain sufficient details and references to permit others to replicate the work. Fraudulent or knowingly inaccurate statements constitute unethical behaviour and are unacceptable. The authors should ensure that they have written entirely review works, if the authors have used the work and/or words of others that this has been obligatory and appropriately cited or quoted. Submitting the same manuscript to more than one publication concurrently constitutes unethical publishing behaviour and is unacceptable. Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the conception, design, execution, or interpretation of the reported study. Sources of financial support for the reported results can be specified.

Name of the Journal: **Media Education**

ISSN 1994-4195, ISSN 1994-4160.

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

Editorial Board address:

Anton Chekhov Taganrog Institute, Centre of Media Education and Media Competence,
347900, Inicativnaya, 48, Taganrog, Russia

Phone: +7-634-601753.

Email: mediashkola@rambler.ru

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

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

Information for Authors

Peer Review Journal. Type of Review: Blind Review. External Reviewers: 3. Internal Reviewers: 3. Time to Review: 4-8 weeks.

Publication information

Publisher: Anton Chekhov Taganrog Institute, Centre of Media Education and Media Competence.

Frequency of Issues: Quarterly: 4 times a year

Launch Date: January 2005.

Article Submission Fee: There is no article submission fee.

Article Processing Fee: There is no article processing fee.

Indexation:

Web of Science – [Emerging Sources Citation Index](#) (ESCI):

Thomson Reuters Master Journal List: MEDIAOBRAZOVANIE-MEDIA EDUCATION

<http://science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi?PC=MASTER&Word=mediaobrazovanie>

DOAJ, OAJI, MIAR, Index Copernicus, Global Serial Directory UlrichsWeb, Google Scholar

Manuscript specifications

Manuscript length: 10-24 pages, Times New Roman, 14.

Copies required: Electronic only: tina5@rambler.ru

Contact information

Editor-in-Chief: Prof. Dr. Alexander Fedorov

Anton Chekhov Taganrog Institute, Centre of Media Education and Media Competence,
347900, Inicativnaya, 48, Taganrog, Russia

Phone: +7-634-601753.

Email: mediashkola@rambler.ru

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

Topics:

Media education, media literacy, media culture, media studies, film studies, media competence.

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. This is in accordance with the BOAI definition of open access.

Внимание! С 2014 года журнал «Медиаобразование» выходит только в интернет-версии, с размещением по следующим адресам:

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

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

При использовании материалов в некоммерческих целях ссылка на журнал обязательна. Коммерческое использование запрещено. Журнал не взимает плату за публикацию материалов. Все статьи находятся в открытом доступе и могут быть прочитаны без платы. Журнал не ограничивает авторские и издательские права авторов.