

**А.В.Федоров, И.В.Челышева,
А.А.Новикова, Е.В.Мурюкина,
С.С.Федорцова**

**Эстетическая
концепция в российском
медиаобразовании
и творческое наследие
Ю.Н.Усова**

Федоров А.В., Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Новикова А.А., Федорцова С.С. Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н.Усова. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 183 с.

В монографии рассматриваются вопросы развития эстетической концепции в российском медиаобразовании и творческого наследия известного кино/медиапедагога и исследователя, доктора педагогических наук Ю.Н.Усова (1936-2000).

Для студентов вузов, аспирантов, преподавателей, учителей. Особую ценность данное издание имеет для студентов педагогических и гуманитарных вузов, обучающихся в рамках специализации № 03.13.30. «Медиаобразование», утвержденной и зарегистрированной в 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации.

ISBN 978-5-98517-052-8

Fedorov, Alexander; Chelysheva, Irina; Murukina, Elena, Novikova, Anastasia; Fedortsova, Svetlana. Aesthetical Conception in Russian Media Education and Creative Heritage of Y.N.Usov. Taganrog, 2007, 183 p.

This monograph analyzed the aesthetical conception in Russian media education and creative heritage of well-known media educator and researcher Prof. Dr. Yury Usov (1936-2000). The book includes the list of media education literature.

Исследование, положенное в основу настоящего издания, выполнено при поддержке Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (гос. регистр. № 03.13.30). Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России А.В.Федоров.

Рецензенты:

В.В.Гура, кандидат педагогических наук, профессор,

Л.В.Усенко, доктор искусствоведения, профессор

© Федоров Александр Викторович, Alexander Fedorov; Челышева Ирина Викторовна, Irina Chelysheva; Мурюкина Елена Валентиновна, Elena Murukina; Новикова Анастасия Александровна, Anastasia Novikova; Федорцова Светлана Сергеевна, Svetlana Fedortsova, 2007.

*Светлой памяти Юрия Николаевича Усова (1936-2000)
посвящается...*

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	с.4
ГЛАВА 1. Теоретические основы медиаобразования в русском контексте.....	с.11
1.1. Теория «диалога культур» как методологическая основа медиаобразования.....	с.11
1.2. Ключевые теории медиаобразования.....	с.31
ГЛАВА 2. Основные исторические этапы развития медиаобразования в России.....	с.70
ГЛАВА 3. Развитие эстетической концепции в русском медиаобразовании 60-х - 90-х годов XX века.....	с.92
ГЛАВА 4. Основные педагогические идеи Ю.Н.Усова и их значение для развития медиаобразования.....	с.125
Заключение.....	с.161
Приложения.....	с.180

Авторы благодарят известных российских медиапедагогов, ответивших на экспертную анкету, посвященную оценке значимости медиапедагогической концепции Ю.Н.Усова (результаты анкетирования включены в текст настоящего издания).

Введение

Современный мир трудно представить без средств массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кинематографа, видео, компьютерных сетей и т.д.), которые создают вокруг каждого человека особое «информационное поле», под воздействием которого формируются моральные, социальные, художественные, интеллектуальные ценности и интересы. Одновременно воздействуя и на зрение и на слух, медиатексты способны синтезировать в себе практически все накопленные человечеством способы общения.

Огромной популярностью медиатексты пользуются у молодёжи. Современный школьник уже не мыслит себя без видео, компьютерной сети, DVD, CD-ROM, которые предоставляют ему возможность индивидуального общения с медиа. Здесь он может использовать не только все те преимущества, которые имеет процесс чтения книги, но в виртуальном мире реализовать свои творческие идеи. Однако, общаясь с экраном, учащиеся зачастую не вдумываются в смысл медиатекстов, испытывают затруднения при самостоятельной оценке. Такая ситуация приводит к тому, что медиаискусства для молодёжи начинают выполнять релаксационную функцию, отодвигая на второй план потребность в приобретении знаний, общения с прекрасным, в духовно-эстетическом общении. Более того, на сегодняшний день кино и видеорынок перенасыщен низкопробной в художественном и содержательном отношении продукцией. Вот почему необходимо усилить внимание к медиаобразованию, развивающему критическое мышление, художественное восприятие, познавательные интересы, разносторонние способности и т.д.

Человек XXI века должен не только уметь ориентироваться в информационном потоке, иметь практические навыки работы с медиа, обладать развитым восприятием, творческим мышлением, аудиовизуальной грамотностью. Ведь «неразвитое восприятие аудиовизуальной информации, - по мнению Ю.Н.Усова, - непосредственно сказывается на низком уровне их предпочтений, ценностных ориентаций, мировоззренческих позиций, В этих условиях экранные искусства из блага превращаются во зло» [Усов, 1974, с.162].

В трудах ведущих отечественных исследователей можно встретить неоднозначные трактовки медиаобразования. Например, Ю.Н.Усов рассматривал его как систему использования «средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео,

компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [Усов, 2000, с.55].

В Российской педагогической энциклопедии под медиаобразованием понимается специальное направление в педагогике, которое выступает за изучение школьниками и студентами закономерностей массовой коммуникации. Основной задачей медиаобразования является подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 555].

Л.С.Зазнобина интерпретировала медиаобразование как подготовку обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин [Зазнобина, 1999].

Медиаобразование можно понимать и как «процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [Федоров, 2001, с.38].

Однако представленные определения, в целом, не взаимоисключают, а, скорее, взаимодополняют друг друга. Эту мысль подтвердил и опрос ведущих российских и зарубежных исследователей (экспертов) в области медиаобразования [Fedorov, 2003]. Данный опрос показал, что большинство экспертов высказываются в пользу определения ЮНЕСКО:

«Медиаобразование (*media education*) 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 является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии. ... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Recommendations... 1999, p.273-274].

Термины «медиаобразование» и «медиаграмотность» появились в педагогике в 70-е годы (ранее использовались – «киноработа», «кинообразование», «аудиовизуальная грамотность», «визуальная грамотность»). В ведущих странах мира (Великобритания, Австралия, Франция, Канада, США и др.) существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. Ещё в 1989 году Совет Европы, руководствуясь докладом ЮНЕСКО, принял «Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям», где уделялось огромное внимание медиаобразованию, которое «должно начинаться как можно раньше и продолжаться все школьные годы в качестве обязательного для изучения предмета».

К сожалению, большая часть отечественных педагогов использует медиа как элементарное средство наглядности, не зная о «богатейших перцептивных возможностях экранных искусств, способных на интегральном уровне комплексно решать проблему эстетического воспитания и художественного развития» [Усов, 1974, с. 5]. Однако опыт отечественного и зарубежного медиаобразования давно выявил огромные возможности медиапедагогики в развитии творческих способностей, самостоятельного мышления, воображения и осмысления всего многообразия массовой информации. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, что возможно как в рамках автономных уроков, лекций, семинаров, факультативов, кружков и др., так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы.

В России научные исследования по медиаобразовательной тематике проводятся достаточно давно. Например, еще в 60-е годы прошлого столетия было защищено 13 диссертационных работ, наиболее интересными из которых, на наш взгляд, были научные исследования

О.А.Баранова, 1968; А.С.Карасик, 1966; С.Н.Пензина, 1968, Ю.М.Рабиновича, 1966 и др.

В 70-х годах XX века были успешно защищены кандидатские диссертации, посвященные художественному образованию школьников на материале аудиовизуальных искусств: (Н.В.Гончарова, 1970; С.В.Соколова, 1971; Ю.Н.Усов, 1974; И.С.Левшина, 1974; Г.С.Лабковская, 1976; С.М.Иванова, 1978; З.С.Малобицкая, 1978; В.А.Монастырский, 1979 и др.). Диссертации на школьном материале открыли дорогу исследованиям, обращенным к проблеме медиаобразования в институтах и университетах (Л.Н.Сереженкова, 1982; С.М.Одинцова, 1981 и др.). Параллельно продолжался процесс исследования медиаобразования школьников: в плане создания и использования экранно-звуковых средств в школе (Л.П.Прессман, 1981; В.И.Булавко, 1982; А.З.Сайдашев, 1985 и др.), самодеятельного кинотворчества школьников (Ю.Н.Божков, 1984; П.Д.Генкин, 1985; Э.Н.Янеляускас, 1983), социально-психологических аспектов воспитания и восприятия (Н.Б.Кириллова, 1983; Ч.А.Шакеева, 1987; С.А.Шейн, 1982; А.В.Шариков, 1989 и др.).

В 90-х годах XX столетия появились исследования, касающиеся проблем медиаобразования в вузах и процесса переподготовки учителей: Т.Ю.Свистельникова, 1990; А.В.Федоров, 1993 и др., развития личностной культуры в новых информационных условиях - М.Ю.Бухаркина, 1994; В.В.Гура, 1994; Н.К.Карпова, 1996 и др.

Одновременно с развитием и интеграцией различных медиа, а также появлением новых подходов к актуальной теме медиаобразования в новом, XXI веке появились диссертационные работы обобщающего характера (А.А.Новикова, 2000; И.В.Челышева, 2002, Худолеева, 2006 и др.), отражающие исторические аспекты развития медиаобразования в России и за рубежом. Вообще, в период с 2000 года было защищено свыше двадцати диссертационных исследований по медиаобразовательной тематике: А.Ю.Гончарук, 2000; А.Ю.Дейкина, 2000; Ю.Н.Егорова, 2000; М.Н.Фомина, 2001; Е.В.Якушина, 2002; Н.А.Леготина, 2004; Е.В.Мурюкина, 2005; О.П.Кутькина, 2006 и др.

В диссертационных исследованиях рассматривались самые разные проблемы современного российского и зарубежного медиаобразования. Многие работы (например, А.А.Новиковой, Е.В.Мурюкиной, И.В.Челышевой и др.) анализировали опыт, накопленный известными медиапедагогами. Однако работ, анализирующих опыт ведущих российских медиапедагогов по конкретным персоналиям, в настоящее время явно недостаточно.

Одним из признанных лидеров медиапедагогики в России был Юрий Николаевич Усов (1936-2000). В 1980 году была опубликована первая

книга Ю.Н.Усова «Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов» [Усов, 1980], в которой он обобщил свои исследования в области кинообразования, проведённые в течение всех 70-х годов. В этой работе было вскрыто одно из главных противоречий, стоящих на пути кинообразования: «преподавая искусство, восприятие которого опирается на образно-пространственный, невербальный тип мышления, мы (...) совершенствуем принципиально противоположный художественному восприятию тип мышления – абстрактно-логический, вербальный. (...) Отсюда рационализм, логизирование, подмена эстетического анализа социологическим» [Усов, 1980, с.4].

На основании такого рода размышлений Ю.Н.Усов предложил вариант решения подобной задачи: практический курс киноискусства «на основе рассмотрения отдельных моментов художественного восприятия по мере постепенного проникновения, «вживания» в произведения искусства открывается ученику многоплановость развития авторской мысли, в каких образных формах закрепляется она творческим воображением, сознанием школьника» [Усов, 1980, с.4]. Так развивается невербальный тип мышления: образность, ассоциативность, возможность в момент восприятия одновременного сопереживания герою и автору художественного произведения.

В отличие от многих других деятелей медиаобразования (Ю.И.Божков, П.Д.Генкин, Л.П.Прессман и др.), полагававших, что основной упор на занятиях со школьниками нужно делать на работу с техническими средствами (кино/фото/видеокамера, монитор, работа в проявочной лаборатории и др.), Ю.Н.Усов утверждал, что целью таких занятий должно стать развитие художественного восприятия, творческого мышления, аудиовизуальной грамотности. Аудиовизуальная грамотность определялась Ю.Н.Усовым как «культура восприятия звукозрительного образа, которые реализуются на интуитивном уровне в момент встречи с фильмом» [Усов, 1980, с.5]. Он решительно отвергал попытки многих российских педагогов превратить кино/медиаобразование в ординарное ТСО или иллюстративный материал на разного рода уроках и занятиях в школе и вузе.

В книге «В мире экранных искусств» Ю.Н. Усов впервые предложил свое определение медиаобразования (на материале экранных искусств), понимая его как целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями в области кино, ТВ, видео. В содержание этого руководства входят четыре вида деятельности (восприятие, художественно-творческая деятельность, интерпретация результатов восприятия, анализа и эстетическая оценка медиатекстов, освоение знаний,

стимулирующих все эти виды деятельности), которые Ю.Н.Усов назвал ключевыми аспектами медиаобразования [Усов, 1995, с. 4].

Опираясь на огромный опыт, накопленный медиапедагогами Великобритании, Канады, Германии, Австралии и других западных стран, а также и на первые российские работы в этой области (А.В.Шариков), Ю.Н.Усов создал программу для учащихся старших классов средней школы под названием «Медиаобразование» (1998). Здесь он не только сформулировал само понятие «медиаобразование», но и дал своё определение некоторым ключевым понятиям медиаобразования (таким как медиатекст, медиакультура и др.).

Педагогическое наследие Ю.Н.Усова велико и достойно тщательного изучения, так как оно сохраняет свою значимость и для современного развития медиаобразования. Ю.Н.Усов считал, что экранное произведение не должно становиться для педагогов лишь поводом для обсуждения нравственных или идейных проблем. Бесспорно, в российском кино/медиаобразовании можно назвать немало заметных имен (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, И.В.Вайсфельд, С.И.Гудилина, В.В.Гура, Л.С.Зазнобина, Н.Б.Кириллова, А.П.Короченский, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, Е.С.Полат, Г.А.Поличко, Л.П.Прессман, Ю.М.Рабинович, А.В.Спичкин, К.М.Тихомирова, Л.В.Усенко, А.В.Федоров, Н.Ф.Хилько, И.В.Челышева, А.В.Шариков, Е.Н.Ястребцева и др.). Однако именно Ю.Н.Усов сумел вывести медиапедагогику на самый высокий уровень теоретических обобщений, последовательно и четко разработанных методических принципов эстетического (художественного) подхода в медиаобразовании. Его научная работа позволяет и сегодня, в динамичном и изменяющемся информационном поле, строить систему взаимодействий между школьниками и масс-медиа.

Вот почему нам показалось интересным рассмотреть развитие эстетической концепции в российском медиаобразовании и творческий вклад, внесенный в нее Ю.Н.Усовым.

Примечания

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

Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *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].

Зазнобина Л.С. Проект стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального и среднего общего образования. М., 1999. 40 с.

Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. С.555.

Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. М.,1974.

- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. Книга для старшеклассников. М.: SVR-Аргус, 1995. 224 с.
- Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. 2000. № 6. С. 3-6.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры (I-XI классы). М.: Просвещение, 1994.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. М.: Новая школа, 1993. 90 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОМ КОНТЕКСТЕ

1.1. Теория «диалога культур» как методологическая основа медиаобразования

1.2.

Философско–методологической основой многих российских исследований в области медиаобразования является теория «диалога культур», разработка которой была начата М.М.Бахтиным и продолжена В.С.Библером. Согласно данной философской концепции, различные культуры находятся в постоянном диалоге между собой, непрерывно взаимодействуют и взаимодополняют друг друга. Действительно, «культура нововременного мышления – это культура «втягивания» всех прошлых и будущих культур в единую цивилизационную лестницу» [Библер, 1991, с.8]. И именно медиакультура на новом уровне технических возможностей (спутниковое телевидение, интернет) эффективно способствует такому объединению, создаёт невиданные прежде возможности для диалога культур. Медиаобразование опирается на возможности «диалога культур», который позволяет избежать национальной замкнутости, выйти на уровень сопоставления, сравнительного анализа различных подходов в медиаобразовании ведущих стран планеты, а, следовательно, постоянно совершенствовать педагогическую теорию и методику.

М.М.Бахтин пришел к теории «диалога культур» по мере анализа проблемы «другого», рассматривая специфику художественного эстетического отношения через произведения культуры. Характеризуя творчество М.М.Бахтина, Е.В.Бондаревская пишет: «М.М.Бахтину свойственно культурологическое восприятие человеческого бытия, жизнь человека рассматривается им в хронотопе (пространстве-времени) культуры. В культуре сосредотачиваются все смыслы человеческого бытия: социальные, духовные, логические, эмоциональные, нравственные» [Бондаревская, 1997, с. 255].

«Диалог культур» предполагает, прежде всего, ряд определений понятия «культура»: «1. Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур. 2. Культура – это форма детерминации индивида в горизонте личности, форма

самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления... 3. Культура – это изобретение «мира впервые» [Библер, 1991, с. 289].

Итак, культура существует как общение, как диалог людей различных культур, как «форма свободного решения и перерешение своей судьбы» и принятия ответственности за свой выбор, как творчество, продуктами которого, по М.М.Бахтину, выступают тексты и произведения. «Культура в своих произведениях – позволяет нам – автору и читателю – как бы заново прожить мир» [Библер, 1991, с. 290]. При этом каждый индивид «есть – потенциально – целостная, способная бесконечно развивать себя, культура» [Библер, 1991, с.296]. Что же касается художественной культуры, медиакультуры, то здесь, автор воплощает себя в отщепленный от него сгусток материальной формы; читатель (слушатель, зритель) ничего не производит «во плоти», он домысливает и «доводит» произведения «до ума» - только в своём воображении, памяти, разуме. И только в таком взаимодополнении произведение – и культура в целом – может существовать» [Библер, 1991, с.296].

В последнее время культуре уделяется огромное внимание. Действительно, «феномен культуры – и в обыденном его понимании, и в глубинном смысле – всё более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает (знает ли человек об этом или нет) все решающие события жизни и сознания людей» [Библер, 1991, с.261]. Мир современного школьника, мир его увлечений сегодня, так или иначе, связан с медиакulturой, будь это компьютерные игры, интернетные «чаты» или телешоу.

Безусловно, говоря о медиакulturе, необходимо обратиться к ее структурным единицам, то есть медиатекстам. М.М.Бахтин в своих исследованиях придавал текстам большое значение. Именно тексты/произведения (в самом широком смысле этих слов) являются продуктами творчества. Текст имеет триединое определение: 1) текст как записанная на бумаге, на «плоскости» речь; 2) текст как любая знаковая система, понятная как речь; 3) текст как живая речь, доведенная, понятная по аналогии с текстом.

По мнению Е.В.Мурюкиной [Мурюкина; 2006, с.9], можно провести следующие аналогии с медиатекстами:

- 1) информация представляет собой тексты, записанные на различных носителях: бумага, дискета, диск и т.д. Общение осуществляется при прочтении произведения с предполагаемым автором, героями, даже явлениями;
- 2) медиа пользуются языком, сотворенным по аналогии с живой речью, так как любой текст направлен на человека;

3) масс-медиа широко использует тексты, оформленные, как живая речь и все время расширяют рамки употребления (ТВ, радио, музыка, пресса и др.).

В любой из этих форм текст может быть понят как форма общения культур. Каждый текст опирается на предшествующие и последующие ему тексты, созданные авторами, имеющими свое миропонимание, свою картину или образ мира, и собой он несет смысл прошлых и последующих культур, он всегда диалогичен, так как всегда направлен к другому. Создание любого медиатекста, как и текста вообще, предполагает в качестве основополагающего и обязательного условия наличие «читателя».

Остановимся подробнее на третьей трактовке определения текста по М.М.Бахтину. Текст, как таковой, вне автора и вне исследователя понимается как плоская речь. Но как только он попадает в руки любого интерпретатора, он «оживает» сам, в нем «оживают» авторские контексты и рождаются, по мере изучения материала, контексты, принадлежащие исследователю. На свет появляется произведение, включающее не только текст, но и контекст как смысл, который вкладывает в него автор и, который, заново для себя открывает читатель.

Текст, в том числе и медиатекст, есть носитель диалога. Он заложен в нем изначально и все содержание текста - это диалогическая встреча двух субъектов, погруженных в бесконечный культурный контекст, требующий особого метода - понимания. «Понимание» может приобретать следующие формы: 1) «восприятие текста; 2) узнавание и понимание значения в данном языке; 3) узнавание и понимание в контексте данной культуры; 4) активное диалогическое понимание» [Библер, 1991, с. 76-78].

Исследуемые положения, относящиеся к термину «понимание», имеют неравнозначное положение, а различаются по уровню общего развития их «носителя». Проанализировать их мы решили на примере медиатекстов:

1) восприятие медиатекста еще не предполагает его понимание, а если последнее и присутствует, то только в начальной форме развития. Этот уровень можно назвать лишь «элементарным» среди представленных. Отметим, что диалог свойственен любому уровню, здесь же он, преимущественно, осуществляется с самим собой, так как потребитель не может еще понять авторской позиции;

2) этот этап предполагает понимание медиатекста, но еще не в контексте культур, а только лишь в данном языке. Люди, стоящие на данной ступени, не могут в полной мере считать информацию медиатекста на уровне понимания автора. Описанные выше формы говорят о фрагментарном

уровне медиакультуры их обладателя, и, скорее всего, на основе своего жизненного опыта, без использования медиаориентированных знаний;

3) данный уровень является более высоким, чем описанные выше. Понимание медиатекстов неотъемлемо присутствует. Здесь предполагается узнавание текста, а также его понимание в контексте культурного пространства, к которому принадлежит человек. Заданные рамки значительно снижают возможности самого понимания, но выводят его обладателя на межличностный диалог, ограниченный единым культурным пространством;

4) и только лишь четвертый уровень понимания способен вывести на макродиалог. Понятийный аппарат уже владеет необходимой информацией, помогающей активно диалогизировать, а, значит, понимать медиатексты с позиции автора, интерпретатора.

Продолжая тему произведения как носителя смысловой нагрузки, обратим внимания на условия, при которых понимание текста может стать полным: «текст должен иметь внутреннюю логику смыслов, заложенных в нем;

2) текст должен быть построен в системе общего языка и жанровой традиции данной культуры для участников диалога; 3) текст как произведение должен быть понятен своими контекстами. Только при условии совпадения контекстов автора и читателя (слушающего, интерпретатора) текст понимается без затруднений при наличии одинакового (приблизительно) кругозора личностей, взаимодействующих с текстом» [Викторова, 1992, с. 6].

Уделяя внимание проблеме уровней развития медиакультуры, согласно технологии кино/медиаобразования Ю.Н.Усова, нам представляется возможным проанализировать данные условия, базируясь на медиатекстах.

Рассматривая данное положение по отношению к фильму, как, к медиатексту, отметим действительную значимость этого условия. Если монтаж - процесс создания произведения путем «сборки», «склеивания» единого целого из отдельно взятых частей - есть проявление внешней логики, то наполнение кадров содержанием должно обязательно руководствоваться внутренней логикой. Чем талантливее авторы медиатекста, тем глубже смыслы, закладываемые как в отдельные эпизоды, так и в произведение в целом. Невыполнение данного условия ведет к «недовключению» в то культурное бытие, которому принадлежит медиатекст. Использование в произведении знаковых символов помогает авторам сделать свое произведение (в любом виде медиакультуры) более универсальным, а «читателям» медиатекстов понять их в контексте, как интерпретатора, так и автора.

На примере с радио можно проверить данное утверждение. При выборе из многочисленных вариантов каких-либо радиоформатов («Русское радио», «Европа +», «Лав радио» и пр.), мы заранее предопределяем свои интересы, требования и руководствуемся сообразно им. Если формат музыки, транслируемый по выбранному каналу радио, не соответствует нашим ожиданиям, требованиям, то совпадения контекстов автора с нами, как «интерпретаторами», активного формы диалога (как высшей формы понимания по М.М.Бахтину) мы достичь не сможем.

В.С.Библер считал, что текст наполнен контекстами, его содержание заключено в них [Библер, 1990]. Произведение базируется на трех контекстах: 1)контексте описываемого; 2)контексте автора; 3)контексте читателя. Интерпретация трех контекстов как составляющих произведения, нашла свое подтверждение, осмысление, применение в концепциях медиапедагогов. Сообразно анализу произведения, по М.М.Бахтину, разработана классификация уровней оценки (анализа) медиатекстов (таб. № 1).

**Таб. 1 Классификация уровней оценки медиатекстов
[Федоров, 2001, с.15]**

	Уровни медиатекстов	Показателя уровней оценки медиатекстов
1	Низкий уровень	«Безграмотность», то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения;
2	Средний уровень	Умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование);
3	Высокий уровень	Анализ медиатекста, основанный на обширных зна убедительной трактовке (интерпретации) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценке социальной значимости произведения (актуальности и т.д.), умение соотносить эмоциональное

		<p>восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковать название медиатекста как образное обобщение и т.д.</p> <p>При этом интерпретацию можно определить как процесс перевода сообщения, выраженного в языке медиа, на воспринимающего его индивида.</p>
--	--	--

Таким образом, если мы кратко проанализируем контексты (В.С.Библер) в соотношении с уровнем оценки медиатекстов (А.В.Федоров), то можно сделать выводы:

1) низкий уровень оценки медиатекстов соответствует анализу произведения в контексте описываемого, то есть у «реципиента» можно выявить следующие качественные характеристики: неумение интерпретировать позиции главных и второстепенных героев, тем более авторов медиатекста; буквальный пересказ фабулы произведения без критической, моральной или иной оценки каких-либо действий «действующих лиц»;

2) средний уровень оценки медиатекста можно соотнести с интерпретацией произведения в контексте читателя. На этом уровне у «реципиента» можно проследить умение дать характеристику как поступкам, так и психологическим состояниям героев медиатекста; обоснование смысловой нагрузки эпизодов или других структурных составляющих медиапроизведения. Следовательно, «реципиент» использует фрагментарные знания для анализа медиатекста, в большей степени основанной на общих знаниях (литература, история и пр.), чем на специализированных. Также можно отметить, что данный уровень не предполагает качественно новой интерпретации авторской позиции в силу низкого уровня медиакультуры «читателя».

3) высокий уровень анализа медиапроизведения предполагает анализ всех «видов» контекстов (то есть включение первого и второго уровней). Такая интерпретация основана на понимании медиапроизведения, базирующейся на обширных знаниях, доказательной, аргументированной трактовке авторской позиции, оценке произведения с точки зрения его социальной, эстетической значимости, актуальности на данном этапе развития общества, «сбалансированном» восприятии эмоционально и понятийного компонентов, с возможностью перенести выработанное суждение на другие жанры и виды медиа и пр.

Итак, понимание, выступающее во взаимодействии своей структуры и контекстов, - основной метод познания с позиции диалога культур. Диалогичность понимания как процесса бесспорна, что подтверждено высказыванием М.М.Бахтина о том, что «при объяснении наличествует

только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта ... Понимание всегда диалогично» [Бахтин, 1979].

Возвращаясь к триединому определению текста по М.М.Бахтину, нам представляется необходимым остановиться на третьей трактовке. Текст, существующий сам по себе, вне автора и вне исследователя – это текст, понимаемый как плоская речь. Но как только этот текст попадает к любому реципиенту/читателю, исследователю, «в нем «оживают» авторские контексты и рождаются, по мере изучения материала, контексты, принадлежащие реципиенту. На свет появляется произведение, включающее не только текст, но и контекст как смысл, который вкладывает в него автор и, который, заново для себя открывает читатель» [Мурюкина, 2006, с.9]. Данное утверждение вполне доказательно и с точки зрения семиотики (тем более, что Ю.М.Лотман доказал это на примере кинематографа). Это тем более актуально, так как Ю.Н.Усов, опираясь на методологию М.М.Бахтина-В.С.Библера и Ю.М.Лотмана, разрабатывал теорию и методику медиаобразование в основном на материале экранных искусств.

Безусловно, киноискусство имеет свой язык, в котором, по мнению науки о знаковых системах, присутствуют две тенденции [Лотман, 1973]: киноязык задает некоторую систему ожиданий, основываясь на повторяемости элементов, на бытовом, художественном опыте зрителей; киноязык выделяет в тексте семантические узлы, нарушая в определенных пунктах (но, не разрушая!) эту систему ожиданий.

Итак, мы можем сделать вывод, что под киноязыком Ю.М.Лотман понимал не только и не столько слово. Здесь подразумеваются и законы, по которым кино существует, в частности, в приведенной цитате говорится о системе ожиданий. Ю.Н.Усов также писал о системе, по которой аудиовизуальный образ воспринимается зрителем: «Осмысление, осознание изображенного на экране происходит помимо слова, чисто визуально, в мгновенной реакции на пластическую форму повествования. Зритель воспринимает поток зрительных образов одновременно на нескольких уровнях: в графической и тональной ориентации кадра, воссоздающий среду данного эпизода; в том, как движутся актеры, какова их мимика; в том, как используются отдельные детали для выражения художественной мысли» [Усов, 1980, с.30-31].

Следовательно, в основе «кинозначений лежит сдвиг, деформация привычных последовательностей, фактов или облика вещей. Однако только на первых стадиях формирования киноязыка «значимый» и «деформированный» оказываются синонимами. Когда зритель имеет уже определенный опыт получения киноинформации, он сопоставляет видимое на экране не только (а иногда - не столько) с жизнью, но и со

штампами уже известных ему фильмов» [Лотман, 1973, с.48]. В этом случае какая-либо деформация (сюжетный трюк, монтажный контраст) становятся привычными, ожидаемыми и теряют информативность. Но стоит отметить, что киноязык включает в себя намного больше, чем просто построение фильма.

Кинематограф является коммуникативной системой, так как все создатели фильма (режиссер, актеры, авторы сценария) что-то нам хотят сказать своим произведением. Их лента - это как бы письмо, послание зрителям. Безусловно, кинематограф существует как синтетическое искусство, базой для которого стали литература, театр, живопись, музыка и пр. Особенно много параллелей можно провести между литературой и кинематографом, но, по мнению Ю.Н.Усова [Усов, 1980], существует и разница, выражающаяся в восприятии литературного и кинообраза. Она заключается в том, что в литературе мы идем от общего к частному (слово уточняем эпитетом, описанием), а в кино мы воспринимаем частное и, вводя его в монтажную фразу, идем от частного к общему.

Вместе с тем, всегда необходимо иметь в виду, что разные аудиовизуальные тексты обладают неодинаковым объемом информации. По Ю.М.Лотману, сила воздействия кино заключается в разнообразии построенной, сложно организованной и предельно сконцентрированной информации, понимаемой в широком смысле, как совокупность разнообразных интеллектуальных и эмоциональных структур, передаваемых зрителю и оказывающих на него сложное воздействие - от заполнения ячеек его памяти до перестройки структуры его личности [Лотман, 1973].

В свою очередь, по мнению Ю.Н.Усова, сложность восприятия, «расшифровки такой информации заключается в том, что она несет в себе не только объективный факт, но и субъективное его воссоздание, в процессе которого «запечатлеваются чувства художника-автора, его отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном обобщении этого факта перед нами открывается мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды» [Усов, 1980, с.20-21].

Но и оценивая их, мы также совмещаем в своем анализе субъективно-объективное отношение к медиатексту, в нашем примере – к фильму. Тем самым проверяем, уточняем, формируем свое отношение к миру, в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий нас мир.

Можно сказать, что кинематограф существует между двумя практически противоположными моментами, где, с одной стороны, проявляется его стремление слиться с жизнью, а с другой - желание

выявить свою кинематографическую специфику, условность языка, утвердить суверенитет искусства в его собственной сфере [Лотман, 1973]. Эти же аналогии можно провести по отношению к медиа в целом. Например, печатные источники также пытаются отразить и подчеркнуть своей деятельностью: с одной стороны – «реалистические корни» отраженной на их страницах явлениях и пр., его приближенность к жизни, с другой – отражают в своих публикациях его специфические свойства, а с третьей – выполняют функции, «возложенные» на них (развлекательную, информационную, аналитическую и т.д.). Медiateксты имеют свои контексты, тематическую, жанровую направленность, исходя из концептуальной основы конкретного агентства/автора(ов). Но данные стороны медиа «раскрываются» только при наличии читателя, в противном случае медiateксты представляют собой (по М.М.Бахтину) плоскую речь. Мы еще раз убеждаемся, что текст, как явление диалогичное и направленное всей своей сущностью на диалог, существует в разных видах, и медиакультура - не исключение. Согласно теории знаковых систем, данные тексты также обладают смысловыми контекстами. Количество считываемой информации зависит, в том числе, и от степени медиакультуры аудитории.

Итак, диалог становится центральным моментом культурного бытия человека, способом нахождения им человеческих смыслов. Человеческим инструментом этого поиска является гуманитарное мышление, цель которого не познание «объекта», вещи, но общение, взаимопонимание, обмен смыслами. Любой медiateкст диалогичен в тот момент, когда направлен на человека. Диалог рассматривается в этом случае как единственный способ общения и понимания. Мы полагаем, что в разработке своей медиаобразовательной модели Ю.Н.Усов учитывал данный подход.

Текст, в том числе и медiateкст, есть носитель диалога. Он заложен в нем изначально, и все содержание текста - это диалогическая встреча двух субъектов, погруженных в бесконечный культурный контекст, требующий особого метода - понимания. «Понимание» может приобретать следующие формы: 1) «восприятие текста; 2) узнавание и понимание значения в данном языке; 3) узнавание и понимание в контексте данной культуры; 4) активное диалогическое понимание» [Библер, 1991, с. 76-78].

Исследуемые положения, относящиеся к термину «понимание», имеют неравнозначное положение, а различаются по уровню общего развития их «носителя». Вот как, по мнению Е.В.Мурюкиной они соотносятся с медiateкстами:

1) восприятие медиатекста еще не предполагает его понимание, а если последнее и присутствует, то только в начальной форме развития. Этот уровень можно назвать лишь «элементарным» среди представленных. Отметим, что диалог свойственен любому уровню, здесь же он, преимущественно, осуществляется с самим собой, так как потребитель не может еще понять авторской позиции;

2) этот этап предполагает понимание медиатекста, но еще не в контексте культур, а только лишь в данном языке. Люди, стоящие на данной ступени, не могут в полной мере считать информацию медиатекста на уровне понимания автора. Описанные выше формы говорят о фрагментарном уровне медиакультуры их обладателя, и, скорее всего, на основе своего жизненного опыта, без использования медиаориентированных знаний;

3) данный уровень является более высоким, чем описанные выше. Понимание медиатекстов неотъемлемо присутствует. Здесь предполагается узнавание текста, а также его понимание в контексте культурного пространства, к которому принадлежит человек. Заданные рамки значительно снижают возможности самого понимания, но выводят его обладателя на межличностный диалог, ограниченный единым культурным пространством;

4) и только лишь четвертый уровень понимания способен вывести на макродиалог. Понятийный аппарат уже владеет необходимой информацией, помогающей активно диалогизировать, а, значит, понимать медиатексты с позиции автора, интерпретатора [Мурюкина, 2005, с. 46-47].

Таким образом, можно говорить, что уровень медиакультуры напрямую зависит и от степени развитости такого термина как «понимание». Первая ступень понимания любого медиатекста не может полноценно «раскрыть» его перед читателем, в то время как стремление к четвертой – высшей ступени подразумевает владение достаточным количеством информации для раскрытия контекстов и более полного понимания, «ощущения» текста.

Реципиенту, читателю, «исследователю» медиа/медиатекстов Ю.Н.Усов в своих научных трудах отводил важную роль. «Создавать произведения искусства, – считал Ю.Н.Усов, – особый дар, которым обладает не каждый, а вот восприятие произведения искусства, доступно всем, если у человека пробудились такие потребности, и он умеет при встрече с книгой (...) испытывать воздействие ауры произведения искусства, то есть особой атмосферы, своеобразного энергетического поля, которое возникает между зрителем и живописным полотном, книгой, экраном» [Усов, 1995, с. 13]. Но для этого, согласно Ю.Н.Усову, «нужны особые навыки восприятия, умения чувствовать, обладать зрительной памятью, быть способным к анализу – синтезу художественной

реальности, которая в каждом произведении неповторима, так как воссоздает индивидуальный мир автора, его чувства, представления о жизни, стремления к идеалу» [Усов, 1995, с. 26].

Отражение этой проблемы можно найти и в философской концепции В.С.Библера: «В XXI веке предельна роль зрителя или слушателя, его установки на творческое соучастие на энергию распада, или – на ностальгическое бегство к иной классической, уже исходно заданной гармонии, или, наконец – на сомнамбулическое сладострастие, «стояние» в точке этого балансирования, когда соучастие подменяется сокричанием, совместным внушением, экстазом ...» [Библер, 1997, с. 238].

Медиаобразование неотделимо от понимания и восприятия произведений искусства и места культуры в жизни человека, значение которой возросло в XXI веке. «Только в процессе восприятия фильм становится произведением искусства. Художественное восприятие – это не пассивное отражение, а созидательный акт, предполагающий активное участие зрителя. ... В какой-то степени он становится соавтором фильма» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с.3]. Та же мысль подтверждается Ю.Н.Усовым: «Именно в результате адекватного восприятия «творящая Среда» экрана может стать внутренним пространством школьного зрителя. Произойдет чудо художественной коммуникации, общения, основанного на взаимопонимании, взаимопроникновении, взаимообогащении этих пространственных измерений художественного сознания автора и зрителя» [Усов, 2000, с.67]. Художественное восприятие произведений медиаискусства помогает зрителю «ориентироваться в потоке экранной продукции, развивать познавательные интересы, художественный вкус по отношению к кино и электронным искусствам, самостоятельных суждений и оценок, получить представление об основных явлениях в современных аудиовизуальных средствах массовой коммуникации» [Усов, 1995, с.16].

Выражая собственное мнение о любом произведении культуры, в том числе и медиакультуры, человек вступает в диалог с автором произведения, позволяя первому стать центром «художественного видения». Бесспорно, здесь возможен диалог на микроуровне (внутренний диалог) и на макроуровне (внешний диалог между индивидами, человеческими сообществами, ассоциациями, системами образования, нациями, странами и т.д.). «Мир художественного видения есть мир организованной, упорядоченный и завершенный помимо заданности и смысла вокруг данного человека как его ценностное окружение: мы видим, как вокруг него становится художественно значимыми предметные моменты и все отношения - пространственные, временные и смысловые» [Бахтин, 1996, с.238]. Современный человек настолько привык к огромному количеству медиаинформации, объём которой постоянно

увеличивается, что даже часто не осознаёт, что она влияет на формирование его ценностных ориентаций, интеллектуальной и эмоциональной сферы, а в конечном итоге жизненной позиции настоящих и будущих поколений. Но, несмотря на это, средства массовой коммуникации (медиа) воспринимаются человечеством как необходимость бытия.

С бурным развитием новых технологий (в том числе телекоммуникационных сетей, интернета), усовершенствованием в сфере производства в мире наметилась одна проблема – увеличение количества свободного времени. На первый взгляд, в этом нет ничего плохого, остаётся время для всестороннего развития личности. Но, к сожалению, в реальности свободное время не всегда используется во благо, а, скорее, наоборот: отсюда – рост молодёжной преступности, правонарушений, наркомании и пр. Следовательно, одна из задач современной педагогики – разработка культурно-ценностной организации досуга детей и молодёжи. В этой связи нельзя не отметить большие возможности медиаобразования учащихся, как одного из путей развития творческой и гуманной личности, возможности «диалога культур» в этом педагогическом направлении.

Итак, в современной социокультурной ситуации как никогда ранее велики роль и значение медиакультуры в жизни людей, в первую очередь – молодёжи. Каждое средство массовой коммуникации (ТВ, кинематограф, пресса, интернет и др.) обладает широким спектром выразительных средств и имеет определённые технические возможности. В свою очередь, растущий поток медиаинформации требует от современного зрителя, слушателя, читателя умения не только ориентироваться в нём, но и находить нужное, уметь осмыслить и применить полученную информацию.

В связи с этим на первый план выступает одна из главных задач медиаобразования – развитие у аудитории способности к полноценному восприятию и анализу медиатекстов. Следуя идеям М.М.Бахтина, искусствоведение имеет дело с текстами (произведениями искусства), если текст понимать широко – как всякий связный знаковый комплекс. «Мысли о мыслях, переживания переживаний, слова о словах, тексты о текстах. В этом основное отличие наших (гуманитарных) дисциплин от естественных (о природе), хотя абсолютных, непроницаемых границ и здесь нет. Гуманитарная мысль рождается как мысль о чужих мыслях, волеизъявлениях, манифестах, выражениях, знаках, за которыми стоят проявляющие себя боги (откровение) или люди (законы властителей, заповеди предков, безыменные изречения и загадки и т.п.). ... Всякий текст имеет субъекта, автора (говорящего, пишущего). ... Два момента, определяющих текст как высказывание: его замысел («интенция») и

осуществление этого замысла. Динамические взаимоотношения этих моментов, их борьба, определяющая характер текста. ... Каждый текст предполагает общепонятную (т.е. условную в пределах данного коллектива) систему знаков, «язык» (хотя бы искусства). Если за текстом не стоит «язык», то это уже не текст, а естественно-натуральное (не знаковое) явление. ... Но одновременно каждый текст (как высказывание) является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл его (его замысел, ради чего он создан). Это в нём, что имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории. По отношению к нему все повторимое и воспроизводимое оказывается материалом и средством. ... События жизни текста, т.е. его подлинная сущность, всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов. ... Текст не вещь, и поэтому второе сознание, сознание воспринимающего, нельзя элиминировать или нейтрализовать. ... Человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), т.е. создаёт текст (хотя бы и потенциальный)» [Бахтин, 1996, с.307-312].

Медиатекст, кроме информационной нагрузки, является результатом осмысления его сущности субъектами, вовлечёнными в процесс создания и восприятия медиаинформации. Но «...всякое изучение знаков, по словам М.М.Бахтина, по какому бы направлению оно ни пошло, обязательно начинается с понимания. ... При понимании – два сознания, два субъекта» [Бахтин, 1996, с. 320-321]. В своих размышлениях об авторе произведения он акцентирует внимание на том, что «автора нельзя отделять от образов персонажей; так как он входит в состав этих образов как их неотъемлемая часть (образы двуедины и иногда двухголосы). Но образ автора можно отделить от образов персонажей; на этот образ сам создан автором и поэтому также двуедин» [Бахтин, 1996, с.323].

Следуя идеям М.М.Бахтина, В.С.Библер справедливо утверждал, что чем дальше мы (адресаты, слушатели, зрители) находимся от «Автора», тем острее вступаем с ним в творческое общение: «...автор воплощает себя в отщеплённый от него сгусток материальной формы; читатель (слушатель, зритель) ничего не производит «во плоти», он домысливает и «доводит» произведение «до ума» - только в своём воображении, памяти, разуме. И только в таком взаимодополнении произведение – и культура в целом – может существовать» [Библер, 1991, с. 296].

«Наш разум, наш дух всегда, писал В.С.Библер, – в произведении к кому-то обращается: произведение всегда - наше адресованное бытие ... к «далёкому собеседнику». ...Произведение – это всегда есть некий способ воссоздать мир впервые – из звуков, из красок, так, чтобы читатель из этого «ничего» творил всё [Библер, 1997, с. 282]. Действительно, произведения искусства (в том числе, медиа-арта) – это всегда «диалог

личностей-культур», их взаимодействие. Образ (например, экранный) материализует замысел автора в пространственно-временной форме повествования, передавая аудиовизуальными средствами последовательность развития мысли художника о мире и о себе. Эмоциональное постижение этого образа приводит нас (слушателей, зрителей, читателей) к переживанию, додумыванию, домысливанию при помощи языка медиатекста, возможности которого постоянно расширяются. Например, уже сегодня современные компьютерные технологии позволяют проникать в мир виртуальной реальности, которая, по словам Ю.Н.Усова, обладает удивительным жизнеподобием «по сравнению с кино, телевидением видео. ...Отождествление художественной виртуальной реальности с объективной оказывается стопроцентным, хотя она и иллюзорна. ... Однако грамотный зритель ощутит и здесь присутствие творца, ибо традиционные законы художественного пространства, времени, дискретности повествования останутся: ведь иллюзия, какой бы она ни была, всё же создана автором, и в ней его эмоционально-интеллектуальное начало также будет выявлено на основе соотнесения перцептивных единиц» [Усов, 2000, с. 69].

Ю.Н.Усов важную роль в своих исследованиях отводил взаимодействию экрана и личности ребёнка в процессе восприятия, определив его как общение, диалог с автором медиатекста. Такой подход характерен для российского медиаобразования 60-х - 90-х годов XX века. Именно в это время проводил свои основные исследования Ю.Н.Усов. Эпоха «оттепели», конец 50-х – начало 60-х, изменила сознание миллионов людей, уставших от тотальной идеологизации жизни в стране эпохи сталинизма. Так, 60-е - 80-е годы XX века стали в России временем эстетически ориентированного медиаобразования, опиравшегося не только на достижения отечественной педагогики, но и на художественные достижения мастеров оттепельного «авторского» отечественного экрана (М.Калатозов, А.Тарковский, М.Хуциев, С.Параджанов, А.Кончаловский и др.), на шедевры зарубежного киноискусства (Ф.Феллини, М.Антониони, Л.Висконти, И.Бергман и др.). Основной упор делался на формирование мотивов и качеств личности, необходимых для развития эстетического восприятия и вкуса и пр.

Для второй половины XX века, отмечал В.С.Библер, характерно возникновение нового «напряжения», иного основания бытийного и духовного сдвига в жизни людей, которое появилось благодаря научно-технической революции. «Диалог культур» в этот период становится еще более интенсивным и продуктивным. На рубеже XX и XXI веков, по словам В.С.Библера, обозначилось отчетливое «смещение эпицентра всего человеческого бытия – к полюсу культуры» [Библер, 1991, с.3]. Основным

продуктом и орудием производства становится информация и новые системы производства, которые изменяют «не только вещи, сколько самоустремление к индивиду, к его уму и его знаниям» [Библер, 1970, с.240-241].

В.С.Библер так же отмечал существенное отличие так называемого Нового времени от прошлых веков развития человеческой цивилизации: «Диалог различных разумов осуществляется в Новое время в форме диалога нововременного разума с самим собой (разум, рассудок, интуиция, здравый смысл...), а с другие формы разумения выпрямлялись и вытягивались в линию восходящего познания. Но с другой стороны, именно в форме «Познающего разума» (в форме внутреннего микродиалога) только возможна решающая трансформация в разум диалогический, в разум культуры» [Библер, 1991, с.8]. Отсюда понятна «необходимость перехода от философской логики «наукоучения», характерной для «разума познающего» (XVII-XIX веков), к разуму, стремящемуся понять культуру (в ее всеобщих онтологических предположениях (канун XXI века) [Библер, 1991, с.11].

На сегодняшний день теория (и практика) диалогического бытия человека в мире, в культуре, становится все более актуальной в области образования. Этому способствует и сложившаяся социально-психологическая обстановка в обществе, которая, по словам Д.И.Фельдштейна, «породила нарушение глубинных связей взрослых и детей. Это положение отражено как в фиксированных психических состояниях у детей, так и поведении взрослых, у которых атрофировалось ответственное отношение к детству» [Фельдштейн, 2004, с.419]. Результатом этих отношений являются возникновения у детей чувства одиночества, цинизм, теряется уважение к человеческим ценностям. Ю.Н.Усов осознавал эту проблему, поэтому его модели кино/медиаобразования базировались на лично-ориентированных технологиях, которые сопровождаются отходом от знаниево-ориентированного образования.

Вместо вопросно-ответного метода обучения лично-ориентированные технологии используют лично-ориентированные ситуации, основным инструментом которых является опять же диалог. В.В.Сериков пишет, что «по своей дидактической форме диалог напоминает проблемную ситуацию, так как имеет необходимые атрибуты: противоречия, дефицит ориентировочных основ действия, целостного представления о ситуации, но, с другой стороны, лично-смысловой диалог не ставит целью «снятие» этой проблемности» [Сериков, 1999, с.124].

При создании личностно-ориентированной ситуации материал определяет сферу творческого поиска и самовыражения его участников, которые в результате своей деятельности реконструируют содержание, извлекая из него жизненные смыслы. Реализация личностно-ориентированных ситуаций в процессе занятий позволяет ученику приобрести опыт, способный повлиять на представление и мнение учащегося о себе. Этот вывод очень важен, так обозначает прерогативу личности старшеклассника (для нас) над самим процессом формирования медиакультуры. Этот личностный компонент выделяет и В.В.Сериков [Сериков, 1999], говоря о том, что ученик не просто включается в выполнение задания, а принимает деятельность в целом с соответствующим ей мотивом; критически оценивает информацию, происходящее событие и собственные действия; формирует собственное мнение и вывод; принимает решение «на свой страх» (Л.С.Выготский); его увлекает сам процесс, игра творческих сил, радость общения с партнерами; ответственность, ожидания, принятие ответственности на себя. Принимая во внимание все КПД личностно-ориентированных ситуаций, они, активно используются в медиаобразовательной деятельности.

Исходя из методологической основы медиакультуры, практической деятельности Ю.Н.Усова и принципов личностно-ориентированного образования (принципы природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода, жизнотворчества, сотрудничества), можно утверждать, что диалогические отношения учителя и учеников позитивно отражаются на всем медиаобразовательном процессе. Об этом писал и Д.С.Лихачев: «улучшение человеческого рода» должно начинаться с образования. В школе, по-моему, не достаточно только мирного сосуществования, в ней необходим длительный диалог культур, направленный в конечном итоге на обогащение нашей общей культуры» [Лихачев, 1983, с.57]. Но повторимся, что личность является неотъемлемой частью как диалога, так и культуры. И какой она будет, зависит от человека.

Взяв за основу ценности личностно-ориентированного образования, мы тем самым способствуем выполнению условий, которые необходимы для успешной реализации медиаобразовательной модели, а именно: создание благоприятного микроклимата; развитие и учет общих компетенций обучающихся и готовности личности старшеклассника к медиаобразовательной деятельности; интеграция сред (информационной, социализирующей, релаксационной, развивающей) [Мурюкина, 2006, с.15]. Эти условия не противоречат как основным принципам, так и самой концепции личностно-ориентированного образования.

Выводы. Итак, исследование диалога культур М.М.Бахтина - В.С.Библера в контексте эстетической концепции медиаобразования и педагогического творчества Ю.Н.Усова позволило нам:

-рассматривая, например, трехъярусную пирамидальную форму культуры В.С.Библера, лучше осознавать, что высота данной геометрической фигуры для каждой личности напрямую зависит от познанных произведений, во всем их разнообразии, которое вкладывалось философами в данные понятия. Восприятие, понимание текстов должно иметь диалогическую форму, так как в противном случае вершина пирамиды будет искажена, а именно она представляет «самодетерминацию человеческого Я», его самоопределение в культурном пространстве.

- приблизиться к пониманию тождественности текстов/произведений с медиатекстами/медиапроизведениями (и сходство процессов их восприятия, понимания). Но главное, диалоговое общение является высшей формой при взаимодействии человека с масс-медиа. Значит, диалоговая концепция культуры в качестве методологической основы оптимальна.

Нахождение взаимосвязей диалога культур с личностно-ориентированным образованием и медиаобразованием - важный и позитивный момент. Данные «связки» позволяют четче:

- определить точки соприкосновения медиаобразования с другими научными теориями (диалоговой концепцией культуры М.М.Бахтина – В.С.Библера, личностно-ориентированным образованием);

- выявить элементы, которые можно заимствовать в медиаобразование (например, А.В.Федоров, на основе исследований В.С.Библера о произведении и трех его контекстах вывел классификацию уровней оценки медиатекстов (таб. № 1) и т.д.

Теория «диалога культур» М.М.Бахтина–В.С.Библера, как эффективная методологическая база медиаобразования в полной мере использовалась Ю.Н.Усовым, сейчас она становится все более актуальной. В построении программ занятий, в выборе форм и методов обучения многие медиапедагоги, в том числе и Ю.Н.Усов, ориентируются именно на теорию диалогического бытия (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, С.Н.Пензин, А.В.Федоров и др.). Диалогические отношения учителя и ученика отражаются на всем медиаобразовательном процессе. Ведь такая форма общения - высшая во взаимодействии человека с медиа.

Примечания

Бахтин М.М. Проблема текста//Собр. соч.: в 7-ми томах. Т.5. М.: Русские словари, 1996. 731 с.

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Художественная литература, 1979. 412 с.
- Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс, 1991. 176 с.
- Библер В.С. На грани логики культуры. М., 1997. 440 с.
- Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
- Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону, Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. 352 с.
- Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. М. Ростов-на-Дону: Учитель, 1997. 558 с.
- Викторова Л.Г. и др. Диалоговая концепция культуры М.М.Бахтина–В.С.Библера. Саранск, 1992. С. 7-9.
- Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. М.: ВГИК, 1974. 66 с.
- Лихачев Д.С. Земля родная. М.: Знание, 1983. 98 с.
- Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин: Изд-во Ээсти Раамат, 1973. 138 с.
- Мурюкина Е.В. Диалогическая концепция культуры как методологическая концепция медиаобразования//Медиаобразование. 2005. № 3. С.42-56.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы//Медиаобразование. 2005. № 4. С.23 -39.
- Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Карапуз, 2000. 256 с.
- Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников. Дис. ... канд. искусств. М., 1974. 198 с.
- Усов Ю.Н. Аудиовизуальное образование современного школьника//Проблемы современной кинопедагогики/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. М., 1993. С. 34–40.
- Усов Ю.Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов//Система аудиовизуального образования учащихся средней школы/Ред. А.В.Каменец, Е.А.Захарова. М., 1992. С.11-15.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М., 1995. 224 с.
- Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. 2000. № 6. С.3-6.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Дис... д-ра пед. наук. М., 1988. 362 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. Дис... д-ра пед. наук М., 1989. 32 с.
- Усов Ю.Н. Медиаобразование в школе: Модель, разработанная сотрудниками Исследовательского центра эстетического воспитания Российской Академии Образования//Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя. Иркутск, 1997. С.36-45.
- Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998. С.55-59.

- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.
- Усов Ю.Н. Основы киноискусства (IX-X классы). Программа факультативного курса//Программы факультативных курсов средней школы. М., 1974. С.92-103.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры (I-XI классы). М.: Просвещение, 1994.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. М., 1993. 91 с.
- Усов Ю.Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры» для школьников 9-11 классов общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998. С.29-45.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления//Искусство и образование. 2000. № 3. С.48-69.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте теории диалога культур//Школьные технологии. 2003. № 3. С.112-216.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. 2002. № 2. С.33-38.
- Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2004. 672 с.
-

1.2. Ключевые теории медиаобразования*

*текст, положенный в основу данной главы, ранее был частично опубликован в следующих журналах:

- Fedorov, A. (2001). Von der Filmpadagogie zur Mediaenpadagogik. *MERZ: Mediaen + Merziehung*, N 4, pp.256-261.
- Fedorov, A. (2006). Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum. In: *Thinking Classroom*. Vol.7. N 3, pp.25-30.
- Новикова А.А. Медиаобразование в англоязычных странах//*Педагогика*. 2001. N 5. С. 87-91.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//*Педагогика*. 2000. N 3. С.68-75.
- Новикова А.А. Медиаобразование в США//*Искусство и образование*. 1999. N 4. С.68-81. 2000. № 4. С.35-49.
- Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде//*Высшее образование в России*. 2002. N 1. С. 116-118.
- Федоров А.В. Медиаобразование в контексте «диалога культур»//*Школьные технологии*. 2003. N 3. С.122-126.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов. Актуальность, цели, методика опроса//*Медиаотека*. 2006. N 1. С.40-41.
- Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//*Высшее образование в России*. 2005. N 6. С.134-138.
- Федоров А.В. Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2005. N 1. С.180-191.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. N 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде//*США и Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. N 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США: методические подходы//*США и Канада: Экономика-Политика-Культура*. 2006. N 1. С.110-119.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2002. N 1. С.149-158.

Анализ теории и практики медиаобразования в разных странах [Bazalgette, 1992, pp.187-190; Gonnet, 2001, pp.7-25; Masterman, 1997, pp.20-31; Piette & Giroux, 1997, pp.89-134 и др.] приводит к мысли, что в мире нет единой теоретической концепции медиаобразования. В начале 90-х годов российский исследователь А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8-11] предпринял попытку систематизации ключевых концепций медиаобразования, однако выделил их в самом общем виде, что фактически привело к смешиванию семиотической, культурологической теорий медиаобразования и теории развития «критического мышления» в одну, так называемую «критическую» концепцию. К тому же А.В.Шариков [Шариков, 1990, с.8] в качестве одной из ключевых концепций

медиаобразования называл «медиаграмотность», в то время как понятия «медиаграмотность» и «медиаобразование» у многих педагогов и исследователей, по сути, являются синонимами, или (как один из вариантов) медиаграмотность аудитории представляется главной целью процесса медиаобразования [см. анализ результатов анкетирования экспертной группы медиапедагогов разных стран в издании ЮНЕСКО: Fedorov, 2003]. Кроме того, внутри многих концепций «медиаграмотности» можно выделить все те же «протекционистские», «семиотические», «культурологические» и иные подходы, включая и формирование «критического мышления». Более развернутые и систематизированные подходы к анализу основных медиаобразовательных теорий были сделаны позже в трудах Л.Мастермана [Masterman, 1997, pp.20-31; Masterman, Mariet, 1994, pp.6-59] Ж.Пьетта и Л.Жиру [Piette & Giroux, 1997, pp.89-134], Ж.Гонне [Gonnet, 2001, pp.7-25].

Анализ указанных выше трудов позволяет выделить, не менее десятка основных теоретических подходов в данной области:

1) «протекционистская» («инъекционная», «защитная», «прививочная») теория медиаобразования (*Protectionist Approach, Inoculatory Approach, Inoculative Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defense Approach, L'Approche Vaccinatoire*) [Leavis & Thompson, 1933; Селевко, 2002 и др.]

Ее основа - «инъекционная» теория медиа. Данную теорию часто называют также «протекционистской» (предохранительной от вредных воздействий медиа), «теорией гражданской защиты» (то есть опять-таки защиты от медиа) или теорией «культурных ценностей» (имеется в виду, что негативному воздействию медиа противопоставляются «вечные ценности классического культурного наследия» (к примеру, искусство античности или ренессанса). Предполагается, что медиа оказывает очень сильное прямое, в основном негативное воздействие на аудиторию. К примеру, школьники «внедряют» в жизнь приемы насилия, увиденные на экране. Аудитория состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста.

Сторонники данной теории обычно тщательно изучают типологию медийных воздействий (или «эффектов»), среди которых можно выделить:

- познавательные эффекты: краткосрочное изучение; интенсивное изучение, обширное изучение;
- эффекты отношения/мировоззрения: создание мнения; прививка/изменение/укрепление мнения;
- эмоциональные эффекты: временная реакция;
- физиологические эффекты: временная иллюзия борьбы/полета; временное сексуальное возбуждение;

-поведенческие эффекты: имитация; активация (т.е., например, активизация покупок с помощью рекламы) [Potter, 2001, pp.262-263].

При этом выделяются как *непосредственные* медийные влияния:

-познавательные (медиа могут немедленно «прививать» идеи и информацию);

-мировоззренческие (медиа могут сиюминутно создавать, изменять и укреплять мнения);

-эмоциональные (медиа могут вызывать непосредственную эмоциональную реакцию);

-поведенческие (медиа могут временно заставить вас делать что-то);

-физиологические (медиа могут краткосрочно возбуждать или успокаивать) [Potter, 2001, p.276],

так и *долговременные* медийные влияния:

-познавательные (приобретение долгосрочной информации, обобщение, открытие тайны и пр.);

-мировоззренческие (укрепление убеждений, эрозия, изменение прежних отношений);

-поведенческие (долговременные беспомощность; медийная «наркотизация», отсутствие моральных запретов);

-эмоциональные (увеличение/уменьшение эмоциональных реакций, то есть возбуждение или десенсибилизация в течение длительного периода времени);

-физиологические (увеличение толерантности к определенному содержанию медиатекста; физиологическая зависимость от медиа или определенного содержания медиатекста, «смещение» мозговой деятельности на длительный срок) [Potter, 2001, p.278, 296].

Главная цель медиаобразования в рамках этой теории заключается в том, чтобы смягчить негативный эффект чрезмерного увлечения медиа (в основном по отношению к несовершеннолетней аудитории). Педагоги стремятся помочь учащимся понять разницу между реальностью и медиатекстом путем вскрытия негативного влияния медиа (к примеру, телевидения) на конкретных примерах, доступных для понимания конкретной аудитории.

Сторонники «протекционистской» теории медиаобразования, как правило, основное место в своих программах уделяют проблемам негативного влияния насилия и сексизма. Такой подход особенно распространен в США. Некоторые американские педагоги руководствовались этой теорией с 30-х - 40-х годов XX века, рассматривая медиа как «агента культурной деградации»: в этом обвинялись комиксы, реклама в прессе и на телевидении, «желтые» массовые издания с их навязыванием стереотипов. Однако для анализа любого, пусть даже

самого примитивного медиатекста, «защиты» от манипулятивного воздействия, вероятно, недостаточно, здесь важно использовать как можно большее число видов деятельности и мотивов (рекреационных, компенсаторных, терапевтических, эстетических и др.), связанных со структурой человеческой индивидуальности.

Есть приверженцы защитной теории медиаобразования и в России. Они убеждены, что «при всех достоинствах средства массовой информации (особенно телевидение) одновременно огромный негативный фактор социальной среды. Кроме откровенной пропаганды насилия, секса, жестокости, СМИ создают наркотический эффект, уводящий детей от реальной жизни, формируют пассивное восприятие мира. Примерно такое же влияние оказывает кино, особенно дикий, неконтролируемый рынок видеофильмов» [Селевко, 2002, с.115]. С учетом такого рода позиции определяются и основные цели реализации медиаобразовательных методик: «выявлять негативные явления в СМК, противостоять расизму, сексизму, дискриминации, подавлению воли, психологическому угнетению, неравенству, несправедливости, нетолерантности, этноцентризму и ксенофобии» [Селевко, 2002, с.117].

В 90-х годах «защитное» движение получило мощную поддержку со стороны образованной при ЮНЕСКО Международной палаты «Дети и насилие на экране» (The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen). Эта организация, сотрудничавшая со многими медиапедагогами мира, проводила международные научно-педагогические конференции, выпускала специальные журналы, интернетные сайты, книги [Carlsson & Feilitzen, 1998, pp.45-202], посвященные проблеме негативного влияния медиа на детскую аудиторию, в первую очередь, в плане изображения насилия.

Впрочем, большинство участников этого движения отлично понимало, что помимо борьбы против «экранного насилия» следует активно развивать медиаобразование школьников и молодежи, направленное на формирование критического, самостоятельного, демократического, творческого мышления. Вот почему в конце 2002 года данная организация была переименована в Международную палату «Дети, молодежь и медиа» (International Clearinghouse on Children, Youth and Media). Так был подчеркнут переход от «защитных» целей к широкому медиаобразовательному спектру задач и действий [Feilitzen & Carlsson, 2002, p.11].

Конечно, у «протекционистской» теории медиаобразования в ее чистом виде (то есть направленной только против вредного влияния медиа) в Европе и мире имеется немало противников (С.Bazalgette, Е.Bevert, D.Buckingham, J.Gonnet, L.Masterman, Т.Panhoff, С.Worsnop и

др.), которые справедливо считают, что медиа – неотъемлемая и влиятельная часть нашей жизни, окружающей среды, чьи положительные стороны (при этом не забывая и об отрицательных медийных воздействиях) и возможности не только можно, но и нужно активно использовать в педагогическом процессе.

Однако, так или иначе, но «защитная» теория медиаобразования до сих пор имеет своих сторонников, особенно в религиозных организациях. Наиболее активные деятели медиаобразования католической веры объединились во Всемирную ассоциацию SIGNIS (World Catholic Association for Communication/ L'Association catholique mondiale por la communication: <http://www.signis.net>). В самом деле, **религиозные теории медиаобразования** очень близки к «протекционистским». Правда, вредным медийным воздействиям противопоставляются не абстрактные «вечные ценности», а конкретные религиозные каноны и этические нормы, зависящие от конкретной теологической доктрины. Например, «католическая церковь уже в 1938 году осознала потребность в целенаправленном медиаобразовании. Папа Римский Пий XI написал энциклику о кинематографе и его воздействии на молодежь, убеждая церковь принять всерьез все аспекты новых медиа и ввести медиаобразование в школах» [Pungente and O'Malley, 1999, p.10].

2) этическая теория медиаобразования (*Ethic Approach, Moral Approach*) [Урицкий, 1954; Пензин, 1987 и др.]

В качестве теоретической базы здесь используется этическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Из этого вытекает главная цель этического медиаобразования: приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения (отвечающей, к примеру, конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии и т.д.). Педагогическая стратегия базируется на изучении этических аспектов медиа и медиатекстов [Пензин, 1987, с.47].

Понятно, что моральные ценности в этом случае существенно зависят от социокультурного и политического контекста. К примеру, во времена тоталитарного режима в нашей стране считалось, что «при правильной подготовке к просмотру фильма и в результате разбора его учащиеся ... будут осуждать ложь, дурные поступки и, наоборот, положительно относиться ко всему тому, что соответствует требованиям высокой коммунистической морали» [Урицкий, 1954, с.42]. Свои требования к этической теории медиаобразования, бесспорно, предъявляются, к примеру, в мусульманских или буддистских странах, что доказывает тесную связь этической и религиозных медиаобразовательных

теорий.

На наш взгляд, данная теория вполне может быть синтезирована с идеологической, эстетической, религиозной, экологической, предохранительной теориями медиаобразования и теорией развития критического мышления.

С приходом эпохи постмодерна - с характерным для нее ироничным отношением как к жизни в целом, так и к *любым* произведениям культуры/искусства - фраза о том, что «современный учитель – защитник нравственных и эстетических ценностей» [Одинцова, 1993, с.113], стала восприниматься как надоевшая архаика. Казалось, что теория медиаобразования как «потребления и удовлетворения» стихийно сформировавшихся потребностей аудитории (о ней подробнее см. ниже) выглядит наиболее «продвинутой» и актуальной. Между тем, в начале XXI века для многих педагогов и исследователей стало очевидным, что «в подростково-юношеской среде продолжает расти прагматизм, отчужденность от культуры, идеалов нравственности, красоты и созидания. Дегуманизация сознания, девальвация нравственно-эстетических ценностей, бездуховность ... стали характерными чертами молодежной среды» [Хилько, 2001, с.5].

Обученный практическим умениям работы с медиатехникой циник и «пофигист» может, конечно, «творчески» фиксировать и с саркастической усмешкой показывать любые мерзости жизни, оправдываясь необходимой ему безграничной свободой самовыражения. Хорошо известно, что в «беспредельном» случае технически «медиаграмотные» злодеи используют медиа и в качестве подспорья для террористических актов, снимая затравленные лица заложников и жертв насилия, реальные пытки, убийства и т.п.

Вот почему этическая теория медиаобразования, опирающаяся на демократические ценности, гуманизм, этническую, национальную, расовую и религиозную толерантность представляется сегодня весьма актуальной.

Об этом в последнее время пишут и западные исследователи. К примеру, М.Бэрн и президент Ассоциации медиаобразования Квебека Л.Розер (L.Rother) отмечают, что текущий политический, социальный и идеологический климат в некоторых странах приводит к возвращению к такого рода этико-протекционистской педагогике, так как учащиеся должны быть защищены от зла, аморального, безнравственного влияния медиа, «прививаться» против «вируса» искусственно созданного коммерчески заинтересованными медийными структурами имиджа потребителя [Baron, Rother, 2003].

И здесь, думается, можно вспомнить и подходы «нравственного кинообразования», предложенные одним из отечественных педагогов еще в 70-х годах XX века: «изображение и осуждение зла в фильме направляется на формирование у юного зрителя а) правильной оценки аморальной сущности зла; б) умения видеть его под любой маской; в) противоборствующей личной позиции по отношению к злу - как в интеллектуальной установке, так и в поведении» [Малоблицкая, 1979, с.16].

3) теория медиаобразования как развития «критического мышления» (*Critical Thinking Approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement critique, L'Esprit critique, Representational Paradigm*) [Gonnet, 2001; Masterman, 1985; 1994; 1997 и др.]

Термин «критическое мышление» определяется Американской философской ассоциацией (АРА) следующим образом: «целенаправленное, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, также как объяснением очевидных, концептуальных, методологических, или контекстных соображений, на которых основано это суждение. ... Идеальное критическое мышление человека обычно связано с любознательностью, хорошей осведомленностью, причиной доверия, непредубежденностью, гибкостью, справедливостью в оценке, честностью в столкновении с личными предубеждениями, благоразумием в суждениях, желанием пересматривать, прояснять проблемы и сложные вопросы, тщательностью в поиске нужной информации, разумностью в выборе критериев, постоянностью в поиске результатов, которые являются столь же точными, как использованные первоисточники. Эта комбинация, связывающая развитие умения критического мышления с пониманием основ рационального и демократического общества» [Cit. from: Ruminski, and Hanks, 1997, p.145].

Теоретической основой данной теории, скорее всего, можно считать теорию медиа в качестве «повестки дня», где медиа представляется «четвертой властью», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов. Отсюда вытекает ведущая цель медиаобразования: научить аудиторию анализировать и выявлять манипулятивные воздействия медиа, ориентироваться в информационном потоке современного общества [Masterman, 1997, p.25]. В процессе занятий с учащимися здесь изучается влияние медиа на индивидов и общество с помощью так называемых «кодов» (условностей-символов, например, в телерекламе), развивается критическое мышление школьников и студентов по отношению к медиатекстам.

Считается, что аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения и т.д. [Masterman, 1997].

Позицию Л.Мастермана разделяет и американский медиапедагог/исследователь Л.М.Симэли [L.M.Semali]: «Критическая медиаграмотность способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них. Чтобы расширить эту практику, я поощряю студентов и преподавателей: 1) тщательно исследовать их начальные представления о медиатекстах; 2) привлекать в критическом анализе их собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в рассматриваемом тексте; 3) отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, действительность от мифа, объективность от предвзятости» [Semali, 2000, p.111].

Являясь последовательным сторонником медиаобразовательной теории развития критического мышления аудитории, Л.М.Симэли четко формулирует свои основные дидактические принципы: «В центре движения критической педагогики, которое я защищаю в моих методах обучения - потребность: 1)развития понимания характера репрезентации действительности в медиатекстах; 2)обеспечения знаниями о социальных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3)поощрение интереса к изучению способов, которыми аудитория понимает значение сообщений (то есть изучение процесса выбора, интерпретации, и действия после восприятия медиатекстов в различных контекстах). В целом этот процесс предусматривает критическую позицию студентов и преподавателей, которые могут сопротивляться откровенным расовым, классовым, гендерным предвзятостям и манипуляции в воспринимаемых медиатекстах» [Semali, 2000, p.148].

Бесспорно, для анализа информационных телепрограмм такого рода умения могут принести хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный «иммунитет» к бездоказательности, фигурам умолчания или

лжи. Нельзя не признать, что вне зависимости от политического строя того или иного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному/автономному выражению своих мыслей и чувств по поводу прочитанного/услышанного/увиденного.

Так Л.Мастерман (L.Masterman) считает, что поскольку продукция средств массовой информации является результатом сознательной деятельности, логично определяются, по меньшей мере, четыре области дальнейшего изучения: 1) на ком лежит ответственность за создание медиатекстов, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их? 2) как достигается необходимый эффект? 3) каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира? 4) как его воспринимает аудитория? [Masterman, 1985]. То есть налицо стремление Л.Мастермана ориентировать аудиторию на развитие «критического мышления», анализ механизмов воздействия и ценностей той или иной информации.

Размышляя об образовательной парадигме «медиа как популярная культура» (popular arts paradigm), основанной на избирательном принципе и ориентации на лучшие произведения искусства, Л.Мастерман справедливо указывает, что «само понятие избирательности имеет двойной смысл. С одной стороны, оно имеет положительное значение – «выбрать лучшее». С другой стороны, оно означает «несправедливое исключение». (...) Этот скрытый за положительным значением, которое почти все мы одобряем, элемент исключения – в данном случае вкусов и интересов большого числа учащихся, - без сомнения, всегда имел широкую практику». (...) Направление избирательного подхода нашло выражение в явном предпочтении художественных и экспериментальных фильмов массовой кинопродукции (и, в конечном счете, кино как средства массовой информации перед телевидением), серьезной газеты – иллюстрированным изданиям, содержательных телепередач, посвященных текущим событиям, и документальных программ – телеиграм и мультфильмам. Другими словами, избирательность в этом случае выразилась в предпочтении «высокоинтеллектуальных», серьезных вкусов учителей в области массовой информации взамен популярной общедоступной продукции, которую с жадностью поглощают ученики. Объект же воздействия – вкусы большинства учеников в области массовой информации, - несмотря на продолжающиеся и по сей день попытки привить детям избирательный подход, остался в прежнем состоянии» [Мастерман, 1993а, с.22-23].

Думается, в этих словах Л.Мастермана дана характеристика не только одной из концепций британского медиаобразования, но и ведущей концепции медиаобразования в России. В самом деле, в течение нескольких десятилетий лидеры российской медиапедагогике – О.А.Баранов, С.Н.Пензин, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и другие разрабатывали теоретические и методические подходы, в большинстве случаев основанные на материале высокохудожественных произведений (преимущественно – игровых фильмов). Что ж, в этом нет ничего удивительного – российская педагогика всегда поощряла изучение в школе и вузе лучших образцов культуры, шедевров искусства...

Между тем Л.Мастерман считает, что цель формирования у учащихся избирательного подхода на основе неких показателей оценки качества информации помимо всего прочего практически недостижима, так в мире не существует четких и доказательных критериев оценки медиатекстов. «Кажущаяся нам ценной и важной телевизионная хроника может встретить совершенно иную оценку у людей, преследующих другие цели, у тех, кто придерживается иных политических взглядов, принадлежащих к иным культурам и живет в другом обществе или в другое историческое время» [Мастерман, 1993а, с.23]. Так или иначе, нужно будет постоянно сталкиваться с вопросами: «Ценность для кого? Ценность для чего? Ценность, отвечающая каким критериям?» [Masterman, 1997, p.24]. Вместе с тем, Л.Мастерман не призывает отказаться от рассмотрения проблемы ценности медиатекста вообще. «Мы не утверждаем, - пишет он, - что вопросы художественной ценности не должны иметь места в медиаобразовании. Но мы убеждены, что эти вопросы должны быть отодвинуты из центра педагогического внимания, чтобы облегчить путь к главной цели: развить понимание учащимися медиатекстов, – как и в чьих интересах они создаются, как они организованы, что они означают, как представляют реальность, и как это представление «читается» аудиторией» [Masterman, 1997, p.25].

Таким образом, медиаобразование по Л.Мастерману – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования: «необходимо, - пишет он, - развивать новые пути диалога, когда и учителя, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Masterman, 1997, p.45]. Поэтому значительно перспективнее и лучше изучать не шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека, то есть медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с его акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа

необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993а, с.23]. Однако, «цель медиаобразования не просто критическое понимание, но «критическая автономия» [Masterman, 1997, p.42], то есть способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах. К примеру, в последнее время Л.Мастерман все больше пишет об усилении роли медиарекламы в современном обществе и необходимости ее критического анализа на занятиях [Masterman, 2000, p.7].

Отбросив в сторону, как неверные, «прививочный» и «эстетический» подходы, Л.Мастерман [Мастерман, 1993b, с.31-32] выдвинул свою медиаобразовательную парадигму, основанную на развитии у учащихся «критического мышления» по отношению к любым медиатекстам. В частности, он выделил четыре важнейших области, достойных изучения:

- авторство, собственность и контроль в области медиа;
- способы достижения эффекта воздействия (то есть способы кодирования информации) медиатекста;
- репрезентация окружающей действительности с помощью медиа;
- аудитория медиа.

Здесь, в частности, учитываются разработанные Л.Мастерманом так называемые 18 принципов медиаобразования [Masterman, 1998a]:

1) медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества;

2) центральная концепция медиаобразования – переосмысление/репрезентация. Медиа не отражают реальность, а переосмысливают/представляют ее, используя систему знаков и символов. Без этого принципа медиаобразование невозможно;

3) медиаобразование это процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Но учащиеся для медиаобразования – приоритетная аудитория;

4) цели медиаобразования заключаются не только в воспитании критического мышления, но и в развитии критической автономии;

5) медиаобразование – исследовательский процесс;

6) медиаобразование – актуально и своевременно, оно воплощает выражение «здесь и теперь» в широком идеологическом и историческом контексте;

7) ключевые понятия медиаобразования в большей степени аналитические инструменты, чем альтернативное содержание;

8) содержание в медиаобразовании означает развитие вариативных аналитических инструментов;

9) эффективность медиаобразования может быть оценена двумя критериями: способностью учащихся применить свое критическое

мышление в новых ситуациях и количеством обязательств и мотиваций, выраженных ими по отношению к медиа;

10) в идеале оценка медиаобразования учащихся – это их самооценка;

11) медиаобразование пытается изменить отношения между учителем и учащимися, давая им возможность для размышления и диалога;

12) медиаобразование – это, скорее, диалог (явная переключка с образовательной парадигмой «диалога культур» В.С.Библера – А.Ф.), чем дискуссия;

13) медиаобразование в основном активно и призвано развить более открытых и демократичных педагогов. Короче, медиаобразование – это множество новых путей деятельности и применение их в новых областях;

14) медиаобразование направлено на совместное, преимущественно групповое, обучение;

15) медиаобразование состоит из «практической критики» и «критической практики»;

16) медиаобразование вбирает в себя отношения между родителями, профессионалами в области медиа и педагогами;

17) медиаобразование связано с принципом продолжающихся изменений;

18) медиаобразование – особая область. Существующие знания не просто передаются учителями или «открываются» учениками. Это предмет критического исследования и диалога (снова переключка с концепцией В.С.Библера – А.Ф.), в ходе которых новые знания активно приобретаются педагогами и учащимися.

Здесь Л.Мастерман выделяет такие ключевые понятия, как «обозначение» (denotation), «ассоциация» (connotation), «жанр» (genre), «селекция» (selection), «невербальная коммуникация» (nonverbal communication), «язык медиа» (media language), «натурализм» (naturalism), «реализм» (realism), «аудитория» (audience), «организация» (institution), «конструкция» (construction), «медиавосприятие» (mediation), «репрезентация» (representation), «код/кодирование/декодирование» (code/encoding/decoding), «выделение» (segmentation), «сюжетная структура» (narrative structure), «источники» (sources), «идеология» (ideology), «риторика» (rhetoric), «рассуждение» (discourse), «субъективность» (subjectivity) и др. [Masterman, 1997, pp.41-42].

В последние годы Л.Мастерман стал называть свою теорию «репрезентационной» (representational paradigm), подчеркивая, что имеется в виду «понимание способов, которыми медиа представляют реальность, технологии и идеологии, которые при этом используются, что в итоге необходимо для всех граждан и будущих граждан демократического общества» [Masterman, 1998a, p.x].

Потенциальные положительные результаты развития критической медиаграмотности включают:

- хорошую информированность в вопросе медийных трактовок;
- знание влияния ежедневных личных контактов с медиа на образ жизни, отношения и ценности;
- применение ключевых концепций медиаобразования для интерпретации/анализа медиатекстов, чтобы достигнуть глубины их понимания;
- развитие чувствительности к программным тенденциям как к пути изучения культуры;
- знания о проблемах собственности и правительственного регулирования в медийном мире.
- рассмотрение роли медиа в индивидуальном принятии решений; анализ возможных влияний медиатекстов на определенные решения или поведение, воздействия медиа на покупку товаров потребителем, на выбор политических кандидатов, выбор действий или стандартов конфликтов» [Semali, 2000, p.123].

Американские медиапедагоги/исследователи Л.М.Симэли и Э.Уоттс Пэйлиотэ [L.M.Semali, A.Watts Pailliotet] подчеркивают необходимость ориентации на: 1) «развитие критического понимания медийных конструкций; 2) обеспечение школьников/студентов знаниями о социальных, культурных, экономических, и политических контекстах, в которых медиатексты произведены разнообразными учреждениями с определенными целями; 3) поощрение интереса к изучению путей, которыми аудитория воспринимает и анализирует сообщения (то есть изучение процессов выбора, интерпретации и влияния сообщений в различных контекстах). Медиаграмотность расширяет понятие критической грамотности, которая включает критическую позицию ко всем медиатекстам» [Semali, Watts Pailliotet, 1999, p.18].

Размышляя о проблемах теории развития критического мышления/видения, Д.Букингэм (D.Buckingham), подчеркивает, что «особенно важно различить разницу между *цинизмом* и *критикой*. Цинизм является более обобщенным и более дистанцированным понятием, чем критика; это подразумевает тотальное отстранение от текста. ... Грубо говоря, используется форма популярного клише – «новости - это пропаганда», «всё, что они сообщают вам, - ложь», хотя это может также принимать более рафинированные формы» [Buckingham, 2000, pp.216-217].

Директор французского медиаобразовательного центра CLEMI Ж.Гонне (J.Gonnet), также придерживаясь ориентации на развитие критической мысли, полагает, что главное здесь – помочь учащемуся стать свободным, толерантным гражданином демократического общества,

обладающим автономным мышлением [Gonnet, 1997, p.10; 2001, p.24]. Аналогична позиция британца Р.Фергюсона [Ferguson, pp.16-17]. С ними согласен и Д.Букингэм: «педагоги должны дать возможность студентам выстраивать связи между личностью и политикой, и, следовательно, готовить их к активной гражданской позиции в широком диапазоне социальных областей» [Buckingham, 2000, p.223].

К сожалению, некоторые педагоги слишком упрощенно понимают медиаобразование как развитие «критического мышления», сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции) и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа.

4) идеологическая теория медиаобразования (*Ideological Approach*) [Gramsci, 1971; Ellul, 1979 и др.].

Теоретической базой тут является идеологическая теория медиа. Предполагается, что медиа способны целенаправленно манипулировать общественным мнением, в том числе в интересах того или иного социального класса, расы или нации. Несовершеннолетняя аудитория становится самой легкой мишенью для воздействия с помощью медиа. Отсюда следует приоритетная цель медиаобразования: вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от идеологических взглядов их оппонентов), или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа - самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам, исповедующим «нужную» идеологию); в этом случае усиленно критикуется медиакультура других стран.

Педагогическая стратегия сводится к изучению политических, социальных, национальных и экономических аспектов медиа, к анализу многочисленных противоречий, которые содержат эти аспекты с точки зрения того или иного класса, расы, религии или нации [Piette & Giroux, 1997, p.102].

Анализ идеологической концепции медиаобразования показывает, что в 20-х – первой половине 80-х годов XX она существовала в виде двух основных вариантов – «западного» и «советского». В первом случае медиапедагоги уделяли основное внимание критическому анализу политических, социальных и экономических аспектов медиатекстов своих стран. Во втором случае медиапедагоги (к примеру, из стран так называемого «социалистического лагеря») полагали, что следует критически анализировать медиатексты, созданные на капиталистическом Западе. «Социалистическая» медиапродукция (особенно напрямую пропагандирующая официальную идеологию) изначально считалась

политически верной, поэтому полностью выводилась за рамки такого рода критического анализа (за исключением редких случаев «проявления тенденций ревизионизма») [см., например: Лацис, Кейлина, 1928; Урицкий, 1954].

«Идеологическая» теория медиаобразования в значительной степени утратила свои былые позиции, но в какой-то мере трансформировалась: на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, религиозный, социально-политический подход к медиаинформации. Так педагоги некоторых государств и наций стремятся оградить учащихся от экспансии американской массовой культуры (аналогия с «протекционистским» направлением). В странах «третьего мира» (например, в латиноамериканских, азиатских, арабских) становится популярным активное противодействие медиаглобализации (то есть опять-таки американизации). Кроме того, «идеологическая» теория медиаобразования, бесспорно, имеет общие точки соприкосновения с более популярной на Западе теорией медиаобразования как развития «критического мышления». Ибо и та и другая задается вопросами о том, чьим интересам служит та или иная информация, и на какие группы населения она рассчитана [Masterman, 1988; 1994; 1997].

К примеру, Д.Букингэм (D.Buckingham) обращает внимание на то, что взгляды видного британского теоретика медиа/медиаобразования Л.Мастермана (L.Masterman) также во многом представляют собой трансформацию идеологической теории медиаобразования: «Несмотря на противоречивость взглядов, наиболее последовательная точка зрения Мастермана основывается на том, что медиа - агенты «доминирующей идеологии», которые направлены на пассивную аудиторию ... Подход Мастермана хорошо подходит к документальным видам медиа, где предполагается, что преподаватель может разоблачать «мистификацию» в соответствии с объективной правдой. Жанры, к которым этот подход не так легко применим, в особенности, недокументальные виды (а они больше всего нравятся молодежи), по сути дела, игнорируются. ...

Ясно, что это ставит педагога в весьма противоречивую позицию: с одной стороны, он/она, как уже отмечалось, знает «правду», не доступную его/ее студентам; с другой стороны, преподаватель должен вовлечь учащихся в равный диалог, и избегать репродуктивного обучения. Недостаток детального описания реальной практики учебного занятия делает невозможным увидеть, как это могло бы быть достигнуто. ... Вероятность, что идеология медиатекста может восприниматься разными способами различной аудиторий, или что возможны дискуссии об этом, игнорируется. Предполагается, что студенты просто будут соглашаться с

трактовкой, которую предлагает «объективный» анализ. Если бы только это было так просто!» [Buckingham, 1990, p.7].

5)экологическая теория медиаобразования (*Ecologic Approach, Therapy Approach*)[Хилько, 2001; Потятиник, 2002 и др.]

Эта теория опирается на труды известных ученых экологов и философов (В.И.Вернадского, Л.Н.Гумилева и др.). Медиапедагоги-«экологи» убеждены, что необходимо развитие экологии медийного восприятия как составной части медиаграмотности человека, предполагающей терапевтическую умеренность в просмотрах, контроль и ограничения, критический анализ медиатекстов, «использование экологической стратегии противодействия насилию и изображению патологий с экрана, виртуальному взаимодействию через компьютер, и, самое главное, сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции» [Хилько, 2001, с.66].

Основное содержание «экологического медиаобразования» представляет собой синтез положений, взятых из «протекционистской», «эстетической» и «этической» теорий медиаобразования и теории развития критического мышления.

Педагогическая стратегия данного подхода основана на обучении «экологическим принципам» контактов с «виртуальной реальностью», когда экологические проблемы восприятия медийной информации рассматриваются с точки зрения ее нравственно-эстетического содержания, что расширяет «понимание сферы экологической деятельности как духовно-личностных ресурсов» [Хилько, 2004, с.5].

Несмотря на синтетичность в подходах, экологическая теория медиаобразования, на наш взгляд, отчетливо обнаруживает доминанту защитной, предохранительной функции.

б)теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (*Uses and Gratifications Approach*) [Gripsrud, 1999 и др.]

Теоретической основой здесь служит теория «потребления и удовлетворения» в области медиа. Имеется в виду, что влияние медиа на аудиторию ограничено, учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Следовательно, приоритетная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории извлекать из медиа максимум пользы в соответствии со своими желаниями и склонностями.

«Главная проблема, - пишет в этой связи Дж.Грипсруд (J.Gripsrud), - не в том, что медиа делают с аудиторией, а, скорее, что аудитория делает с медиа? Аудитория - это совокупность независимо думающих и действующих индивидуумов, которые используют медиа, чтобы

удовлетворить свою потребность в информации, развлечении, самореализации, социальной принадлежности или идентичности» [Gripsrud, 1999, p.43].

Как мы видим, данная концепция медиаобразования полностью противоположна «инъекционной/предохранительной». Если первая сконцентрирована на отрицательном влиянии медиа, то вторая – на его положительном, полезном эффекте. В тоже время, теория медиаобразования как источника удовлетворения потребностей в чем-то близка к теории медиаобразования как развития «критического мышления», потому что и здесь и там речь идет о развитии у учащихся умения правильно выбрать и критически оценить медиатекст. Однако наш анализ показал, что тут имеются и существенные отличия: согласно теории «потребления и удовлетворения», педагоги опираются на «положительные» стороны медиатекстов, а по концепции развития «критического мышления» – в большей мере - на «отрицательные», то есть пытаются научить аудиторию выявлять манипулятивные медийные воздействия. В этом смысле мы согласны с мнением Д.Букингема (D.Buckingham): «Бесспорно, мы уважаем и ценим стремление учащихся к развлечению и сформировавшиеся у них знания о культуре, но целью образования должно быть также расширение их точки зрения» [Buckingham, 1999, p.9].

7) «практическая» теория медиаобразования (*Practical Approach, Technology Approach, Hands-on Making Approach*) [Прессман, 1988 и др.]

Данный подход известен также под названием «медиаобразование как «таблица умножения» (то есть имеется в виду, что практическое умение работать с медиааппаратурой учащимся надо знать также хорошо, как таблицу умножения). Теоретической базой здесь, на наш взгляд, служит адаптированная теория «потребления и удовлетворения» в области медиа (например, дети интересуются медиатехникой, значит, надо удовлетворить их потребности – научить их фотографировать, снимать фильмы на кино/видео пленку, создавать интернетные сайты, монтировать, озвучивать их и т.д.).

«Практические» медиапедагоги считают, что проблема влияния медиа на аудиторию не является ключевой, главное - обучить школьников, студентов (или учителей) использовать медиааппаратуру. Отсюда повышенное внимание к изучению технического устройства медиатехники и формированию практических умений использования данной аппаратуры, в том числе и для создания собственных медиатекстов.

Практический вид медиаобразования был особенно популярен в 30-е - 50-е годы. В частности, если вспомнить историю российского

образования, то только такой вид массового медиаобразования одобрялся сталинским режимом во второй половине 30-х – первой половине 50-х годов, что соответствовало тогдашней общей установке на воспитание: минимум размышлений и анализа, максимум исполнительской, преимущественно коллективной, практики (политизированные массовые парады, торжественные шествия, праздники, хоровое пение и т.д.). Однако и сегодня данное направление медиаобразования имеет немало сторонников среди российских и зарубежных педагогов, считающих анализ медиатекстов пустой тратой времени и предпочитающих конкретные практические упражнения в кружках юных киномехаников, видеооператоров, фотографов, «компьютерщиков» и т.д.

Однако, «Медиаобразование ... вовсе не сводится к компьютерной грамотности, умению пользоваться различными коммуникационными средствами в прагматических целях. Здесь необходимо обучение иного рода – критическому отношению к информации и оценке ее качества» [Сапунов, 2004, с.30-31].

Другая разновидность «практического подхода» - использование медиатекстов для иллюстрации материала так называемых предметов «обязательного цикла» - физики, математики, биологии, истории и т.д. «К сожалению, многие педагоги до сих пор применяют средства массовой коммуникации лишь как наглядное средство обучения, не используя воспитательный и эстетический потенциал медиакультуры» [Чельшева, 2002, с.4].

Впрочем, прагматический подход с ориентацией на практико-креативные умения учащихся имеет, на наш взгляд, и свои несомненные преимущества, на которые указывают многие исследователи. К примеру, президент Европейской Ассоциации аудиовизуального медиаобразования, бельгийский медиапедагог Д.Шретер (D.Schretter) разработал систему обучения учащихся языку медиа с помощью видеокамеры, видеомагнитофона и телемонитора, вовлекая их в процесс создания видеосюжетов. Его аудитория на практике овладевает теоретическими понятиями медиакультуры («кадр», «ракурс» и пр.), сравнивает реальную действительность с ее видеоизображением, узнает механизм несложных спецэффектов, изучает движение камеры и т.д. В итоге сами учащиеся по заданному сценарию создают собственные минивидеофильмы. Бесспорно, подобный подход способствует развитию творческой личности, и его нельзя не учитывать при создании модели и методики современного медиаобразования.

Отмечая, какие новые, невероятные прежде интерактивные возможности для практической и аналитической работы открываются

перед медиаобразованием в связи с мощным распространением мультимедиа - цифровых технологий в аудиовизуальной, компьютерной сфере, Интернета и т.д., Д.Букингэм и Дж.Сэфтон-Грин [Buckingham and Sefton-Green, 1997, p.301], видят в этом процессе не только плюсы, но и минусы. «Новые цифровые технологии дают своего рода смесь преимуществ и опасностей для медиаобразования. Положительной стороной является то, что теперь в классе можно продуктивно заниматься практической работой. ... Вы можете сегодня монтировать видеоизображение или полностью создавать его на стандартном компьютере. И это значит, что многие концептуальные вопросы (например, селекции или манипуляции с изображениями) могут быть изучены более практическим и понятным путем. ... С другой стороны, такого рода технологии могут потенциально индивидуализировать процесс создания медиапродукции» [Buckingham, 1999, p.10], то есть изолировать человека от социума, «запеленать» его в «мультимедийный информационный кокон». Вот почему Д.Букингэм резонно выступает за то, чтобы учащиеся обсуждали медиатексты, поставив их в обширный социокультурный контекст, не отрывались от реальной жизни, но активно участвовали в ней.

Наверное, теорию «практического» медиаобразования можно считать разновидностью теории медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей аудитории» с той лишь разницей, что удовлетворяются не сюжетные, жанровые и стилистические предпочтения аудитории в области медиа, а потребности технические и практические. Тем не менее, практическая сторона медиапедагогики вовсе не подвергается сомнению со стороны многих других подходов – от развития «критического мышления» до культурологического медиаобразования. Правда, там практические упражнения носят не главный, а вспомогательный характер.

8) культурологическая теория медиаобразования (*Cultural Studies Approach*) [Bazalgette, 1992; Hart, 1998a; 1998b и др.]

В качестве теоретической основы здесь используется культурологическая теория медиа. Утверждается, что медиа, скорее, предлагают, чем навязывают интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания [Piette & Giroux, p.122]. Аудитория не просто «считывает» информацию, а вкладывает различные смыслы в воспринимаемые медиатексты, самостоятельно их анализирует. Отсюда вытекает главная цель медиаобразования: помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д. аудитории.

Культурологический подход обуславливает принципы и права обучающегося в процессе медиаобразования:

- принцип добровольности выбора уровня сложности обучения и принцип гуманного сопровождения обучения;
- принцип свободного доступа к любой медийной информации, не являющейся государственной или коммерческой тайной;
- право личности на гуманную педагогическую интерпретацию своих учебных результатов и достижений [Гура, 1994, с.12].

В качестве содержания медиаобразования здесь выступают его «ключевые понятия» (*Key Aspects*), роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые с помощью медиа. Медиапедагоги пытаются научить учащихся оценке и критическому анализу медиатекстов. К примеру, «отрасли медиаиндустрии все более и более воспринимаются, не столько как агенты правящих классов, но как учреждения, чья власть весьма сомнительна и кардинально зависит от желаний аудитории. ... Значимость больше не расценивается как нечто, свойственное медиатекстам, но как результат взаимоотношений между текстами и аудиторией» [Buckingham, 1990, p.10].

Активный сторонник культурологической теории медиаобразования, британский профессор Э.Харт (A.Hart) утверждал, что медиакомпетентная личность знакома с пятью основными принципами медиапедагогики:

- медиа не просто отражают или копируют мир, выбор, анализ и создание медиатекстов происходят в сложном процессе редактирования и переосмысления сообщений;
- зрители не пассивны и предсказуемы, а активны и переменчивы в их реакциях на медиатексты;
- содержание медийных сообщений определяются не только производителями и редакторами, правительствами, рекламодателями и медиамагнатами, но и аудиторией;
- медиа содержат разнообразие различных форм имеющих различные технологии, языки и влияния [Hart, 1991, p.8].

Точку зрения Э.Харта вполне разделяют Д.Консидайн и Э.Хэйли, выделяющие следующие «принципы медиаграмотности: 1)медиа - это конструкции; 2)медиа переосмысляет и конструирует реальность; 3)медиа имеют коммерческие цели; 4)аудитория оценивает смыслы медиатекстов; 5)каждый вид медиа имеет собственные условности и формы» [Considine, и Haley, 1999, pp.28-31].

Наиболее сильны позиции культурологической теории в Великобритании (С.Bazalgette, A.Hart и др.) и Канаде (B.Duncan,

С.Worsnop и др.), хотя немало ее сторонников можно найти и в других странах мира (во Франции, в Германии, России и др.).

Вместе с тем, многие исследователи отмечают существенные различия понимания сути и целей медиаобразования в рамках, к примеру, британской педагогики. Э.Харт писал, что здесь возникают весьма широкие трактовки медиаобразования – от учебных видеосъемок пьес – до критического изучения источников информации и медийной аудитории, от неприятия аналитических подходов в пользу творческо-технических - до развития социально направленного обучения [Hart, 1997, p.201]. Вот почему для консолидации действий медиапедагогов всё большее значение имеет представленная ниже обобщенная схема ключевых понятий медиаобразования, основанная на работах К.Бэзэлгэт (С.Bazalgette) [Бэзэлгэт, 1995, с.48], Дж.Баукера [Bowker, 1991] и Э.Харта [Hart, 1997, p.202]:

Таб.2. Ключевые понятия медиаобразования

№	Ключевой вопрос понятия:	Ключевые понятия медиаобразования:
1	Кто передает информацию почему?	Агентства медиа/Media Agencies
2	Какой это тип текста?	Категории медиа/ Media Categories
3	Как это текст создан?	Технологии медиа/ Media Technologies
4	Как мы узнаем о том, что этот текст означает?	Языки медиа/Media Languages
5	Кто воспринимает этот текст, какой смысл из него извлекает?	Аудитории медиа/Media Audiences
6	Как этот текст представляет свою тематику?	Медийные репрезентации (переосмысления)/Media Representations

Вместо шести ключевых «медиаобразовательных» вопросов по К.Бэзэлгэт американские медиапедагогики Брунер и Тэлли предлагают всего пять:

- как это было создано?
- какие ценности лежат в основе этого?
- какие условности используются в этом?
- для какой аудитории это предназначено?
- кто является собственником этого? Кто извлекает выгоду из этого? [Brunner and Tally, 1999, pp.19-20]. Однако, на наш взгляд, эти вопросы при меньшей структурированности в значительной мере совпадают с «классическим» британским вариантом.

По аналогии обоснованы и ключевые понятия медиаобразования у Д.Консидайна и Дж.Хэйли [Considine, and Haley, 1999, p.28]:

- источник, структура/организация/владелец медиа (Кто сообщает?);
- сообщение, содержание, ценности, идеология (Что сообщается?);
- аудитория (Кому сообщается?);
- форма, стиль, коды, условности, технологии (Каким путем сообщается?);
- влияние и последствия (Каков результат/эффект сообщения?);
- цели, выгода, мотивы (Почему сообщается?).

Приведем также список ключевых понятий (на наш взгляд, не слишком удачно структурированных) по Э.Уоттс Пэллиотэ [Watts Pailliotet, 2000, p.212]:

- действие/последовательность (Что происходит? В каком порядке? Когда и как долго?);
- формы (Какой объект показан? Каковы его особенности?);
- речь/действующие лица (Какие слова использованы? Кто их произнес? Как мы это поняли?);
- пространство/время (Как в медиатексте представлено пространство и время?);
- культура (Какие социальные знания можно усвоить из содержания медиатекста? Что показано, и чего не хватает? Как представлены авторы и персонажи медиатекста в культурно-историческом смысле?);
- влияния/процессы (Какие технологии, художественные направления и производственные процессы были использованы при создании данного медиатекста?).

Наиболее радикально к проблеме типологии основных понятий медиаобразования подошел Д.Букингэм, сокративший их базовый список до четырех: «Есть различные версии ключевых концепций медиаобразования, несколько из которых вошли в документы учебных планов во всем мире. Однако практически они в значительной степени похожи друг на друга. Я использую четыре ключевых концепции: производство (production), язык (language), переосмысление (representation) и аудитория (audience)» [Buckingham, 2003, p.53]. Таким образом, в трактовке Д.Букингэма категории «агентства», «категории» и «технологии» объединены в одну – «производство».

Действительно, вышеуказанные шесть (а тем более – четыре) ключевых понятий, бесспорно, более универсальны, чем три десятка несистематизированных терминов, предложенных Л.Мастерманом [Masterman, 1997, pp.41-42]. Ведь ясно, что «жанр», «реализм», «натурализм» и пр. относятся к общему понятию «категории медиа», а «конструкция» - к понятию «технологии медиа». Однако это вовсе не исключает, что медиапедагог не должен оперировать более широким спектром понятий. К примеру, при рассмотрении «продукции медиа»

или «категории медиа» неизбежно пойдет речь о таких понятиях, как «вид медиа» (телевидение, пресса, кинематограф, радио и т.д.) и «жанр медиатекста» (драма, комедия, мелодрама, детектив, репортаж, аналитическая статья и т.д.).

Опровергая высказывание Л.Мастермана о том, что одна из ошибок концепции Британского киноинститута состояла в выдвигании на первый план ключевых понятий (key aspects) медиаобразования, в которых, якобы, не учитывался идеологический компонент, К.Бэзэлгэт убедительно доказывает, что это не так. Если обратиться к определению такого ключевого понятия, как «агентство медиа» (media agency), то оно звучит следующим образом: агентство – система производства медиатекстов (люди, учреждения, экономика, идеология, намерения и результаты). Таким образом, идеологические и политические компоненты органично вписываются в аспект «медийных агентств». Кроме того, именно эти шесть ключевых понятий (аспектов) медиаобразования давно уже стали основой для медиаобразовательного процесса во многих странах мира и поддержаны такими авторитетными учеными и медиапедагогами, как Э.Харт, Д.Букингэм, Дж.Баукер, К.Тайнер и др.

Бесспорно, модель медиаобразования, основанная на этих «ключевых понятиях», не является догмой и может быть усовершенствована. К примеру, Д.Букингэм [Bukingham, 2002] считает, что дальнейшие исследования должны ответить на следующие важные вопросы:

- в какой степени эта модель является достаточно всесторонней – или ее действительно нелишне уточнить?
- в какой мере данная модель игнорирует вопросы о культурной или эстетической ценности? Как медиаобразование могло бы обратиться к таким вопросам?
- как определить уровни компетентности аудитории в результате обучения в рамках данной модели, при каких условиях и как этого достичь?
- что может быть основанием для оценки понимания учащимися этих ключевых понятий (аспектов)? Как можно определить очевидность прогресса в обучении?
- каковы трудности в оценке творческого вклада учащихся в разработку учебных медиатекстов? Как соотносится анализ медиатекстов и изучение практики их создания?
- в какой степени эта концептуальная модель является рациональной? Должны ли теория и методика медиаобразования принять во внимание

эмоциональные отношения учащихся (различного возраста и социального статуса) с медиа?

-и, может быть, в первую очередь, как вообще медиаобразование учитывает любую дифференциацию (типологию) аудитории?

На наш взгляд, этот ряд вопросов имеет принципиальное значение для развития медиаобразования в любой стране современного мира.

Как уже отмечалось, канадская система медиаобразования сегодня столь же известна, как и британская. Понятно, что на теорию медиаобразования в Канаде самое серьезное влияние оказали идеи М.Маклюэна [McLuhan, 1964; 1977], хотя достаточно сильное воздействие ощущается и со стороны видных британских медиапедагогов – Л.Мастермана (L.Masterman), К.Бэзэлгэт (C.Bazalgette) и др. В отличие от США, в Канаде никогда не были популярны идеи «защиты от медиа» (protectionist approach). Зато идеи развития критического мышления (critical thinking approach) и культурологические теории (cultural studies approach), пришедшие из Европы, получили куда большее распространение. Впрочем, взамен лаконично сформулированных четырех/шести ключевых понятий (key aspects), выдвинутых британскими медиапедагогами (Д.Букингэм, К.Бэзэлгэт и др.), канадская система медиаобразования предпочитает более широкий понятийный спектр.

К примеру, предлагается восемь следующих ключевых понятий [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.142-143; Duncan, 1989, pp.8-10]:

- все медиатексты являются результатом целенаправленного конструирования;
- каждый медиатекст имеет уникальную эстетическую форму;
- форма и содержание в медиатексте тесно связаны, каждый вид медиа имеет свои особенности языка, намеков и кодирования реальности;
- медиа создает реальность;
- аудитория оценивает значение медиатекста с точки зрения таких факторов как пол, раса, возраст, жизненный опыт;
- медиа имеет социально-политическое и коммерческое значения;
- медиа содержит идеологические и ценностные сообщения.

Последнее воспринимается прямой адаптацией знаменитого тезиса М.Маклюэна: The medium is the message (Материя – это сообщение). Очень часто это крылатое выражение переводят по-русски неточно (как «Медиа – это сообщение»). Между тем для более корректного перевода и полноценного понимания смысла фразы можно обратиться к определению, данному «Новой британской энциклопедией»: «медиум – это материя, использованная как средство передачи силы или эффекта» [medium, a substance used as a mean of transmission of force or effect. In:

The New Encyclopaedia Britannica, Vol. VI, 1984, p.751]. Следовательно, у М.Маклюэна речь идет о том, что любая материя (в том числе, конечно, и любые медиатексты) являются сообщениями, которые могут быть восприняты теми или иными субъектами - в том или ином контексте, так или иначе.

Вот почему при изучении различных видов медиа канадские медиапедагоги рассматривают вопросы как можно более широкого медиаконтекста, связанные с их историей, экономическими механизмами, влиянием на аудиторию, типичными жанрами, персонажами, спецификой языка, ролью рекламы, проблемами насилия и секса в прессе, на экране и т.п. [Andersen, Duncan & Pungente, 1999, pp.139-155; Duncan, 1989, pp.11-32 и др.]. При этом большинство деятелей медиапедагогики Канады выступает против использования медиаобразования исключительно в идеологических целях, или только для всестороннего изучения технических характеристик создания медиатекстов (включая устройство аппаратуры).

9) эстетическая (художественная) теория медиаобразования (*Aesthetical Approach, Media as Popular Arts Approach, Discriminatory Approach*) [Halls & Whannel, 1964; Баранов, 2002; Пензин, 1987, 2001; Усов, 1989 и др.]

Теоретическая база здесь во многом совпадает с культурологической теорией медиаобразования. Однако главная цель медиаобразования видится в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному художественному анализу. Вот почему основное содержание медиаобразования опирается на изучение языка медиакультуры, авторского мира создателя художественного медиатекста, историю медиакультуры (историю киноискусства, художественного телевидения и т.д.). Педагоги стремятся здесь научить школьников и студентов критическому анализу художественных медиатекстов, их интерпретации и квалифицированной оценке.

Во многих странах Восточной Европы (прежде всего – в России) эстетическая теория медиаобразования на протяжении многих десятилетий (с 20-х до 80-х годов XX века) сочеталась с идеологической. Сегодня эта теория в значительной степени тяготеет к культурологической теории медиаобразования, поскольку имеет явные совпадения по теоретической базе, в отношении к проблеме «медиа и аудитория» и значительное сходство в целях и задачах, в содержании и педагогической стратегии.

Приведем лишь одно характерное для эстетической теории медиаобразования суждение, разделяемое немалым числом педагогов: «Главной задачей подросткового и юношеского киноклуба является приобщение юного зрителя к искусству кино, к его признанным ценностям» [Монастырский, 1999, с.133], хотя сюда легко можно добавить множество цитат, связанных с последовательной ориентацией медиаобразования на изучение шедевров медийных искусств [Пензин, 2001, с.73 и др.].

Анализируя подобного рода подходы, К.Тайнер (K.Tyner), справедливо отмечает, что в эстетической/художественной теории медиаобразования киноискусство находится в более привилегированном положении, чем пресса или телевидение. При этом «некоторые медиатексты, обычно выбранные учителем, считаются «хорошими», а другие, обычно являющиеся фаворитами учащихся, – «плохими». Ценностные вопросы, то есть «хорошее» против «плохого» остаются центральными» [Tyner, 1998, p.115].

Вместе с тем некоторые европейские исследователи, к примеру, Л.Мастерман [Masterman, 1997, p.22], считают, что «эстетическая теория» медиаобразования, по сути, дискриминационна (Discriminatory Approach), так как провозглашает конечной целью развитие «способности к квалифицированному суждению» только по отношению к спектру искусства внутри медиаинформации. Л.Мастерман полагает, что «вопросы оценки качества медиатекста должны быть в медиаобразовании вспомогательными, а не центральными. Главная цель – помочь учащимся понять, как медиа функционируют, чьи интересы отражают, каково содержание медиатекстов, как они отражают реальность, и как они воспринимаются аудиторией» [Masterman, 1997, p.25]. При этом, правда, Л.Мастерман признает, что художественное медиаобразование эффективнее «протекционистского», поскольку направлено в пользу медиа, а не против него.

Эстетическая теория медиаобразования была весьма популярной на Западе в 60-е годы XX века (особенно в среде активных сторонников кинообразования в эпоху расцвета «авторского кинематографа»). Однако, начиная с 70-х годов, она стала интенсивно вытесняться теориями медиаобразования как развития критического мышления, семиотическими и культурологическими теориями, авторы и последователи которых считают, что художественная сфера медиа – далеко не самая важная в современном мире. Поэтому медиатекст надо оценивать, прежде всего, не по его эстетическим качествам, а по сути содержания, по идеям, компонентам языка, символам и знакам. Вместе с тем, многие учебные программы по медиакультуре сегодня пытаются

найти компромиссное решение в спорах «эстетиков» и «прагматиков», сочетая сферу художественного, экспериментального, аналитического медиаобразования с практико-креативными подходами.

10) семиотическая теория медиаобразования (*Semiotic Approach, Le decodage des medias*)

Эта теория опирается на труды теоретиков медиа семиотического (структуралистского) направления, как Р.Барт [Barthes, 1964], К.Метц [Metz, 1964] и др.

Медиапедагоги-«семиотики» утверждают, что медиа часто стремятся завуалировать многозначный знаковый характер своих текстов, а это угрожает свободе потребления информации. Аудитория, в первую очередь, детская, слишком пассивна по отношению к «чтению» медиатекстов, поэтому цель медиаобразования в том, чтобы помочь учащимся «правильно читать» медиатекст. Основным содержанием медиаобразования становятся коды и «грамматика» медиатекста, то есть язык медиа, а педагогической стратегией - обучение правилам декодирования медиатекста, описания его содержания, ассоциаций, особенностей языка и т.д. (denotation/connotation).

В этой связи один из ведущих британских медиапедагогов Э.Харт (A.Hart) писал, что медиаобразование должно еще более активно внедряться в учебный процесс, так как «новая грамотность потребует, чтобы учащиеся изучали «метаязык», который позволит им говорить о медиа» [Hart, 2000, p.21].

Материал для семиотического анализа - не только произведения «высокого искусства», но любые тиражируемые объекты – игрушки, туристические путеводители, обложки журналов и т.д. «Даже стиль одежды учащихся, их невербальная коммуникация, пластика составляют комплекс знаковых систем, созданных одними индивидами и «читаемых» другими» [Watts Pailliotet and others, 2000]. При этом главенствует принцип «непрозрачности» медиатекста, так как медиа не отражают реальность, но переосмысляют/репрезентируют ее. Анализ семиотической теории медиаобразования приводит к мысли, что она противоположна идеологической, ибо акцентирует проблемы языка медиа, а не политического или социального смысла медиатекста. Зато своими подходами к анализу медиатекстов семиотическая теория медиаобразования в какой-то степени напоминает теорию медиаобразования как развития критического мышления аудитории. Правда, без нажима на исследование манипулятивной роли медиа в обществе.

11)социокультурная теория медиаобразования (Social and Cultural Approach)

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

Выводы. Проблема с протекционистским, экологическим, идеологическим подходами в медиаобразовании, как, впрочем, и с теорией развития критического мышления, «может быть суммирована в итоге как двойственная, - пишет в этой связи ведущий американский медиапедагог/исследователь К.Тайнер (K.Tyner): а) если медиаграмотность должна быть связана с развитием личности школьника/студента, как центральной фигуры обучения, то нужно/выгодно/справедливо ли, если педагоги будут высмеивать вкусы учащихся в области популярной культуры? б) если цель медиаобразования состоит в том, чтобы вовлечь школьников/студентов в критическое исследование всех форм медиа и путей, которые ведут к развитию независимого мышления, то разве не нужно преподавателям обучать их защищать собственные медиापредпочтения? Это противоречие особенно трудно решить для аудитории учащихся старшего возраста, или когда вкус медиапедагога резко отличается от вкуса его аудитории» [Tyner, 1998, p.148].

Таким образом, анализ теоретических концепций, существующих в медиаобразовании, привел нас к следующим выводам:

-к «защитному» («протекционистскому», «прививочному» и т.д.) подходу можно отнести как «инъекционную», «экологическую», «этическую», «религиозную», так и «эстетическую» теории медиаобразования. Ибо во всех случаях речь идет о том, что педагоги стремятся оградить учащихся от негативного с их точки зрения влияния медиа (включая медиатексты низкого художественного и сомнительного

морального качества). Этому влиянию противопоставляются «классические культурные ценности», религиозные каноны или лучшие современные произведения - книги, фильмы, телепередачи и т.д. В значительной степени такие подходы можно, наверное, назвать и «дискриминационными» (*discriminatory*), так как во многих случаях деятели медиаобразования, придерживающиеся подобных взглядов, стремятся основывать свою работу на выбранных ими (а не учащимися) медиатекстах. Противники «защитных» подходов утверждают, что в центре медиаобразования должна быть личность учащегося, должны учитываться его интересы и вкусы, поэтому надо дать возможность аудитории не только развивать критическое мышление, но и умения отстаивать свои медиапредпочтения;

-к «аналитическому» подходу в медиаобразовании можно, вероятно, отнести как теорию развития критического мышления, так и идеологическую, семиотическую, культурологическую теории. Впрочем, этические, экологические и эстетические подходы в медиаобразовании также предполагают критический анализ медиатекстов (правда, с иными целями и задачами). Однако мы согласны с К.Тайнер (K.Tyner): невозможно быть уверенным, что детальный анализ боевика или приключенческой видеоигры отвечает желаниям, или позабавит, к примеру, младших школьников [Tyner, 1998, p.198].

-бесспорно, «практическая теория» медиаобразования в чистом виде существенно отличается от «протекционистской» или «аналитической». Однако анализ вышеупомянутых теорий показывает, что практические подходы в качестве составной части в том или ином виде присутствуют почти во всех концепциях медиаобразования, что лишний раз свидетельствует о необходимости сбалансированности медиаобразовательного процесса.

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

-в последнее время можно обнаружить попытки синтезировать некоторые из приведенных выше теорий. К примеру, Л.Джонсон (L.Johnson) пишет в своей монографии, посвященной проблемам совершенствования личности человека с помощью медиаобразования: «Мы можем предположить модель обучения медиаграмотности в виде трех пересекающихся друг с другом кругов: первый - интеграция в учебные планы школ и вузов, второй - связан с областью терапии, третий - с эстетической сферой. Синтез этих трех кругов представляет собой модель обучения медиаграмотности с образовательным центром.

Предлагая такую модель, мы связываем терапию и образование с герменевтикой и эстетическим восприятием» [Johnson, 2001, p.17].

В целом анализ трудов теоретиков медиа и медиапедагогов приводит к выводу, что в концепциях медиаобразования преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей средств массовой коммуникации. В обобщенном виде основные компоненты реализации большинства медиаобразовательных подходов выглядят следующим образом:

- получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);
- развитие восприятия медиатекстов, «чтения» их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, логического, творческого, образного, интуитивного), умений осознанного понимания идей (нравственных, философских проблем, демократических/гуманистических принципов и пр.), образов и т.д.;
- развитие креативных практических умений на материале медиа.

Порядок реализации этих базовых компонентов в конкретной модели может быть различным в зависимости от того, на какую медиаобразовательную теорию в большей степени опирается конкретный педагог.

Бесспорно, каждый из данных компонентов можно воплощать в жизнь автономно, однако в данном случае медиаобразование будет, скорее всего, однобоким. Так в одном случае на первый план выйдет информация, в другом случае - критическое мышление, а в третьем – практические умения.

Наши исследования [Федоров, 2001, Fedorov, 2003 и др.] показали, что медиапедагоги разных стран активно используют различные способы учебной деятельности: «дескриптивный» (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); «личностный» (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); «аналитический» (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); «классификационный» (определение места произведения в историческом контексте); «объяснительный» (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); оценочный (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев).

В итоге аудитория не только получает радость от общения с медиакультурой, но и умения интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развития сюжета, этические позиции персонажей и

авторов и т.д.), связать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.). Здесь важны также умения реагировать на произведение (написать рецензию, минисценарий и т.д.), понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретать знания (знакомиться с основными видами и жанрами медиакультуры, определить развитие какой-либо темы в различных жанрах, в разные исторические эпохи, изучать стили, приемы, творчество деятелей медиакультуры), владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Формирование данных умений, бесспорно, способствует пониманию аудиторией места медиакультуры в обществе эпохи глобализации, так как функционирование медиатекстов связано с социальными, политическими, экономическими, религиозными, этическими и интеллектуальными аспектами жизни людей; развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности учащегося (студента), его демократической/гуманистической позиции в современном обществе.

Из проведенного выше анализа можно сделать вывод и о потенциальных направлениях адаптации основных западных концепций медиаобразования в современных российских условиях. Хотя, бесспорно, ни одна педагогическая концепция не может быть использована в условиях другой страны в неадаптированном к сложившимся образовательным традициям виде.

К примеру, «инъекционная» («протекционистская», «гражданской защиты» - *inoculatory approach*) теория медиаобразования хотя и имеет в России сторонников, думается, не может служить перспективным ориентиром для адаптации, так как вместо изучения и критического анализа медиатекстов, развития творческого мышления учащихся предполагает в основном борьбу с негативными влияниями медиа на детскую и молодежную аудиторию.

На первый взгляд, теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории (*uses and gratification approach*) на этом фоне смотрится более выигрышно. Вместо запретов и борьбы с медиа здесь предполагается, что учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями. Однако практика российских медиапедагогов (Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, С.И.Гудилина, В.В.Гура, Л.С.Зазнобина, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, А.В.Спичкин, К.М.Тихомирова, Л.В.Усенко, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, Н.Ф.Хилько, А.В.Шариков и др.) доказывает: если

аудитория настроена только на то, чтобы извлечь из медиа некую пользу в соответствии со своими потребностями, часто происходит тотальное увлечение только произведениями так называемой популярной/массовой культуры. «Трудные» медиатексты, классика мировой медиакультуры, как правило, игнорируются, слабо развивается критическое мышление аудитории и т.д.

«Практическая» теория медиаобразования (practical approach), направленная в основном на обучение школьников/студентов (или учителей/преподавателей) использовать медийную аппаратуру, изучение технического устройства медиатехники и формирование практических умений для создания собственных медиатекстов, давно уже укоренилась в российском медиаобразовании. Практический подход в медиаобразовании, несомненно, полезен, однако в качестве составной части медиаобразования, развивающего критическое и творческое мышление учащихся, расширяющего их знания о медиакультуре.

Иное дело, - теория медиаобразования как развития критического мышления (critical thinking approach). В самом деле, современные медиа во всем мире, включая Россию, часто используют так называемые манипулятивные технологии для воздействия на аудиторию. Жить в *демократическом обществе* означает, помимо всего прочего, уметь делать *осознанный* выбор, в том числе и по отношению к медиатекстам. Научить учащихся распознавать способы и формы манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в современном информационном потоке, – важнейшие задачи медиаобразования. Следовательно, необходимо пытаться адаптировать теорию развития критического мышления в процессе медиаобразования к российским условиям.

Семиотическая теория медиаобразования (semiotic approach) в «чистом виде» не слишком распространена на Западе, как, впрочем, и в России. Однако в качестве одного из направлений медиаобразования она, конечно, может быть полезна (в плане развития умений чтения, «декодирования» медиатекстов, изучения языка медиакультуры и т.д.).

Культурологическая теория медиаобразования (cultural studies approach), основанная на теории диалога (выражаясь языком В.С.Библера, «диалога культур») также имеет серьезные перспективы для дальнейшего развития медиаобразования в России. В самом деле, аудитория всегда находится в процессе диалога (включающего осмысление, оценку) с медиатекстами. Следовательно, оценка и критический анализ медиатекстов с этой точки зрения также чрезвычайно важны для медиаобразования в целом.

Примечания

- Andersen, N., Duncan B. & Pungente, J.J. (1999). Media Education in Canada – The Second Spring. In: Von Feilitzen and Carlsson (Eds). *Children and Media: Image. Education. Participation*. Goteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, pp.139-162.
- Baran, S. J. (2002). *Introduction to Mass Communication*. Boston-New York: McGraw Hill, 535 p.
- Baron, M., and Rother, L. (2003). *Media Education – an Agent of Change*. <http://edu.of.ru/mediaeducation>
- Barthes, R. (1964). Elements de semiologie. *Communications*, N 4, pp.91-135.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) *Media Education Worldwide*. Paris: UNESCO, 256 p.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.
- Brunner, C. and Tally, W. (1999). *The New Media Literacy Handbook*. New York: Anchor Books, 229 p.
- Buckingham, D. (1990). Media Education: From Pedagogy to Practice. In: Buckingham, D. (Ed.). *Watching Media Learning. Making Sense of Media Education*. London – New York – Philadelphia: The Falmer Press, pp.3-15.
- Buckingham, D. (1999). Changing Childhoods, Changing Media: New Challenges for Media Education. *Inter Media Education*. N 3, pp.4-11.
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2002). Media Education: A Global Strategy for Development. Policy Paper for UNESCO. In: Buckingham, D., Frau-Meigs, D., Tornero, J.M. & Artigas, L. (Eds.). *Youth Media Education*. Paris: UNESCO Communication Development Division. CD-ROM.
- Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1997). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Carlsson, U. & Feilitzen, C. von. (Eds.) (1998). *Children and Media Violence*. Goteborg: UNESCO, 387 p.
- Considine, D.M. and Haley, G.E. (1999). *Visual Messages*. Englewood, Colorado: Teachers Ideas Press, 371 p.
- Duncan, B. (Ed.) (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, the Queen's Printer, 232 p.
- Ellul, J. (1979). *Propaganda*. N.Y., 1979, p.64.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Feilitzen, C. von & Carlsson, U. (Eds.) (2002). *Children, Young People and Media Globalisation*. Goteborg: NORDICOM, Goteborg University, 262 p.
- Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
- Gonnet, J. (1997). Modes et permanences. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.10-15.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.

- Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebooks*. N.Y.: International Publishers.
- Gripsrud, J. (1999). *Understanding Media Culture*. London – New York: Arnold & Oxford University Press Inc., 330 p.
- Hall, S. & Whannel, P. (1964). *The Popular Arts*. London: Hutchinson.
- Hart, A. (1991). *Understanding Media: a Practical Guide*. London: Routledge, 268 p.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.199-211.
- Hart, A. (1998a). Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.1-21.
- Hart, A. (2000). Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemidium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.21.
- Hart, A. (Ed.) (1998b). *Teaching the Media. International Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 208 p.
- Johnson, L.L. (2001). *Media, Education, and Change*. New York: Peter Lang, 183 p.
- Leavis, F.R., & Thompson, D. (1933). *Culture and Environment*. London: Chatto & Windus.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Masterman, L. (1998a). *18 Principles of Media Education*. In: <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>
- Masterman, L. (1998b). Media Education Revolution. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives*. Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, p.x.
- Masterman, L. (2000). New Paradigms and Directions. *Telemidium. Journal of Media literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.
- Masterman, L., Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe, pp.6-59.
- McLuhan, M, Hutchon, K. And McLuhan, E. (1977). *City as Classroom : Understanding Language and Media*. Richmond Hill, Ontario: Irwin Publishing.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York : McCraw-Hill.
- Metz, C. (1964). Le Cinema: Langue ou language? *Communication*, N 4, pp.52-90.
- Piette, J. & Giroux, L. (1997). The Theoretical Foundation of Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.89-134.
- Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
- Pungente, J.J. and O'Malley, M. (1999). *More Than Meets the Eye: Watching Television Watching Us*. Toronto: McClelland & Stewart Inc., 255 p.
- Ruminski, H. and Hanks, W. (1997). Critical Thinking. In: Christ, W.G. (Ed.). *Media Education Assessment Handbook*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, pp.143-164.
- Semali, L.M. (2000). *Literacy in Multimedia America*. New York – London: Falmer Press, 243 p.

- Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. Introduction (1999). In: Semali, L.M., Watts Pailliotet, A. (Eds.) *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. Boulder, Colorado: Westview Press, pp.1-29.
- The New Encyclopaedia Britannica*, Vol. VI, 1984, p.751.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in the Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Watts Pailliotet, A., Semali, L., Rodenberg, R.K., Giles, J.K., and Macaul, S.L. (2000). Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy. *The Reading Teacher*. Vol. 54, N 2, pp.208-219.
- Worsnop, C. (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education*. Mississauga: Wright Communication, 179 p.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. 87 с.
- Бэээлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования//Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.
- Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов, 1994. 17 с.
- Лацис, А., Кейлина, Л. Дети и кино. М.: Театропечать, 1928. 88 с.
- Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алма-Ата, 1979. 23 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. 1993 (а). № 4. С.22-23.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации//Специалист. 1993 (б). № 5. С.31-32.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. 147 с.
- Одинцова С.М. Кинообразование в педагогическом институте//Проблемы современной кинопедагогики/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. С.113.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
- Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник Воронежского государственного университета. 2001. № 1. С.70-73.
- Потятиник, Б. В. Віртуальна оаза в пустелі реального//Oasis. 2002. № 1. С.28-48.
- Прессман Л.П. Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства. М.: Просвещение, 1988. 191 с.
- Сапунов Б. Образование и медиакультура//Высшее образование в России. 2004. № 8. С.26-34.
- Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации//Школьные технологии. 2002. № 3. С.109-120.
- Урицкий Н.З. Кино во внеклассной работе. М.: Гос. учебно-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1954. 120 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1989.

- Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук.Ю.Н.Усов. М., 1998. С.55-59.
- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 124 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.
- Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. 96 с.
- Чельшева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002. 23 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.
-

2. Основные исторические этапы развития медиаобразования в России

Становление медиаобразования в России (20-е годы XX века). Как и всё образование в целом, медиаобразование в России долгие годы находилось под жестким идеологическим давлением. Доступ ко многим источникам (фильмам, радио/телепередачам, книгам, журналам, газетам, фотографиям, звукозаписям) был затруднен по цензурным мотивам. Однако медиаобразование в России существует уже свыше 80 лет.

Осенью 1919 года в Москве была открыта первая в мире киношкола (сейчас это ВГИК - Всероссийский государственный институт кинематографии). ВГИК готовил и готовит специалистов по всем основным направлениям, связанным с созданием фильмов, их финансированием, прокатом, анализом в прессе и т.д. В том же 1919 году в Петербурге возник еще один вуз - Высший институт фотографии и фототехники. Профессионалов в области кино пытались в 20-е годы выпускать и другие учебные учреждения, но к началу 30-х они исчезли из-за разного рода экономических и идеологических причин.

Важным компонентом общего медиаобразования в нашей стране в 20-х годах были киноклубы, любительские кинофотостудии и сеть кружков «юнкоров» (юных корреспондентов). С 1925 года в России интенсивно работало Общество друзей советского кино (ОДСК). В Центральный совет этого общества входили С.Эйзенштейн, В.Пудовкин, Д.Вертов, В.Туркин и другие известные российские кинематографисты. Плакаты «Все в ОДСК!» появились тогда даже в небольших провинциальных городках. Агитфильмы с тем же призывом демонстрировались перед началом игровых картин. Почти каждая ячейка ОДСК стремилась приобрести кинокамеру для съемок местной хроники. Во всяком случае, в середине 20-х годов в Москве было около 50 коллективов ОДСК, у которых имелась киноаппаратура, а в Питере - таких групп было 93 [Ильичев, Нащенкин, 1986, с.7]. Аналогичные кружки, где показывали, смотрели, обсуждали и снимали фильмы, читались лекции, проводились выставки, работали в Астрахани, Вологде, Ростове-на-Дону, Воронеже, Томске, Омске, Новосибирске, Иркутске, Подольске и других городах. По инициативе Центрального совета ОДСК в Москве были открыты специальные учебные курсы для кружковцев со всей страны, преподавателями которых были Н.Зархи, А.Роом, В.Пудовкин и другие видные деятели российского киноискусства. Тексты лекций, прочитанных на этих курсах, издавались в виде методических

брошюр. В 1928 году состоялась первая Всероссийская конференция ОДСК, делегаты которой представляли около 60-ти отделений и ячеек. В течение нескольких лет ОДСК (В 1929 году у него несколько изменилась аббревиатура - ОДСКФ - Общество друзей советской кинематографии и фотографии) издавало свою газету под названием «Кино». В 1930 году это общество объединяло 110 тысяч членов. При этом уставом ОДСКФ предусматривались следующие задачи: изучение массового зрителя и политико-воспитательная работа с помощью кино, развитие кинофотолюбительства; использование кино в школах; содействие превращению кинотеатров в подлинные очаги культуры.

Нехватка аппаратуры заставляла активистов ОДСКФ искать оригинальные подходы. К примеру, в первой половине 30-х ребята из школьного кружка в Новосибирске сделали киноаппарат из жести по собственным чертежам, приладили к нему оптику из фотоаппарата и даже сняли этой камерой несколько короткометражных сюжетов [Ильичев, Нащенкин, 1986, с.42].

В 20-х годах медиаобразование на материале прессы, фотографии и кино набирало силу и в обычных школах. 24 января 1927 года при активном участии ОДСК в Москве состоялось совещание по вопросам детского и школьного кино. В своем постановлении совещание констатировало, что в этом вопросе предстоит сделать еще многое: слабо разработана методика педагогической работы с юными зрителями, киносеансы для детей и подростков еще мало распространены. Поэтому было рекомендовано подготовить указания по ведению учебной и воспитательной работы на киноматериале (учитывая при этом различные типы восприятия детей), организовать выпуск фильмов для детей, которые должны идти в специальных детских кинотеатрах, скоординировать на этом направлении усилия образовательных и культурных организаций и учреждений. В 1927 году на официальном уровне была выдвинута идея введения «курса по киноработе среди детей» в программу педагогических техникумов. Существовавший тогда в Москве Институт методов внешкольной работы одной из своих задач выдвинул выработку организационных форм, содержания и методов массовой работы с детьми в кино [Менжинская, 1927], изучение запросов юных зрителей, кинофикацию школ, создание сети детских кинотеатров со специальными работниками - кинопедагогами. Ведущий научный сотрудник Института методов внешкольной работы Ю.И.Менжинская считала, например, что кинообразование учащихся должно быть основано на систематическом проведении бесед о фильмах, включая разговор об их содержании, языке, средствах выразительности [Менжинская, 1927].

В 1925 году вышла одна из первых в России книг по проблемам кинообразования - «Кинематограф и дети». Ее автор П.И.Люблинский рассуждал о влиянии кино на школьную аудиторию, о возможных педагогических подходах использования экранного искусства в тогдашних условиях [Люблинский, 1925]. Другой известный педагог, А.М.Гельмонт (1895-1963), был убежден, что кинообразование должно быть основано на изучении детского кинозрителя (как воспринимают дети разного возраста кино вообще и отдельные типы кинокартин в частности?; какое воздействие оказывает кино на детей?; на какие именно стороны детского поведения оно воздействует? и т.д.), на разработке методики «преподнесения детям кинокартин» (объем кинопоказа, техническая оснащенность детского кинотеатра, кинопедагогическая работа с детской аудиторией), на создании специальных фильмов для детской аудитории [Гельмонт, 1927, с.9-21]. Под редакцией А.М.Гельмонта в 1929 году вышел солидный сборник статей «Кино - дети - школа», в который были включены методические материалы по кинообразованию школьников. Несколько позже А.М.Гельмонт опубликовал еще одну свою работу - «Изучение детского кинозрителя», где была описана методика анкетирования, бесед, конференций со школьниками, наиболее эффективные приемы анализа сочинений и других письменных работ и результатов творчества учащихся на темы, связанные с киноискусством.

По данным Б.Н.Кандырина, только за два месяца 1928 года в Москве киноуроками было охвачено 35 тысяч детей. «Перед началом сеанса лектор, кинопедагог (...) читает вступительное слово, в котором бегло упоминается пройденная тема. Во время демонстрации картины лектор проводит обычный урок, иллюстрируя свою речь кадрами, проходящими перед глазами зрителя на экране. По мере надобности просмотренный материал закрепляется после сеанса на занятиях в школе. Программы киноуроков подбираются и монтируются ОДСК (...). Утренники обслуживаются специалистами-кинопедагогами, ведущими работу с детьми, как в фойе, так и в зрительном зале. Форма работы в фойе перед началом сеанса во многом зависит от помещения театра. Обычно с детьми проводятся беседы о просмотренных картинах, любимых актерах, объясняется техника кинотрюков и т.п. (...) Тут же в фойе развешаны плакаты и рисунки, подготавливающие ребят к восприятию фильма. (...) Перед началом сеанса в зрительном зале читается вступительное слово, в котором кинопедагог, не рассказывая содержания картины и почти не касаясь его, вводит зрителей в обстановку и настроение картины. От удачного построения вступительного слова во многом зависит успешность проведения сеанса»

[Кандырин, 1929, с.57-58]. Российские кинопедагоги тех лет активно использовали также такие формы работы, как организация выпуска стенгазеты с рецензиями, рисунками и заметками о кино самих ребят, школьные кинокружки и т.д.

Параллельно развивалось медиаобразование школьников и молодежи на материале прессы. «Правительство активно способствовало этому процессу, преследуя (...) две основные цели: широкое распространение коммунистической идеологии; ликвидацию неграмотности населения (напомним, что почти половина населения даже не умела читать). Эти две цели были теснейшим образом связаны между собой. И это вело к значительному увеличению роли медиа в советском обществе. (...) Наблюдается появление десятков газет и журналов, создаваемых разного рода организациями школьников, союзами молодежи и т.п. Часто «юнкоры» и «деткоры» объединялись в кружки, в которых профессиональные журналисты обучали их готовить материалы для газет и журналов» [Шариков, 1990, с.29-30]. Многотиражная пресса, стенгазеты в 20-е годы выпускались коллективами учащихся практически во всех российских городах той эпохи. Отмечу еще одну необычную форму прессы - «живую газету», то есть драматизацию «выпусков новостей» или театрализацию информации. Иногда это напоминало своего рода «телевещание» без эфира, иногда - веселый театральный «капустник». В связи с усилившимся влиянием радио оно также становится одним из средств образования школьников.

Синтез «идеологической» и «практической» концепций в российском медиаобразовании в 30-х – 50-х годах XX века. Многие творческие начинания российского медиаобразования были ликвидированы сталинским режимом в 1934 году, когда было принято решение распустить ОДСКФ. Со второй половины 30-х до первой половины 50-х разрешены были в основном лишь «пропагандистские киномероприятия», практическая деятельность любительских кружков фотокиносъемки, да выпуск стенгазет, полностью превращенных в пропагандистский идеологический рупор сталинского режима.

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

тогдашних властей мысли, касающиеся не только фотографии, прессы или кино, но и окружающей жизни, социального устройства страны. Да и камеры любителей из ОДСКФ тоже могли снять что-то не слишком парадное, не санкционированное свыше...

«Система тоталитарного мышления нанесла огромный вред не только художественному процессу, но и зрителю. Мощная машина образования и воспитания ориентировала и художника и зрителя на однозначность, на стандарт. Важные особенности передовых тенденций кинообразования в нашей стране заключались в расшатывании однозначности, причем не только в специфической области экранных зрелищ, но и в педагогике» [Вайсфельд, 1993, с.4].

Борьба с «критическим мышлением» в области медиаобразования шла во второй половине 30-х - первой половине 50-х годов и в высшей школе. Многие киновузы были закрыты, либо перепрофилированы, поэтому аудиовизуальное образование в России было сосредоточено только в двух высших учебных заведениях (еще несколько вузовских факультетов готовили профессиональных журналистов).

Доминанта «художественной концепции» в российском медиаобразовании в 60-х – 80-х годах XX века. Движение медиаобразования в обычных российских вузах и школах стало возрождаться только в конце 50-х - начале 60-х годов XX века. Увеличивалось число учебных заведений, в которых проводились занятия по кинообразованию (Москва, Петербург, Воронеж, Ростов, Самара, Курган, Тверь, Таганрог, Екатеринбург и др.). Начиная с 1957 года в России снова стало развиваться кинолюбительское движение, объединившее тысячи поклонников десятой музы разного возраста. В 1967 году в Москве был проведен первый широкомасштабный семинар по кинолюбительскому движению, на котором присутствовали представители 36 кино клубов страны. Далее такого рода акции были продолжены (Воронеж, Самара, Пущино и т.д.). Кино клубам (как, впрочем, и кинообразованию) активно помогали киноведы Н.А.Лебедев, Д.С.Писаревский, И.В.Вайсфельд, Л.И.Пажитнова, «кинокритики с педагогическим уклоном» И.С.Левшина, Л.А.Рыбак, режиссер Г.Л.Рошаль и другие. Уставы многих клубов предусматривали не только просмотры и обсуждения фильмов, но и изучение истории киноискусства, творчества выдающихся мастеров, социологические исследования и т.д.

Ячейки кинолюбителей стали возрождаться в Москве, Питере, Азове, Владимире, Выборге, Уфе, Иваново, Иркутске, Красноярске, Магнитогорске, Орле, Перми, Петропавловске-Камчатском, Таганроге, Туле, Тюмени, Тобольске, Самаре, Саратове, Серпухове, Ростове-на-

Дону, Рыбинске, Рязани, Челябинске, Ярославле и других городах. Это движение развивалось и в сельской местности - в Московской, Псковской, Новосибирской, Омской и других областях. В рамках Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве состоялась международная встреча по любительскому кино, а чуть раньше прошел первый Московский фестиваль самодеятельного кинотворчества. В 1959 году открылся первый Всесоюзный смотр любительских фильмов, на который было прислано более 500 лент. В том же году российские кинолюбители получили возможность выйти на арену международных фестивалей. Успешно прошли и следующие смотры работ кинолюбителей в 1962, 1964 и 1967 годах (с 1972 года такого рода смотры и конкурсы проходили уже практически ежегодно). К 1967 году в стране насчитывалось около 4 тысяч любительских кинокружков и студий [Ильичев, Нащекин, 1986, с.38]. Некоторые из них стали своего рода медиакомплексами. Студийцы и кружковцы занимались социологическими исследованиями в области кино, изучали историю киноискусства, организовывали просмотры и дискуссии фильмов, выставки и кино вечера, снимали документальные, игровые и анимационные фильмы и т.д. Возрождались и движение юных корреспондентов и фотографов, школьных журналистов и т.д.

Социокультурная ситуация в нашей стране в то время способствовала огромному интересу к кино как со стороны учащихся, так и со стороны многих учителей. О видеотехнике и о персональных компьютерах тогда еще только мечтали фантасты. Фильмы по телевидению показывались редко, да и количество самих телеканалов было весьма ограничено (разве что в Москве их было несколько, в провинции зачастую транслировался лишь один канал). Посещаемость кинотеатров оставалась очень высокой - до 18 кинопосещений на одного человека в год (естественно, у школьников эта цифра была гораздо большей). Информации о кино (особенно - о зарубежном) не хватало. Для многих россиян экран был чуть ли не единственным окном в мир, прорубленным во все еще плотном «железном занавесе»...

В связи с большей доступностью 8-ми и 16-ти миллиметровых камер движение кружков и любительских киностудий в России продолжало активно развиваться вплоть до первой половины 80-х годов. Руководителей таких коллективов на одном из своих факультетов стали готовить Московский институт культуры, факультеты общественных профессий при некоторых педагогических институтах и университетах. Количество кружков и студий возросло с 5 тысяч (1974) до 11 тысяч (1983), а количество участников этих коллективов возросло с 60 тысяч до 120-150 тысяч человек [Ильичев, Нащекин, 1986, с.53-60]. Во второй

половине 80-х многие из этих кружков стали переходить на съемки фильмов на видеопленку, что, бесспорно, упрощало и удешевляло съемочный процесс (не нужна была проявка и печать материала, не было надобности в громоздком кинопроекторе и т.д.).

В 1967 году был создан Совет по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов (Москва). Совет на общественных началах возглавлялся киноведом Н.А.Лебедевым (1897-1978). Затем Советом стал руководить киновед и теоретик кинодраматургии И.В.Вайсфельд (1909-2003). Среди российских деятелей кино/медиаобразования, начавших активную практическую работу в школах, вузах и киноклубах еще с начала 60-х годов, следует назвать Ю.Н.Усова, И.С.Левшину, З.С.Смелкову (Москва), Н.С.Горницкую (Санкт-Петербург), С.Н.Пензина (Воронеж), Ю.М.Рабиновича (Курган), О.А.Баранова (Тверь), С.М.Иванову (Таганрог), Е.В.Горбулину (Армавир), Э.Н.Горюхину (Новосибирск) и других.

С первых же дней своей работы Совет попытался объединить усилия медиапедагогов-энтузиастов из разных городов страны (Армавир, Воронеж, Екатеринбург, Красноярск, Курган, Москва, Новосибирск, Петербург, Омск, Самара, Ростов, Таганрог, Тамбов, Тверь, Уфа и др.). Было налажено сотрудничество с Министерством просвещения, Академией педагогических наук и Государственным комитетом по кинематографии, в частности, по линии помощи в создании и публикации учебных программ, пособий, распространения практического опыта, организации семинаров и конференций. Начиная со второй половины 60-х, такого рода конференции проходили в Москве, Таллине, Алма-Ате, Ереване, Тбилиси, Петербурге, Киеве, Кургане, Болшево. В 1975 году в Москве прошла знаменательная международная консультационная встреча по кинообразованию, несколько позже – совместные семинары российских, немецких и венгерских медиапедагогов.

В 60-е - 80-е годы были разработаны программы по основам киноискусства для школ и педагогических институтов. Их авторы избегали жесткой регламентации, догматической направленности - тех ограничений, той однозначности, которых требовали официальные теоретики соцреализма. В методических указаниях к программам подчеркивалось, что соприкосновение с искусством должно доставлять радость познания: задача кинопедагогики не подготовка узких специалистов-киноведов, а расширение духовного кругозора учащихся, развитие личности. Занятия многих российских медиапедагогов можно было определить ведущим понятием: *диалог*. Разрушалась старая схема, когда учитель являлся в первую очередь источником информации

познаний, а учащийся - воспринимающим устройством, давался большой простор для творчества, импровизации, для игровых форм проведения занятий. При этом игра рассматривалась как своеобразное моделирование действительности (в этом контексте целесообразно обращение к психологическим исследованиям Эльконина), помогала постижению внутренней динамики произведений, их глубинных истоков [Вайсфельд, 1993, с.5].

Впрочем, у некоторых российских деятелей медиаобразования можно было обнаружить и устаревшие педагогические подходы. К примеру, А.Я.Бернштейн был убежден, что «воспитание средствами киноискусства невозможно без систематического художественного контроля над тем, что ежедневно видит ученик в кинотеатре и по телевидению» [Бернштейн, 1971, с.7]. Здесь, на мой взгляд, наблюдалась отчетливая переключка с аналогичными взглядами многих американских медиапедагогов (особенно 40-х - 70-х годов XX века), считавших, что главная задача медиаобразования - жесткий контроль, «информационная защита», «инъекционно-прививочные» технологии, направленные против вредного воздействия экрана, прессы и т.д.

Если говорить о вузах, то в некоторых из них читались лекции и проводились практические занятия для будущих учителей, которые после окончания института занимались медиаобразованием в школах. Свой вклад в медиаобразование внесли и некоторые институты усовершенствования учителей (Курган, Москва, Тверь), готовившие педагогов к работе со школьниками на материале киноискусства с помощью спецсеминаров и спецкурсов. В других университетах медиаобразование становилось частью общего эстетического образования.

Все эти годы медиаобразование в обычных вузах и школах России не являлось обязательным. Как правило, это были учебные курсы по выбору самих учащихся. Конечно, помимо факультативных предметов и кружковых занятий, специально посвященных медиакультуре, существовали и интегрированные курсы. В этом случае медиаобразование становилось составной частью дисциплин эстетического (литература, изобразительное искусство, музыка, мировая художественная культура, эстетика), лингвистического (русский и иностранный языки), историко-философского (история, философия, право) и иных циклов.

К примеру, регулярное чтение спецкурса по киноискусству в Воронежском педагогическом институте стало проводиться с 1970 года. Затем подобные курсы стали читаться в Воронежском университете и Институте искусств, в некоторых школах города. Аналогична структура

очагов медиаобразования и в других российских городах. Как правило, речь идет о спецкурсах по медиаобразованию в ведущих городских вузах (университетах, педагогических институтах), о киноклубах, о кинофакультативах, кружках юных кинофотолюбителей, журналистов - в школах, в учреждениях дополнительного образования и культуры.

В первой половине 80-х в Тушинском районе Москвы под руководством Ю.Н.Усова проводился масштабный эксперимент по внедрению кинообразования в начальной и средней школе. Осуществлялись эксперименты по медиаобразованию (на материале прессы, кинематографа и телевидения) и в летних оздоровительных центрах («Океан», «Орленок»). Все больше российских медиапедагогов стремились избежать навязываемой «сверху» идеологической концепции в образовании. В эстетической теории медиаобразования виделась возможность избежать официоза и возможность развития художественного восприятия/вкуса, творческого мышления учащихся на материале лучших произведений медиакультуры.

Важным компонентом медиаобразования всегда считался выпуск программ и учебных изданий. С начала 60-х столичные («Просвещение», «Педагогика», «Детская литература», «Новая школа», «Киноцентр», «Искусство») и провинциальные издательства выпустили немало монографий, учебных пособий, научных сборников, программ, посвященных кино/медиаобразованию. Статьи по проблемам кинообразования публиковались в журналах «Искусство кино», «Педагогика», «Специалист», «Культурно-просветительная работа», «Кинемеханик» и др. Правда, некоторые из опубликованных работ были перенасыщены идеологическими догмами, а методические пособия давали иногда слишком примитивные схемы организации педагогической работы с детьми.

Одним из самых активных энтузиастов-издателей литературы о кинообразовании был Л.А.Рыбак - педагог, киновед, главный редактор издательства БПСК - Киноцентр (эту должность он занимал со второй половины 70-х до своей кончины во второй половине 80-х годов). Автор нескольких блестящих киноведческих монографий (о творчестве М.Швейцера, Ю.Райзмана, Л.Куравлева и др.), Л.А.Рыбак стал основателем очень важной для поддержки медиаобразования в России книжной серии под общей рубрикой «Кино и школа». В рамках этой серии Л.А.Рыбак также опубликовал и свои четыре книжки [Рыбак, 1975; 1976; 1978; 1980], написанные увлекательным и ярким языком, доступным как педагогам, так и старшеклассникам. В трех из них шла речь об экранизациях русской классики и современной литературы. В книге «Наедине с фильмом» Л.А.Рыбак рассказал о тонкой сфере

восприятия экранного кинопроизведения. «Когда-то - до того, как стать кинокритиком, - писал Л.А.Рыбак, - я более полутора десятилетий был школьным учителем. Ходил с ребятами в кино. И случалось, всерьез обижался, если кто-то из моих учеников, посмотрев хорошую картину, не считал ее хорошей, объявляя во всеуслышанье: «Лабуда!» - ни с художниками, ни с педагогом не церемонясь. Я злился: понимай картину по-своему, но - понимай! Впечатления кинозрителей всегда неравноценны, потому что они индивидуальны, стремиться к их уравниванию бессмысленно, но как добиться, чтобы, индивидуальные, они возникали и не были бедны?» [Рыбак, 1980, с.6]. Согласитесь, этот вопрос все еще стоит на повестке дня процесса медиаобразования и сегодня, хотя многие медиапедагоги (как российские, так и зарубежные) не раз пытались на него ответить - и в теории, и в практике...

Словом, учебно-педагогической литературы было выпущено немало. Однако за все эти годы так и не удалось наладить выпуск хоть сколько-нибудь регулярного издания по медиаобразованию - газеты или журнала. А без этого координация автономных усилий российских медиапедагогов была весьма затруднительной.

Значительно лучше обстояли дела в области научных исследований по проблемам кино/медиаобразования. В этой области лидировала лаборатория экранных искусств Института художественного воспитания при тогдашней Академии педагогических наук. Первые кандидатские диссертации, посвященные проблемам медиаобразования, появились еще в 60-х годах: исследования О.А.Баранова (1968), А.С.Карасик (1966), Ю.М.Рабиновича (1966) и Р.Г.Рабиновича (1966) были о кинообразовании школьников. Диссертация С.Н.Пензина (1967) исследовала медиаобразовательную роль телевидения, а диссертация В.И.Саперова (1969) анализировала проблему использования радиовещания в воспитании учащихся. В 70-х были успешно защищены кандидатские диссертации, развивавшие идеи художественного образования школьников на материале аудиовизуального медиаобразования (Н.В.Гончарова, 1970; С.В.Соколова, 1971; Ю.Н.Усов, 1974; И.С.Левшина, 1974; Г.С.Лабковская, 1976; С.М.Иванова, 1978; З.С.Малобицкая, 1978; В.А.Монастырский, 1979). Диссертации на школьном материале открыли дорогу исследованиям, обращенным к проблеме медиаобразования в институтах и университетах (Л.Н.Сереженкова, 1982; С.М.Одинцова, 1981; С.Н.Пензин, 1987 и др.).

При этом, естественно, продолжался процесс исследования медиаобразования со школьниками: в плане создания и использования экранно-звуковых средств в школе (Л.П.Прессман, 1981; В.И.Булавко, 1982; Б.Хидирова, 1982; А.З.Сайдашев, 1985), самодеятельного

кинотворчества школьников (Э.А.Янеляускас, 1983; Ю.И.Божков, 1984; П.Д.Генкин, 1985), социально-психологических аспектов (Ч.А.Шакеева, 1983; Н.Б.Кириллова, 1983), анализа зарубежных фильмов (А.В.Федоров, 1986), межпредметных связей курсов литературы и киноискусства (Г.А.Поличко, 1987), использования кино как комплексного воспитания школьников (Н.В.Гутова, 1987), эстетического воспитания и художественного развития школьников (Н.Н.Яковлева, 1988; Ю.Н.Усов, 1989, Е.А. Черкашин, 1989).

Однако в целом картина развития медиа/кинообразования «была далеко не идиллической. Постепенное занижение роли гуманитарного начала в средней и высшей школе было преградой для внедрения аудиовизуальной культуры и в целом эстетического воспитания средствами кино. Процесс торможения особенно усилился в 70-х - первой половине 80-х годов. (...) Созданный в Калининне в школе-интернате киномузей был переведен в школу № 26, а затем (в 1982 году) ликвидирован» [Вайсфельд, 1988, с.6]. Дело в том, что на всех этапах развития медиаобразования в России у него были не только сторонники, но и убежденные противники, которые боялись, например, что «поспешное и неуклюжее осуществление идей школьного кинообразования может разрушить назойливым вмешательством непосредственный контакт между экраном и юными зрителями. Дескать, встанут из-за парт полчища обученных молодых критиков, стремящихся к общей усредненной оценке кинопроизведения, - конец зрительским радостям. Ведь чтобы наслаждаться киноискусством, нужно смотреть фильмы непредубежденно, привольно и непосредственно. (...) Нельзя приравнивать посещение кинотеатра к обязательным школьным занятиям. Нельзя замораживать любовь юной публики к кинематографу» [Рыбак, 1980, с.4].

Бесспорно, в конце 80-х российские медиапедагоги получили существенную «перестроечную» государственную поддержку (например, в 1988-1991 годах общество Друзей кино - ОДК, включавшее Ассоциацию деятелей кинообразования, финансировалось из госбюджета). Однако с распадом Советского Союза госдотация быстро иссякла...

Аналогичные процессы произошли и в российском кино/видеолюбном движении. После долгого сопротивления властей, прозорливо видевших в кинолюбном (как и в медиаобразовательном) движении источник несанкционированного развития критического, оппозиционного мышления, в 1988 году была, наконец, официально создана Российская Федерация кинолюбных клубов. В это «перестроечное» время многим казалось, что для кинолюбных клубов наступили золотые дни.

Создание Федерации виделось как долгожданное избавление от цензурных запретов и диктата ширпотреба, как возможность обмена лучшими отечественными и зарубежными фильмами. Федерация кино клубов стала формировать кино видеокolleкцию, «клубники» приглашались на семинары, конференции и фестивали, активно проходили встречи с мастерами экрана. Казалось бы, смотри и радуйся... Но тотальное повышение цен диктовало свои законы. Вскоре даже солидные прежде российские кино клубы редко могли позволить себе роскошь выписать из столицы фильмокопии. Чего уж говорить о маленьких клубах в небольших провинциальных городах.

Несмотря на все трудности, в этот период в России наметился «процесс «углубления» медиаобразовательных исследований, переход от описания и обобщения педагогического опыта к выявлению психологических и/или социологических пластов данного феномена; усиление интереса исследователей к проблеме детского творчества, связанного с медиа; «снижение» возраста детей, с которыми исследователи пытаются проводить медиаобразовательную работу; в 1980-е годы произошло «смещение» в начальную школу; повышение уровня обобщений в медиаобразовательных диссертациях» [Шариков, 1990, с.38-39].

Поиски новых ориентиров медиаобразования в России (90-е годы XX века – начало XXI века). Конечно же, исчезновение остатков «железного занавеса» Восток-Запад в начале 90-х было важным демократическим шагом - россияне получили возможность (к сожалению, для многих весьма ограниченную финансовыми причинами) совершать зарубежные поездки, телевидение и кинематограф перестали быть для российских граждан единственным окном в мир. На исходе прошлого столетия киноискусство (включая зарубежное) уже не являлось желанным дефицитом, и фильмы в огромных количествах демонстрировались по десяткам метровых, дециметровых, спутниковых, кабельных телеканалов. При этом репертуар интенсивно насыщается зрелищными боевиками, преимущественно американскими.

Сегодня этот процесс еще больше усилился: к уже перечисленным аудиовизуальным источникам добавились Интернет, DVD, CD-ROM и т.д. Огромное количество информации о мире медиа поступает из сотен газет, журналов и книг. К началу XXI века чуть ли не каждая городская российская семья обзавелась домашним видеоманитофоном. Перестали быть редкостью компактные видеокамеры, которые легко можно использовать в домашних условиях. Семимильными шагами распространяется компьютерная техника, включающая интерактивную систему игр и т.д. Спрашивается, может ли в этих условиях сохраняться

повышенный «дефицитный интерес» молодежи к медиакультуре (например, очень высокая посещаемость кинотеатров, кинолекториев, кружков, кино клубов), свойственный «закрытому обществу» 60-х-70-х? И может ли лишенный медиаобразовательной подготовки школьный учитель, как правило, порядком отставший от своих учеников по части знакомства с экранной продукцией, быть для них авторитетом в области медиа? Вопросы, понятно, риторические...

Если в 70-х в российских кино клубах с аншлагами (в залах на 500-1000 мест) шли картины Ф.Феллини и М.Антониони, то к началу XXI века выжили только самые сильные кино клубы (во Владимире, Воронеже, Москве, Самаре, Тамбове, Ярославле и в немногих других крупных городах). Большинство остальных клубов перешло на видео, что после короткого бума посещаемости неизбежно привело к резкому сокращению аудитории. В самом деле: может ли кино клуб с активом в два десятка человек заплатить за аренду фильмокопии, работу синхронного переводчика, транспорт и т.д.? Зрителей, посещавших кино клубы из-за элементарного дефицита зарубежных фильмов, или искавших чего-либо запретного, эротического и пр., сегодня туда и на аркане не затащить. Они полностью переключились на домашнее видео, кабельное, эфирное или спутниковое ТВ, Интернет. К началу XXI века в рядах кино клубного движения остались только подлинные энтузиасты десятой музы, желающие не только смотреть хорошие фильмы, но и общаться, обмениваться впечатлениями. никоим образом не хотим бросать камни в огород Федерации кино клубов России. Нельзя же, в самом деле, предполагать, что вопреки законам рынка она в порядке гуманитарной помощи будет бесплатно рассылать фильмы во все концы страны. Однако факт остается фактом. «Арт-хаус» на большом экране сейчас доступен зрителям только крупных городов. При этом в Москве, например, любой желающий увидит шедевры мирового кино и без всяких кино клубов (в Музее кино, в «Иллюзионе», на многочисленных неделях и фестивалях). В российской провинции, увы, все иначе...

Вместе с кино клубным движением в 90-х годах XX века кризис охватил и кружки, студии кинолюбителей (вернее, видеолюбителей, так как в 90-х годах 8-ми и 16-ти миллиметровая кино пленка практически перестала производиться и поступать в продажу в российские магазины). Количество любительских студий резко сократилось... Союз объединений кино видеолюбителей России (СОКР) не смог подтвердить наличие в России кино видеолюбительских объединений в более чем 50% субъектов федерации (что требовал Закон об общественных объединениях РФ), поэтому был распущен, а вместо него было создано Общество российских кино видеолюбителей с индивидуальным

членством, в которое вступили представители 16-ти регионов России [Субботин, 2000, с.12].

Интенсивное развитие видео и информационных технологий изменило облик «клубного» и «студийного» движения в аудиовизуальной сфере. Для показа и съемки фильмов все больше используются видеомагнитофоны, видеокамеры и компьютеры. Все чаще появляются новые школьные телестудии, компьютерные центры. Несмотря на все трудности, в 90-х годах – начале XXI века фестивали любительских киноvideофильмов проходили в Москве, Петербурге, Ярославле, Кирове, Краснодаре, Твери, Новосибирске, Луге и др. городах. Общество российских киноvideолюбителей участвует во всемирных фестивалях, а юные тележурналисты серьезно конкурируют с «юнкорами» традиционной прессы многотиражек и стенгазет (объединенных с 1990 года в Ассоциацию клубов начинающих журналистов).

Интересный опыт «практического медиаобразования» школьников стал активно внедряться и на российском телевидении. В сентябре 1991 года в утренней программе первого общероссийского канала появился пятиминутный блок «Школьные новости», в котором подростки (впервые за всю историю отечественного ТВ) сами предлагали основную идею сюжета, разрабатывали сценарий, становились ведущими, участвовали в монтаже и т.д. Дети и взрослые работали вместе – реализовывалась «субъект-субъектная» парадигма создания телепередачи. Передача делалась детьми совместно со взрослыми для детей и для взрослых – родителей и учителей [Шариков, 1994, с.11]. Чуть позже в эфир первого канала вышла передача «Сорока», построенная на тех же принципах. В мае 1992 года на канале РТР А.Меньшиков организовал выпуск целого цикла передач (5 раз в неделю по 10 минут) под названием «Там-там-новости», где школьники были также телеведущими и участниками создания передачи. При этом практически все подростки 11-14 лет, которые выступали в роли «телекоммуникаторов», стали отмечать положительные изменения в своей жизни, включая развитие способностей к общению с различными людьми, стремление к получению новых знаний и т.д. «Вот как выразил эту мысль 14-летний М.Азаров из «Там-там-новостей»: «С тех пор, как я стал телеведущим, у меня появилась цель хорошо учиться по всем предметам, чтобы образ, создаваемый мною на телевидении совпадал с реальностью» [цит. по: Шариков, 1994, с.14].

Впрочем, и традиционное медиаобразование школьников и молодежи на материале прессы не сдавало своих позиций. Детско-юношеское агентство ЮНПРЕСС (С.Н.Щеглова и др.) развернуло здесь весьма активную деятельность, включающую проведение

международных фестивалей детской прессы и конференций, публикацию учебно-методической литературы. Начиная с середины 90-х годов, в поле деятельности этой организации органично вошел и Интернет.

Во второй половине 90-х была создана Ассоциация Интернет-образования России, развернувшая сеть тренинг-семинаров для учителей по всей стране. Интересные Интернет-проекты, связанные с обучением школьников, были разработаны и внедрены Е.С.Полат, Е.Н.Ястребцевой, Я.С.Быховским, Е.В.Якушиной и др.

На рубеже XXI века возникли проекты медиаобразования, интегрированного с искусствоведческими, культурологическими дисциплинами под руководством заведующей одной из лабораторий Российской Академии образования С.И.Гудилиной.

Определенные организационные изменения произошли и в сфере кинообразования. В 1988 году Совет по кинообразованию трансформировался в Ассоциацию деятелей кинообразования. В начале 90-х она вступила в Европейскую ассоциацию медиаобразования, а в конце 90-х была переименована в Российскую Ассоциацию кинообразования и медиапедагогики.

Вместе с тем, как уже отмечалось, медиаобразование в России на протяжении всех своих лет существования сталкивалось с многочисленными трудностями (идеологическими, финансовыми, техническими и др.). В 20-х - 80-х годах движение медиаобразования тормозил цензурный, политический контроль и слабая техническая оснащенность учебных заведений. Казалось бы, к началу 90-х годов XX века российские медиапедагоги получили, наконец, долгожданную свободу и самостоятельность при разработке программ и их практическом воплощении. В самом деле, идеологические и политические помехи исчезли (надеемся, навсегда). Но технические, кадровые, методические трудности внедрения медиаобразования сохранились и к тому же усугубились финансовыми. Во многих учебных заведениях России в 90-е годы не было не только денег на аудиовизуальную аппаратуру, но и на зарплату учителей. По-прежнему лишь немногие вузы страны готовили будущих учителей к медиаобразованию учащихся. Словом, резкое изменение социокультурной ситуации в России стало серьезным ударом по развитию медиаобразования.

И все-таки медиаобразование в России продолжало развиваться и в этих нелегких условиях. Созданная Председателем Правления Российской Ассоциации деятелей кинообразования Г.А.Поличко фирма «ВИКИНГ» («Видеокинограмотность») успешно воплотила ряд интересных проектов. К примеру, в мае 1991 года на базе Московской

средней школы № 1057 открылся первый в России специализированный кинолицей. Были проведены международные конференции по медиаобразованию в Ташкенте (1990) и в подмосковном Валуево (1992), российско-британские семинары по медиаобразованию в Москве (1992, 1995). Был сделан первый (и, увы, единственный) выпуск Всероссийских высших кинопедагогических курсов в Москве (1993). Общее число педагогов - членов Ассоциации деятелей кинообразования достигло 300.

В середине 90-х фирма «ВИКИНГ» разорилась, однако Г.А.Поличко и его коллеги нашли в себе силы не опустить руки. На рубеже XXI века в старинных городах Угличе и Малоярославце, а потом в северных Апатитах стали проводиться летние фестивали детского кино (руководитель проекта – Г.А.Поличко), включавшие мастер-классы по медиаобразованию и медиатворчество учащихся. Начиная со второй половины 90-х, в черноморском Всероссийском оздоровительном детском центре «Орленок» под патронажем группы энтузиастов, возглавляемых известным режиссером В.Грамматиковым, систематически проходят фестивали визуальных искусств – с кино/теле/компьютерными и журналистскими мастер-классами и «деловыми играми» для детей и подростков. Не снизилась активность лаборатории экранных искусств при НИИ художественного образования Российской Академии образования (ее вплоть до своей кончины в апреле 2000 года возглавлял профессор Ю.Н.Усов): публикуются книги и учебные пособия, программы по медиа/кинообразованию (авторы - Ю.Н.Усов, Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, Е.А.Захарова и др.), осуществляются научные эксперименты.

Словом, процесс медиаобразования в России продолжает развиваться. К началу XXI века существенно расширился круг высших и средних учебных заведений, готовящих профессионалов в области медиа. Помимо ВГИКа, Высших курсов сценаристов и режиссеров, Всероссийского института переподготовки и повышения квалификации (в области кино) в России успешно работают Санкт-Петербургский государственный университет кино и телевидения, кинотехникумы в Сергиевом Посаде и Санкт-Петербурге, кинотехникумы (Иркутск, Советск, Ростов-на-Дону). Специальность кинотехников можно получить в Воронежском индустриально-педагогическом колледже, Марийском радиомеханическом техникуме, Новосибирском колледже телекоммуникации и информатики, Волжском политехникуме. Профессиональное медиаобразование входит в учебные планы Санкт-Петербургской государственной академии культуры, Санкт-Петербургской Академии театрального искусства, Института повышения квалификации работников телевидения и радиовещания (Москва),

Независимой школы кино и ТВ (Москва), мастерской рекламного искусства Юрия Грымова, Мастерской индивидуальной режиссуры (Москва), Института современного искусства (Москва), Нового гуманитарного университета Натальи Нестеровой (Москва), нескольких анимационных школ и др.

В этот период появились первые обобщающие работы, затрагивающие проблемы медиаобразования в целом (Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, И.В.Челышева, Н.Ф.Хилько, А.В.Шариков). Защищаются диссертационные исследования, посвященные отдельным направлениям медиаобразования (В.В.Гура, Г.М.Евтушенко, Н.А.Леготина, М.Н.Фомина, Л.К.Шиян, А.Я.Школьник, Е.В.Якушина и др.). В 2000 году была защищена первая в России диссертация (А.А.Новикова), исследовавшая опыт зарубежного медиаобразования, в данном случае американского.

Деятели российского медиаобразования смогли участвовать в различных международных конференциях по медиаобразованию (Франция, Канада, Австрия, Великобритания, Германия, Норвегия, Испания, Бразилия, Греция, Швейцария, США и т.д.), публиковать свои работы во французских, американских, британских, немецких, бельгийских, канадских, австралийских, норвежских журналах, посвященных проблемам медиа и медиаобразования в современном мире.

Силами лаборатории технических средств обучения и медиаобразования под руководством профессора Л.С.Зазнобиной (Российская Академия образования) в 1998 году была разработана концепция школьного медиаобразования, интегрированного в базовое. Медиаобразовательная концепция, учебный план и пакет программ по новой вузовской специализации «Медиаобразование» (03.13.30) был разработан в начале XXI века [Федоров, 2003].

Однако, несмотря на официальную регистрацию и внедрение в учебный процесс педагогического вуза (2002) **специализации** «Медиаобразование», вопрос о подготовке кино/медиапедагогов в сегодняшней России остается открытым. Между тем, давно назрела необходимость в новой **специальности** по медиаобразованию (и соответствующих кафедр) для педагогических вузов, университетов. Выпускники по данной специальности могли бы вести различные спецкурсы по медиаобразованию в различных университетах и институтах России, прежде всего - педагогических. Возникла бы, наконец, необходимая связка: подготовка медиакомпетентных педагогов в вузах – медиаобразование школьников. Тогда, наверное, можно было бы говорить о значительном продвижении нашей страны по пути

медиаобразования, столь актуального и необходимого в наше время информационных технологий и средств массовой коммуникации.

В начале 2000 года были созданы (А.В.Федоров и др.) первые в России двуязычные (русский и английский языки) интернетные сайты по медиаобразованию www.medialiteracy.boom.ru www.mediaeducation.boom.ru, которые только за первые полгода существования посетило свыше двух тысяч человек. В этом же году лаборатория технических средств обучения и медиаобразования Российской Академии образования открыла еще один российский интернетный сайт по медиаобразованию (www.mediaeducation.ru). В 2002 году А.П.Короченский [Короченский, 2003] инициировал создание сайта по проблемам медиакритики и медиаобразования <http://mediareview.by.ru> Практически одновременно труды по медиаобразованию начинают появляться в библиотечном разделе сайта «Аудиториум» (www.auditorium.ru).

В январе 2004 году на федеральном портале Министерства образования и науки Российской Федерации («Российский общеобразовательный портал») открылся новый сайт Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России – <http://edu.of.ru/mediaeducation> На базе этого портала в марте 2004 года была успешно проведена первая всероссийская интернет-конференция Ассоциации кинообразования и медиапедагогике.

В 2004 году Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России обрела поддержку со стороны Бюро ЮНЕСКО в Москве и Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» (<http://www.ifap.ru>). В том же году были созданы медиаобразовательные центры в Перми и Челябинске, а несколько позже (Томск, 2006) – Сибирская Ассоциация медиаобразования. Осенью 2004 года Южно-Уральский Центр медиаобразования провел всероссийский «круглый стол» по проблемам медиаобразования с участием представителей ЮНЕСКО и Ассоциации кинообразования и медиапедагогике РФ, одним из результатов которого стала инициация выпуска первого в России журнала «Медиаобразование», первый номер которого при поддержке Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» вышел в свет в феврале 2005 (на сегодняшний день вышло уже десять номеров этого журнала). Конференции по медиаобразованию прошли в Челябинске (2004), Москве (2005), Белгороде, Самаре, Екатеринбурге, Томске и Ханты-Мансийске (2006)...

С учетом того, что ЮНЕСКО определило медиаобразование как приоритетную область культурно-педагогического развития XXI века, медиапедагогика имеет сегодня большие перспективы. «В России

наступил момент обостренного интереса к медиаобразованию. Ведь это педагогическое направление, имеющее богатую историю и широкую географию, оказалось необыкновенно актуальным в современной российской ситуации» [Шариков, 1994, с.5].

Примечания

- Бернштейн А.Я. На уроке - художественный фильм. М.: Изд-во БПСК, 1971. 52 с.
- Вайсфельд И.В. Кино в педагогическом процессе//Сов. педагогика. 1982. № 7. С.35-38.
- Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. 21 с.
- Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия//Специалист. 1993. № 5. С. 3-6.
- Гельмонт А.М. Кино как фактор воспитания//Вестник просвещения. 1927. № 5. С.9-21.
- Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. М.: Искусство, 1986. 110 с.
- Кандырин Б.Н. Детское и учебное кино//Искусство в школе. 1929. № 2-3. С.57-58.
- Кино - дети - школа/ Под ред. А.М.Гельмонта. М.: Работник просвещения, 1929. 240 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
- Люблинский П.И. Кинематограф и дети. М.: Право и жизнь, 1925. 122 с.
- Менжинская Ю.И. Ближайшие задачи в области кино для детей//На путях к новой школе. 1927. № 3. С.5-14.
- Менжинская Ю.И. Задача массовой работы с детьми в кино//Искусство в школе. 1927. № 1. С.18-20.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 175 с.
- Рыбак Л.А. Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем: Кино и школа М.: Изд-во БПСК, 1980. 57 с.
- Рыбак Л.А. Прочитано экраном: Кино и школа. М.: Изд-во БПСК, 1975.
- Рыбак Л.А. Русская классика на экране: Кино и школа. М.: Изд-во БПСК, 1976. 63 с.
- Рыбак Л.А. Сов. литература на экране: Кино и школа. М.: Изд-во БПСК, 1978. 64 с.
- Субботин И. Межрегиональная общественная организация «Общество российских кинолюбителей»//СК-Новости. 2000. № 46. С.12.
- Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.
- Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. 2002. №2. С.21-26.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог, Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Изд-во Кучма, 2003. 124 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2002. № 7. С.29-32.

- Федоров А.В. Медиаобразование в современной России//Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Ред. А.В.Федоров. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С.50-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//Журналистика 2003: Обретения и потери, стратегии развития. М.: Изд-во МГУ, 2004. С.38-39.
- Федоров А.В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//Высшее образование в России. 2005. № 6. С.134-138.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Медиapedагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. 2003. №3. С.65-74. № 4. С.78-95.
- Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//Искусство и образование. 2004. № 2. С.58-66.
- Федоров А.В. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников//Образование в пространстве культуры/Отв.ред. И.М.Быховская. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2005. С.259-277.
- Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия//Искусство и образование. 2001. № 2. С.57-64.
- Федоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//Прикладная психология. 2002. № 2. С.84-89.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. 2004. № 4. С.43-51.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. 2000. № 2. С.33-38.
- Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. М.: Киноцентр, 1989. 66 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. №11. С.15-24.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2002. № 1. С.149-158.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели//Высшее образование в России. 2004. № 8. С.34-40.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.
- Шариков А.В. Подростки – телекоммуникаторы: Новый феномен национального телевидения России//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/Под ред. А.В.Шарикова. М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. С.11-14.
- Шариков А.В. Предисловие//Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка/ Под ред. А.В.Шарикова. М.: Изд-во ЮНПРЕСС, 1994. С.5.

3. Развитие эстетической концепции в российском медиаобразовании 60-х - 90-х годов XX века

Как мы уже отмечали, в 60-е - 90-е годы XX века приоритетным для российского медиаобразования был эстетический подход, хотя эстетическая теория медиаобразования в данный период была связана с такими теориями, как практическая, идеологическая, а к началу 90-х годов сюда добавилась и культурологическая основа.

Основной целью эстетической/художественной концепции медиаобразования провозглашалось развитие мотивов и качеств личности, необходимых для развития восприятия, анализа и оценки художественных медиатекстов, и, следовательно, основной акцент переносился на сферу медийных (например, экранных) искусств.

В целом эстетическое воспитание в данный период стало рассматриваться как средство гармонического развития человека, приобщения его к искусству (в том числе - к кино), освоения художественного языка развития образного мышления. Несмотря на то, что партийно-классовая установка не могла не присутствовать практически во всех научных трудах (и, конечно, прежде всего - в педагогических), во многих работах получили продолжение гуманистические идеи российской педагогики XIX века, полезные для развития творческих задатков аудитории аспекты эстетического воспитания 20-х годов XX века. Именно в этом русле развивалась деятельность основоположников отечественного медиаобразования О.А.Баранова, С.Н.Пензина, Ю.М.Рабиновича, Ю.Н.Усова и др.

С началом «оттепели» произошли весьма позитивные перемены. Российские кинопедагоги получили возможность изучать опыт зарубежных коллег из Югославии, Польши, Венгрии, США и др. стран, участвовать в международных медиаобразовательных форумах. В этот же период наблюдалась активизация кинолюбительских объединений, детских кинотеатров.

Детские и юношеские кинотеатры проводили анонсирование фильмов, конкурсы киноплакатов (профессиональных, или созданных самими ребятами). Например, по рисунку на афише школьники пытались определить, о чем будет тот или иной фильм, объясняли, как понимают смысл киноплаката и т.п. Перед сеансом педагог выступал с краткой вступительной беседой о художественных особенностях картины, языке образов, средствах, с помощью которых воплощена идея фильма и т.д. Иногда беседа и обсуждение продолжались и после просмотра киноленты. Многие детские кинотеатры имели собственные издания, на

страницах которых можно было познакомиться с новостями кино, рецензиями, киновикторинами. Кинотеатры организовывали и проводили фестивали, конкурсы, конференции и т. д.

При кинотеатрах создавались кинолектории для школьников. Например, при московском кинотеатре «Дружба» был открыт кинолекторий «Путешествие в прекрасное», пользовавшийся большой популярностью у детей. В рамках его работы проводились беседы об искусстве, демонстрировались фильмы, после просмотра которых ребятам давались творческие задания развивающего характера: для их выполнения необходимо было прочитать соответствующую литературу, посетить музей или выставку и т.п. Завершающим этапом работы над фильмом было написание сочинений, отзывов, рецензий. Популярность и широкое распространение кинолекториев объяснялись, в том числе и тем, что кинолекторий позволял привлекать к работе массовую аудиторию. Но, по справедливому мнению О.А.Баранова, одной этой формы было «недостаточно, нужна еще индивидуальная работа с учащимися по пониманию ими внутренних взаимоотношений, совокупности выразительных средств синтетического искусства, составляющих единое целое – фильм» [Баранов. 1968, с. 34-35].

Свой вклад в дело школьных кинотеатров в 60-70 годы XX века внесла и Курганская область, где при школе № 12 (г.Курган) возник первый кинотеатр «Алые паруса». В его работе активно участвовали учителя, администрация школы, преподаватели курганского педагогического института. Деятельность кинотеатра учитывала возрастные особенности школьников (для каждого возраста был отведен свой день). Кроме демонстрации различных художественных, мультипликационных, документальных кинокартин в «Алых парусах» проходили вечера, рассказывающие о творчестве мастеров отечественного кинематографа, об истории кино, зрительские конференции, велась профориентационная работа. При кинотеатре активно работал кружок киномехаников и кинофотостудия.

Именно со школьных кинотеатров во многих городах и селах начиналась работа по киновоспитанию школьников, так как для организации кинотеатра достаточно было найти помещение и обеспечить бесперебойную доставку кинофильмов. Не секрет, что ежегодно списывались и сжигались тысячи метров пленки, из которой можно бы было изготовить необходимый учебный материал: кинофрагменты, иллюстрации. К сожалению, эти возможности мало использовались, а многие фильмы так и остались «на полках» еще многие годы...

И все же появление школьных кинотеатров имело большое значение для всей системы кинообразования. Подтверждение этой мысли находим

у Ю.М.Рабиновича: «В школьных кинотеатрах сложилась определенная репертуарная политика. ...Есть возможность показать классику, ... лучшие ленты прежних лет. ... Школьный кинотеатр ... оказался очень важным каналом для показа документального фильма. И чуть ли не единственным местом, где можно составить целенаправленную программу», собрать аудиторию, ориентированную на кинообразование [Рабинович, 1991, с.113-114]. Во многих школьных кинотеатрах активно работали киноклубы (существовавшие также и при обычных кинотеатрах).

О.А.Баранов определяет киноклубы как «самодеятельное, активное объединение людей, стремящихся обогатить свои знания об искусстве, научиться разбираться в его творческих проблемах, понимать и ценить идейно - художественные достоинства фильмов, использовать кино как могучее средство познания жизни, мощное оружие политического и эстетического познания. ... Киноклубы являются высшей ступенью по сравнению со школьными кинотеатрами. В школьном кинотеатре работа ограничивается проведением бесед перед сеансом, обсуждением фильмов и сообщением элементарных сведений об искусстве. Киноклуб предусматривает систему формирования художественных вкусов своих членов, ... предполагает высокий уровень подготовки..., их умения творчески самостоятельно мыслить. В его составе нет пассивных наблюдателей» [Баранов, 1968, с.44].

Киноклубное движение в стране развивалось весьма активно, став своеобразным досуговым центром для школьников и молодежи. Киноклубы удовлетворяли потребность молодежи в общении, в совместном творчестве, в развитии эстетического вкуса и восприятия кинопроизведений. Кроме того, в данный период выход любого фильма в кинотеатрах был событием в жизни людей (видеотехника и домашний просмотр, за исключением телевидения были еще недоступны массовому зрителю), поэтому учащихся и студентов привлекала возможность ознакомиться с новинками отечественного и зарубежного кинематографа (особенно школьной и молодежной проблематики). Киноклубы стали весьма актуальной формой медиаобразования, решавшие одновременно ряд задач:

- позволяли осуществлять просмотр значительных в художественном отношении фильмов, а также тех, которые вызвали наибольший резонанс в обществе;
- стали местом проведения досуга, своеобразным «клубом по интересам»;
- развивали критическое мышление, художественный вкус, эстетическое восприятие аудитории и т.д.

Важным событием стало появление в 1961 году московского Центрального клуба любителей кино (КДК). Основными формами

работы были беседы, лекции, просмотры и обсуждения фильмов. О.А.Баранов, говоря о задачах, стоящих перед киноклубом, выделял прежде всего организацию творческой деятельности, совершенствование художественной культуры, развитие эстетического вкуса. Решению этих задач во многом способствовал разносторонний характер работы, проводимой в клубе: встречи с деятелями кинематографа, демонстрация игровых, документальных фильмов (в том числе и любительских), выставки художников и т.д. В московском клубе «Красный текстильщик» открылся кинотеатр для КДК. Постоянно работающая информационная группа знакомила членов группы с новостями кино [Баранов, 1968, с.34-35].

Прошедший в 1965 году съезд Союза кинематографистов принял решение оказывать помощь и поддержку киноклубному движению. Была создана комиссия при Союзе кинематографистов по работе с КДК: разработан устав и учебные программы, методические материалы. В 1967 году в рамках международного кинофестиваля в Москве состоялся семинар, куда съехались представители 36 киноклубов из разных городов страны.

Киноклубное движение возрождалось во многих городах нашей страны. В Курганской области существовал целый ряд киноклубов: в Шадринске, в Курганских школах №№ 22, 29 и др. Здесь же был создан один из первых киноклубов при школе № 27, которым на протяжении многих лет руководил Ю.М. Рабинович. В Курганской области (с.Кетово) около двадцати лет существовал киноклуб имени братьев Васильевых, руководимый Ф.Ю.Рабиновичем. Участники клуба рассказывали об интересных фильмах в районной газете, в радиопрограммах, в кинотеатрах. Киноклуб стал лауреатом Всесоюзного смотра-конкурса киноклубов.

Воронежский городской киноклуб «Друзья десятой музы» начинал свою работу как маленький киноцентр ВГУ в 1965 году, ориентированный на эстетическое воспитание средствами киноискусства, на пропаганду лучших кинопроизведений. Он функционировал при кинотеатре «Пролетарий», где собирались студенты, преподаватели, все любители кино. В рамках работы киноклуба проводились кинопанорамы, ретроспективные показы, встречи с деятелями кинематографа и т.п. Со временем клуб обрастал филиалами, которые открывались при внешкольных учреждениях, вузах; было организовано несколько киноуниверситетов, главными задачами которых на данном этапе были организация коллектива, подготовка кинопедагогов и т.д. Таким образом, работа по кинообразованию велась в нескольких направлениях: первое - кинолектории для старшеклассников

и для учащихся ПТУ; второе - ведение «Основ киноискусства» в классах с педагогической специализацией; третье - факультативы для студентов пединститута и университета; четвертое - кинокурсы для учителей.

Журнал «Советский экран» в 1965 году провел анкетирование на предмет пристрастий кинозрителей. Данный опрос показал, что члены кино клубов более чем обычные кинолюбители ориентированы на серьезные кинокартины высокого эстетического качества. Безусловно, этот факт не остался без внимания и стал предметом гордости российских кинопедагогов.

Практически на всех этапах педагоги-энтузиасты сталкивались с разного рода трудностями: материальными, бюрократическими и т.д. В.А.Монастырский, характеризуя деятельность кино клубов конца 60-х, отмечает, что в правовом отношении кино клубы были совершенно незащищенными и зависели от интеллектуального уровня и настроения любого чиновника, который мог просто запретить кино клуб как «идейно вредный», чему, увы, в те времена, да и позже, примеров было немало [Монастырский, 1999, с.104]. Кинопедагогические идеи сами по себе не могли реализоваться без необходимой аппаратуры, оборудованных помещений, без поддержки органов народного образования и кинопроката. Кинообразование не принималось всерьез многими учителями, методистами, специалистами, занимающимися досуговой деятельностью, несмотря на то, что исследования в области медиапедагогики проводились практически с начала века.

О.А.Баранов с грустью констатировал в конце 60-х: «У кино клубов нет ни базы, ни организационной системы, ни методического центра. ...Нет специальных фильмов по истории кино, нет квалифицированных лекторов, руководителей кино клубов. Отделения Бюро пропаганды Советского киноискусства, существующие в крупных городах, не в состоянии удовлетворить запросов многомиллионной аудитории зрителей» [Баранов, 1968, с. 46]. Вместе с тем, популярность киноискусства была довольно высокой. Например, в 1967 году Курганский пединститут провел исследование художественных предпочтений школьников. Выяснилось, что кино занимало второе место после художественной литературы: из 1945 опрошенных старшеклассников его выбрали 1176 человек [Рабинович, 1986, с.72].

Кинофакультативы, как и кино клубы, способствовали полноценному восприятию киноискусства, учили анализировать фильм как художественное целое, формировали зрительскую культуру школьников и т.д. По мнению И.Н. Гращенковой, кинофакультативы создавали ситуацию художественного общения с экраном, вводили «от восприятия и оценки фильма на уровне материала, темы, жанра», содействовали

дифференцированному отношению к кино, пониманию его широты и многозначности [Гращенкова. 1986, с.195-196].

Факультативы гуманитарного цикла (включая, естественно, и факультативы по киноискусству), по словам Ю.М.Рабиновича, не смогли выполнить в полной мере свои задачи вследствие многих причин. Среди них можно выделить следующие: педагоги использовали факультативные часы для «подтягивания» неуспевающих учеников (кстати, часто это происходит в школе до сих пор); программы факультативов были слишком сложными, не учитывающими возрастных особенностей учащихся; занятия проходили однообразно, напоминая обычные уроки; отсутствовал комплексный подход (что, как известно, привело к разрозненности всей системы медиаобразования). На наш взгляд, «слабыми звеньями» кинофакультативов являлась и недостаточная осведомленность учителей по вопросам кинообразования, неразработанность методики и др.

Факультативы, школьные кинотеатры, кино клубы, любительский киностудии способствовали решению сходных задач: знакомили с теорией и историей киноискусства; развивали киномышление, «кинематографическое зрение»; формировали зрительский опыт, культурно-художественные потребности учащихся; способствовали нравственному и эстетическому развитию личности, повышению культурного уровня и т.д. Постоянно велся поиск и апробация новых форм и методов работы, которые применялись кинопедагогами в кино клубной и кинофакультативной работе. Наибольшее распространение в рассматриваемый нами период получили следующие: перечень проблемных вопросов перед просмотром, обсуждение и проведения дискуссии после сеанса, комментированный просмотр, рецензирование и др. Кроме того, кино клубы активно вели переписку с работниками кино, организовывали встречи с мастерами кинематографа, экскурсии на съемочные площадки, открывали любительские киностудии и т.д.

В кинообразовании появляется понятие «аудиовизуальная грамотность», позже определенная Ю.Н.Усовым как комплекс навыков «анализа и синтеза пространственно-временной формы повествования, которые применяются школьниками в момент просмотра фильма» [Усов, 1989, с.16-17]. Как показал анализ российской медиаобразовательной литературы, это понятие получило широкое распространение в кинопедагогике, а впоследствии – и в медиаобразовании.

В конце 60-х годов прошло несколько всесоюзных семинаров кино клубных объединений, на которых клубы обменивались опытом, проводили дискуссии о фильмах и проблемах кино, встречались с

мастерами кино и деятелями кинообразования. В эти же годы были сделаны первые шаги на ниве кинообразования - проведены первые опыты кинофакультативов по киноискусству в школах и педвузах, организовывались кинофакультеты в Народных университетах, развертывалась кинолекционная работа в системе общества «Знание».

В 60-е медиапедагоги начали обсуждать воспитательные и образовательные возможности телевидения, его роль в художественном воспитании. С.Н.Пензин считал, что телевидение «призвано разбудить любознательность, развивать художественный вкус, ... научить отличать подлинные ценности от мнимых». Для реализации этих возможностей был «необходим педагог, функции которого выполняет ведущий» [Пензин, 1967, с.10]. Ю.Н. Усов отмечал, что внедрение телевидения «не сократило, как иногда думают, а увеличило силу воздействия киноискусства на подрастающее поколение, так как и на телевизионном экране кинофильм остается едва ли не самой популярной частью программы» [Усов, 1975, с.31].

С.Н. Пензин выделил следующие потенциальные медиаобразовательные возможности телевидения: массовость; способность «мгновенно переноситься на любую съемочную площадку любой киностудии»; не являясь «самообразованием в строгом смысле слова», телевидение способно осуществлять трансформацию «педагогической функции», «поднять уровень зрительского восприятия и оценочных позиций»; вместе с обеспечением людей документальной информацией, телевидение учит эффективно использовать информационные сообщения; телепередача знакомит «не только с содержанием фильма, но и своеобразием его стилистики» [Пензин, 1967, с.4-6].

Однако в целом медиаобразовательный потенциал телевидения ими использовался очень слабо. В лучшем случае учителя ограничивались устными рекомендациями посмотреть тот или иной фильм или программу, а в худшем – старались «оградить» школьников от «вредного влияния ТВ» (эта точка зрения активно муссировалась в прессе, обсуждалась на педагогических советах, совещаниях и т.п.). И лишь некоторые медиапедагоги (Л.П.Прессман, С.Н.Пензин и др.) стремились включить телевидение в полноценный медиаобразовательный контекст.

Несмотря на растущую популярность телевидения, в 60-е годы не были забыты и «старые» виды медиа – звукозапись, радио и пресса. Например, репертуар звукозаписывающей продукции для школьников был достаточно разнообразен: выпускались литературно-драматические постановки, инсценировки сказок, рассказов для детей (первоначально материал для выпуска таких пластинок заимствовался из

радиопостановок, а позже они записывались специально для грамзаписи). Кроме того, значительно расширился музыкальный репертуар, представленный классической, народной, эстрадной музыкой и т.п.

В 60-х годах продолжили свою деятельность и «подзабытые» в предыдущие десятилетия медиаобразовательные направления на материале прессы (движение «юнкоров») и радио....

Период 1960-х в медиаобразовании был весьма сложным. Отсутствие методической базы, практики работы по медиаобразованию, недооценка роли медиаискусств в образовании и воспитании школьников, дефицит квалифицированных педагогических кадров и др., не могли не сказаться на характере отечественного кинообразования, его разрозненности и разобщенности. И все же годы «оттепели» способствовали возрождению и активизации работы медиапедагогов и исследователей в области медиаобразования (особенно его эстетического/художественного подхода с опорой на изучение шедевров «авторского» киноискусства), появлению новых медиаобразовательных моделей и методических подходов. Кроме того, немаловажным аспектом в данный период являлась появившаяся возможность частично знакомиться с концепциями зарубежного медиаобразования.

Одним из активных сторонников и основоположников российской концепции эстетически/художественно ориентированного медиаобразования был и Юрий Николаевич Усов (1936-2000). С начала 70-х годов, успешно окончив киноведческий факультет ВГИКа, он занимался кинокритикой, однако вскоре увлекся кинообразованием школьников и в 1974 году защитил кандидатскую диссертацию «Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников». Дальнейшая работа Ю.Н.Усова сопровождалась публикациями многочисленных книг, статей, методических рекомендаций и учебных программ, многие из которых не потеряли своей актуальности и сегодня. Среди них - книги Ю.Н.Усова «В мире экранных искусств», «Основы экранной культуры» и др. Исследовательские труды Ю.Н.Усова были написаны с мастерством, сочетающим глубину научно-педагогического подхода с доступностью изложения.

Однако деятельность Юрия Николаевича отнюдь не ограничивалась только научными разработками. Он стал одним из основателей Ассоциации деятелей кинообразования и медиапедагогики России. Под его руководством осуществлялись масштабные научно-методические эксперименты внедрения кинообразования в школьную практику. Он был ведущим лектором на, увы, недолго просуществовавших Высших кинопедагогических курсах, а затем – в столичном кинолицее.

Свои основные научные изыскания Ю.Н.Усов проводил в 70-е - 90-е годы XX века. Именно в это время происходили значительные перемены в развитии медиаобразования. С момента создания в 1967 году Совета по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов (Москва) его деятельность была направлена на объединение усилий медиапедагогов-энтузиастов из разных городов страны.

Ю.Н.Усов предлагал методические подходы, раскрывающие особенности воздействия киноповествования, стимулирующие восприятие, интерпретацию, эстетическую оценку произведений экранных искусств. Очень удачной и своевременной, на наш взгляд, стала трактовка понятия «аудиовизуальное мышление», которая была предложена Ю.Н.Усовым, под которым подразумевалось понимание и интерпретация «звукозрительной, пространственно-временной формы повествования как речевой продукции, формирование представлений о мировоззрении, эстетическом сознании автора на основе анализа произведений экранных искусств» [Усов, 1974. с. 57].

Ю.Н.Усов рассматривал кинообразование как целенаправленный процесс развития личности школьника в системе нескольких основных видов деятельности на материале экранных искусств:

- «1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни;
- 2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования;
- 3) интерпретация результатов восприятия, эстетическая оценка произведения экранного искусства;
- 4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств – любительская кино - и видеосъемка» [Усов, 1989, с.8].

С развитием искусств, основанных на медийной репрезентации/переосмыслении действительности (средствами печати, прессы, фотографии, радио, грамзаписи, киноискусства, телевидения, видеоарта, компьютерной графики и т.д.), и смещением акцентов медиаобразования (с чисто практического и идеологического к эстетическому), в 70-е годы произошла трансформация и одновременно расширение понятийного аппарата медиапедагогической. В данный период в медиапедагогической среде появились новые термины, например, аудиовизуальная грамотность - система умений анализа и синтеза пространственно-временной реальности, позволяющих воспринимать информацию, зафиксированную в виде звукозрительных сигналов (термин введен Ю.Н.Усовым); аудиовизуальное образование -

целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями школьников в области экранных искусств.

В период эстетически ориентированного медиаобразования кинопроизведение признавалось (на наш взгляд, не бесспорно) уже не просто материалом или средством образования, а художественным методом воспитания, реконструирующим «путь его образного становления, в полноте связи с действительностью, киноискусством, творческой судьбой художника» [Гращенкова, 1986, с.204]. Например, И.Н.Гращенкова определяла эстетическое воспитание средствами киноискусства как «единый, неделимый, массово-направленный процесс кинообразования и киновоспитания. В его орбиту в проекции на воспринимающую личность входят: широкая пропаганда (...) киноискусства; введение в эстетику киноискусства и в его теорию; воспитание в зрителе эстетически зрелого отношения к киноискусству через формирование ценностных ориентаций; воспитание широких культурно-художественных потребностей в отношении других искусств» [Гращенкова, 1986, с.7].

Вместе с тем, практическая реализация воспитательного потенциала медиапедагогики понималась неоднозначно. И.С.Левшина, например, предлагала в те годы вариант использования киноискусства в эстетическом воспитании школьников в условиях внеклассной работы, выдвигая на первый план эффективность, в первую очередь, воспитательного направления [Левшина, 1975, с.18-20]. С.М. Иванова, напротив, считала, что «включение основ культуры восприятия фильма в классно-урочную систему (в сочетании с внеклассными формами работы), ... целесообразными, ... единственно реальным путем систематической, целенаправленной подготовки учащихся к полноценному восприятию фильма» [Иванова, 1978, с.24].

Между тем, Ю.Н.Усов полагал, что все формы кинообразовательной деятельности создают благоприятные условия для формирования аудиовизуальной культуры, эстетического развития личности школьника на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления (позже Ю.Н.Усов снова возвратился к проблеме основных видов деятельности в процессе аудиовизуального развития, на этот раз выстраивая их в более четкой последовательности: 1) творческая деятельность, 2) интерпретация результатов восприятия, анализ, воссоздающий реальный процесс восприятия экранного повествования, 3) освоение знаний об экранных искусствах).

К середине 70-х годов XX века появился термин «киновоспитание» – целенаправленная подготовка к восприятию экранных искусств, которое

предлагалось именовать и «воспитанием культурой экрана» [Врабец, 1975, с.12].

В конце 70-х, начале 80-х годов прошлого века в работах отечественных педагогов появилось понятие кинообразования, понимаемого как «процесс образования и развития личности средствами и на материале киноискусства с целью формирования культуры общения с экраном, творческих, коммуникативных способностей, умений интерпретации, анализа и оценки кинотекста, обучения различным формам самовыражения при помощи кинотехники» [Федоров, Чельшева, 2002].

Позже, к 90-м годам, когда в России стала отчетливо проявляться тенденция к интеграции различных медиа и рассмотрению образования средствами экранных искусств как комплекса освоения школьниками и студентами окружающей действительности, образование средствами СМК начинают именовать в отечественной педагогике медиаобразованием. При этом следует отметить, что данный термин появился в мировой практике еще в 70-е годы, а в Россию он дошел (как, впрочем, и многое другое), со значительным опозданием. В конце XX века наряду с традиционными понятиями «кинообразование», «компьютерная грамотность» и др. появились «медиа-арт», «медиаотека», «медиакультура», «дистанционное обучение», «интернет-образование» и т.д.

В целом, в отечественной медиапедагогике наибольшее развитие получили следующие методические подходы: 1) интегрированный в предметы общеобразовательного цикла (преимущественно гуманитарные: литература, история и т.д.); 2) специальный подход, предполагающий изучение медиакультуры в рамках учебных планов и программ (спецкурсы, семинары, уроки и т.д.); 3) факультативный, осуществляющийся в кружках, студиях, клубах и т.д. В 70-х годах медиапедагогика развивалась по двум практически автономным направлениям: 1) практическое медиаобразование, основанное, как правило, на активном внедрении технических средств обучения в процессе преподавания обязательных учебных дисциплин; 2) внеклассная и внешкольная работа по медиаобразованию, сосредоточенная в кинотеатрах, киноклубах, учреждениях культуры, радиостанциях, телестудиях, редакциях школьных и вузовских газет, на факультативных занятиях в различных учебных заведениях» [Федоров, Чельшева, 2002, с.100].

Кроме того, кинообразование официально не было введено в учебно-воспитательный процесс и осуществлялось следующим образом: «в отдельных школах проводились занятия кинофакультатива, в других –

киноклубная работа, в третьих – кружковая по основам киноискусства и самодеятельному кинотворчеству. Отсутствовала единая теоретико-методологическая основа в формировании знаний о киноискусстве, умений воспринимать киноповествование, навыков эстетической оценки фильма, его анализа» [Усов, 1988, с.104-107]. В целом, отечественное медиаобразование в период 70-х годов XX века носило «очаговый характер».

Однако в отдельных отечественных исследованиях предпринимались попытки сформулировать общие методические подходы к работе с экранными медиатекстами. Например, И.С.Левшина выделяла следующие основные формы работы с киноматериалом: - просмотр фильма с учителем; - рассказ учителя о фильме до просмотра (создание необходимого настроения, дается социально-психологическая установка); - общая беседа после просмотра фильма (активизация воссоздающего воображения зрителя, определение наиболее значимых моментов киноленты); - игровые формы (кино-КВН, киновикторины, турниры, аукционы)- особенно в работе со школьниками среднего возраста; - дискуссия после демонстрации фильма (особенно со старшими школьниками) [Левшина. 1995, с.19]. Как показывает анализ литературы тех лет, эти формы работы активно использовались многими кинопедагогами, да и теперь не утратили своей популярности, о чем свидетельствуют исследования Л.М.Баженовой, О.А.Баранова, Е.В.Мурюкиной, С.Н.Пензина, Г.А.Поличко, А.В.Спичкина, А.В.Федорова, И.В.Челышевой и др.

Как мы уже отмечали, помимо учебных курсов по выбору учащихся, факультативных и кружковых занятий, специально посвященных медиакультуре (преимущественно – киноискусству), к концу 70-х в России стали появляться и интегрированные медиаобразовательные курсы: медиаобразование становилось составной частью дисциплин эстетического (литература, изобразительное искусство, музыка, мировая художественная культура, эстетика), лингвистического (русский и иностранный языки), историко-философского (история, философия, право) и иных общеобразовательных циклов. Особенно тесной была связь кинообразования со школьным и вузовским предметом «Литература».

Например, характерной тенденцией в работе отечественных медиапедагогов в 70-е - 80-е годы XX века стала связь медиаобразования и преподавания литературы. Эта позиция поддерживалась Ю.Н.Усовым, Ю.М.Рабиновичем, С.М.Одинцовой, Г.А.Поличко и др. Кстати, Ю.М.Рабинович посвятил синтезу литературного и кинематографического искусств свою книгу «Кино, литература и вся моя

жизнь», где представил развернутую систему кинообразования, обобщив многолетний опыт работы курганской школы медиаобразования [Рабинович, 1991].

Развивалось и факультативное направление медиапедагогики. В 1975 году в Москве прошла международная консультационная встреча по кинообразованию «Вопросы преподавания основ киноискусства в средней школе и некинематографических вузах», в которой приняли участие представители из четырнадцати стран мира. На ней курганскими учеными (Ю.М.Рабинович и др.) была изложена программа факультативного курса по киноискусству для будущих учителей, который проводился по выбору студентов с 1971 года для историко-филологического факультета. Курс предусматривает разделы («Кино как искусство», «Виды кино», «Выразительные средства киноискусства» и др.), которые не только давали основательную методологическую и методическую подготовку, но и приобщали студентов к базовым знаниям о киноискусстве, ориентировали их на использование знаний по теории литературы и т. д. [Рабинович, 1991, с.72-76]. Постепенно в процессе кинообразовательной работы в Курганском педагогическом институте сложился следующий порядок: на первом и втором курсах студенты участвовали в работе киноклуба; на третьем – слушали спецкурсы по киноискусству; на четвертом проходили спецсеминары [Рабинович, 1991, с.72-76].

В 70-х годах XX века продолжала расширяться сеть школьных кинофакультативов и спецкурсов при высших и средних специальных учебных заведениях.

Организация факультативных кинообразовательных занятий позволяла достичь значительных результатов кинопедагогической деятельности, так как факультатив при этом становился локальной эстетической средой, обладающей информационно-просветительским и творчески-преобразовательным воздействием на школьную молодежь. Она, в свою очередь, вписывалась в широкую эстетическую среду – быт, жилье, различные пласты культуры. Между этими двумя измерениями эстетической среды – локальной и широкой – возникали определенные созвучия, переплетения, в которых элементы художественные и внехудожественные создавали новое, действенное, взаимодополняющее, воспитывающее единство [Гращенкова, 1986, с.199].

Еще одной формой кинообразования школьников и студентов, имевшей прикладной, практический характер, были любительские киностудии. Открываясь при вузах и школах такое объединение кинолюбителей являлось «одной из форм коллективной художественной самодеятельности в области кинематографа» [Баранов, 1979, с.201] и

имело большое значение для кинематографического развития учащихся, сплочения коллектива, повышения качества знаний, давала основы кинематографической грамоты. Наряду с хроникой учащиеся создавали игровые, учебные, видовые фильмы.

Помимо кинофакультативов и кинокружков в 70-е годы прошлого века во многих регионах страны достаточно активно работали школьные филиалы кинотеатров. Их работа была подчинена общим задачам киновоспитания. Школьные кинозалы функционировали как организационные и технические центры общения школьников с кинематографом. При этом здесь вели свою работу группы корреспондентов: их основной деятельностью стала подготовка информационных выпусков, регулярных кинобюллетеней, информация Совета кино клубов о мероприятиях, проводимых в разных классах, обсуждение репертуара кинотеатра и телевизионных программ для школьников. Например, особой популярностью у учащихся в селе Ворзель пользовался школьный кинотеатр «Космос». Здесь репертуар подбирался таким образом, чтобы привлечь внимание не только любителей кино, но и обычных зрителей. При этом организаторы просмотров старались не выходить за рамки общешкольного учебного просмотра. К тому же при кинотеатре работали многочисленные кружки [Баранов, 1979, с.70-74]. Свой вклад в дело школьных кинотеатров в 60-70 годы XX века внес и Курган, где при школе №12 возник первый кинотеатр «Алые паруса», в его работе участвовали учителя, администрация школы, преподаватели курганского педагогического института. Деятельность кинотеатра учитывала возрастные особенности школьников (для каждого возраста был отведен свой день). Кроме демонстрации различных художественных, мультипликационных, документальных кинокартин в «Алых парусах» проходили вечера, рассказывающие о творчестве мастеров отечественного кинематографа, об истории кино, зрительские конференции, велась профориентационная работа. При кинотеатре активно работал кружок киномехаников и кинофотостудия.

Структура и организация открывшихся в этот период молодежных кинотеатров при профтехучилищах и вузах, напоминали работу школьных кинотеатров (отличия были лишь в возрасте аудитории). Особую популярность в деятельности молодежных кинотеатров получили тематические показы, вечера документального, научно-популярного кино, торжественные премьеры новых фильмов, кинолектории, кино клубы по интересам и т.д. Следует отметить, что отличие кино клубов по интересам от обычных кинолекториев состояло в том, что «кино клубы ориентировали учащихся в значительно большей

степени на проявление собственной инициативы и самостоятельности. Встречи с интересными людьми, обсуждения фильмов – вот далеко не полный перечень форм работы киноклуба» [Черкашин, 1987, с.35-36].

Бесспорно, важнейшим звеном в период эстетически ориентированного медиаобразования являлся киноклуб – «самодеятельное, активное объединение людей, стремящихся обогатить свои знания об искусстве, научиться разбираться в его творческих проблемах, понимать и ценить идейно - художественные достоинства фильмов, использовать кино как могучее средство познания жизни, мощное оружие политического и эстетического познания. ... Киноклубы являются высшей ступенью по сравнению со школьными кинотеатрами. В школьном кинотеатре работа ограничивается проведением бесед перед сеансом, обсуждением фильмов и сообщением элементарных сведений об искусстве. Киноклуб предусматривает систему формирования художественных вкусов своих членов, ... предполагает высокий уровень подготовки..., их умения творчески самостоятельно мыслить. В его составе нет пассивных наблюдателей» [Баранов, 1979, с. 44].

Киноклубные объединения стали своеобразным досуговым центром для школьников и молодежи. Они удовлетворяли потребность молодежи в общении, в совместном творчестве, в развитии эстетического вкуса и полноценном восприятии кинопроизведений. Кроме того, в данный период выход любого фильма в кинотеатрах был событием в жизни людей (видеотехника и домашний просмотр, за исключением телевидения были еще недоступны массовому зрителю), поэтому учащихся и студентов привлекала возможность ознакомиться с новинками отечественного и зарубежного кинематографа (особенно школьной и молодежной проблематики). Киноклубы стали весьма актуальной формой медиаобразования, решавшие одновременно ряд задач: позволяли осуществлять просмотр значительных в художественном отношении фильмов, а также тех, которые вызвали наибольший резонанс в обществе; стали местом проведения досуга, своеобразным клубом по интересам; развивали критическое мышление, художественный вкус, эстетическое восприятие аудитории и т.д.

Сеть киноклубов активно расширялась во всех уголках России. По мнению А.О.Никитина, киноклубы стали настоящей страстью почитателей десятой музыки, сопровождающейся стремлением «обрести (или сотворить) собеседников, единомышленников. ... Киноклуб – закономерная, силой вещей порожденная форма общения зрителя с произведениями киноискусства. Достигшему определенного уровня духовного развития зрителю киноклуб становится просто необходим. Это

означает, что зрителя перестает удовлетворять роль потребителя по отношению к кино» [Никитин, 1986, с.3].

Одновременно с расширением сети кино клубов по всей стране в данный период появились первые попытки определения оптимальных форм структуры кино клубов. Например, О.А.Баранов выделил следующие подразделения в работе кино клубов: познавательные (кино кружок и кино факультатив); организационно-технические (фотографы, осветители, киномеханики и т.д.); исследовательские и пропагандистские (киномузеи, кино библиотеки; руководители кружков, лекторы и т.д.); творческие (художники, сценаристы, персонал киностудии) [Баранов, 1979, с.13].

В работе кино кружков, кино клубов и кино факультативов довольно популярными стали такие формы деятельности учащихся и студентов как диспуты, свободное общение, анкетирование с последующим обсуждением их результатов, выполнение игровых и творческих заданий на киноматериале, письменных работ (рецензирование, отзывы, сочинения на тему просмотренных фильмов, изготовление киноафиш и т.д.).

В данный период разрабатывались программы по основам киноискусства для школ и педагогических вузов. Эти программы были менее регламентированы, освобождены догматической направленности – тех ограничений, той однозначности, которых требовали официальные теоретики соцреализма [Вайсфельд, 1993, с.4-5]. В методических указаниях к программам подчеркивалось, что соприкосновение с искусством должно доставлять радость познания: «задача не в том, чтобы готовить узких специалистов, так как стране не нужно 50 миллионов киноведов. Задача кинопедагогики – расширение духовного кругозора учащихся, развитие потенциалов личности» [Вайсфельд, 1993, с.4-5]. По мнению И.В.Вайсфельда, разрушалась старая схема, когда учитель являлся «в первую очередь источником информации познаний, а учащийся – воспринимающим устройством занятий, даётся больший простор для творчества, импровизации, для игровых форм проведения занятий» [Вайсфельд, 1993, с.5]. При этом на одно из первых мест в методических подходах к медиаобразованию выходила игровая деятельность, которая рассматривалась как своеобразное моделирование действительности; игра помогала «постижению внутренней динамики произведений, их глубинных истоков» [Вайсфельд, 1993, с. 5].

В 1974 году под министерским грифом была издана программа «Основы киноискусства» для 9-10 классов средней школы (авторы М.С.Шатерникова, Ю.Н.Усов, Ю.М.Рабинович). Данный курс

реализовывался как факультатив, являлся частью системы школьного эстетического образования и опирался на основные положения эстетики (содержание и форма, сюжет, композиция и т.д.), основ изобразительного искусства, театра и музыки. Его основной задачей было развитие эстетических вкусов, творческих способностей, мышления и воображения учащихся [Программа, 1974, с.92].

Для внедрения данного курса были организованы специальные занятия при институтах усовершенствования учителей (ИУУ), опубликованы методические рекомендации. По мнению авторов программы, навыки киновосприятия складываются в результате не только рассмотренных специфических особенностей киноязыка, но и изучения вопросов теории и практики кинематографического процесса (который, естественно, опирается на историю). Основными формами занятий являлись: лекции, коллективные обсуждения изученного материала или просмотренного фильма, семинарские занятия (включающие доклады, ответы на вопросы); практические задания (индивидуальные или коллективные). Программа состояла из нескольких разделов, посвященных документальному, научно-популярному, игровому кинематографу; мультипликации; творческому процессу создания игрового фильма; проблеме взаимодействия фильма и зрителя; раскрытию ключевых понятий киноискусства. Например, разделы «Материал, тема, идея фильма», «Фабула, сюжет, композиция фильма» помогали школьникам научиться понимать авторскую идею, замысел картины, от поверхностного обобщения с экраном перейти на более высокий уровень восприятия.

Программа знакомила учащихся с теорией киноискусства на материале отечественного кинематографа, а также с творчеством мастеров экрана. Цикличное построение занятий, предложенное в ней, позволяло, изучив определённые вопросы, данные в общей характеристике, затем неоднократно останавливаться на них вновь, получая более полное их освещение. Педагог мог варьировать вопросы и задания, отбирать подходящие фильмы, в соответствии с уровнем подготовленности школьников. С этой целью после каждого раздела предлагался список литературы и блок заданий, вопросов, перечень рекомендуемых фильмов. Однако существовал и ряд фильмов для обязательного изучения, среди которых в связи с идеологическими требованиями существовавшего режима были картины о «революционных вождях», «классовой борьбе» и т.д.

Программа предусматривала и различного рода творческие задания: сравнение сценария и фильма, придумывание своего варианта финала фильма, составление минисценария, рецензирование,

викторины, конкурсы, встречи-конференции, экскурсии на киностудии и т.п. [Программа, 1974, с. 93].

По мнению Ю.Н.Усова, факультативный курс «Основы киноискусства» в какой-то мере помогал школьнику освободиться от распространенного в зрительской среде наивно-прямолинейного отождествления мира [Усов, 1981, с.97]. В нём не могли не отразиться идеологические и политические тенденции, существовавшие на тот день в стране. Однако, свобода, предлагаемая учителю при работе с заданиями, фильмами, а также различного рода творческие задания позволяла учителю построить факультатив оригинально, а самое главное, интересно для самих учащихся.

Впрочем, общение большинства школьников с медиа в 70-х - 80-х годах развивалось во многом стихийно, педагогически практически не контролировалось. Многие учителя не были подготовлены общению со школьниками по средствам телевидения и радио, слабо владели соответствующими знаниями и умениями «по организации просмотра, прослушивания, обсуждения и включения художественной теле- и радиоинформации в конкретные школьные мероприятия» [Власкина, 1985, с. 6].

Если в тоталитарную эпоху в сфере средств массовой коммуникации преобладала «парадигма воздействия», то в конце 80-х, она начала трансформироваться в «парадигму взаимодействия», в которой «каждый человек ставится в позицию коммутатора», т.е. индивида, обладающего достаточным уровнем аудиовизуальной культуры [Шарикив, 1989, с.160].

Аналогичные «диалогические» тенденции были характерны во второй половине 80-х годов и для развития медиаобразования на материале прессы. Если в начале 80-х была ещё распространена интеграция детской и взрослой печати (когда при обычных редакциях организовывались детские издания), то к концу 80-х детская печать отделялась от взрослых изданий, появились самостоятельные детские редакции в Томске, Новосибирске, Костроме, Пятигорске и в других городах.

Что касается медиаобразования компьютерными средствами, то в годы «перестройки» его ещё не было в чистом виде. Учебные заведения довольно активно оснащались компьютерной техникой (в основном отечественной). В программу общеобразовательных школ был введен предмет «Информатика». В этот период появляется некое подобие первых компьютерных залов, вместо компьютеров там стояли обычные телевизоры, к которым были подсоединены приставки, или игровые автоматы.

Мы уже упоминали имена известных российских деятелей кино/медиаобразования, начавших активную практическую работу в школах, вузах и киноклубах еще с начала 60-х годов и являвшихся соратниками и сподвижниками Ю.Н.Усова. Одним из авторитетных исследователей отечественной кинопедагогике является Инна Сергеевна Левшина. Ее труды во многом перекликаются с работами Юрия Николаевича. Многие ее работы: «Воспитание школьников средствами художественного кино» (1975), «Как воспринимаются подростками произведения искусства» (1987) и др. затрагивали важнейшую для медиаобразования проблему восприятия звукозрительного образа.

В своей итоговой книге «Подросток и экран» И.С.Левшина формулирует выработанные ею за 20 лет педагогической деятельности основные принципы киновоспитания [Левшина, 1989, с.160]:

- «считаться с эстетическими запросами детей, даже если ты, взрослый, с ними не согласен, разбудить в себе память собственного детства, постараться войти в положение сегодняшнего подрастающего человека;
- ничего не запрещать, лучше поставить рядом собственный идеал и посмотреть, по каким принципам он не проходит (или проходит с трудом) у ребенка;
- если не получается убедить ребенка в ценности своей эстетической платформы (то есть своего идеала прекрасного), то стремиться хотя бы согласовать с ним нравственные выводы из увиденного (чем примитивнее эстетическая природа произведения, там проще эти выводы складываются).

Необходимость такой воспитательной работы диктуется требованиями жизни: эстетическая платформа имеет способность развиваться с возрастом и социальным формированием человека, в то время как элементарные нравственные нормы закладываются, как правило, в детстве, и потому нужно пользоваться любым наглядным дидактическим материалом, чтобы успеть эти нормы заложить основательно».

Именно опора на работы И.С.Левшиной позволила Юрию Николаевичу в работе «Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов» [Усов, 1992, с.11] осуществить подробную формулировку уровней восприятия киноповествования в школьной аудитории, которые трактуются им следующим образом:

«I.Ассимиляция среды, то есть эмоциональное освоение реальности, представленной на экране.

II.Уподобление герою: 1)фрагментарная оценка отдельных эпизодов, в которых ярко проявляется характер действующего лица, 2)осмысление

событийной канвы, в которой раскрывается логика поведения героя, 3) осмысление логической связи эпизодов, выявляющих характер героя.

III. Отождествление с автором: 1) осмысление логической связи эпизодов, выявляющих развитие авторской мысли, 2) восприятие формы киноповествования на основе эмоционально-смыслового соотнесения значимых частей, 3) осмысление художественного строя фильма, выявляющего концепцию произведения экранного искусства» [Усов, 1992, с.11].

В течение многих лет И.С.Левшина осуществляла обширные социологические исследования, выявляя кинопредпочтения и уровни киновосприятия школьной и молодежной аудитории. Значимость этих исследований подкреплялась обширной аудиторией респондентов (например, было обработано более 50 000 анкет, около пятисот сочинений школьников – членов кино клубов). В 1975 году И.С.Левшина констатировала: «юношество разбирается в событийной фабуле произведения, сопереживает персонажу. Завершение же акта художественного восприятия, что дает целостное восприятие и максимально полное понимание идейно-нравственной авторской позиции – в большей части юношеской аудиторией пока что не освоено» [Левшина, 1975, с.16].

Ю.Н.Усов, анализируя умение учащихся воспринимать медиатексты, также признавал, что «способность зрителей адекватно воспринимать язык экранного повествования оказалась на недостаточно высоком уровне» [Усов, 1974, с.104-107]. В подтверждение этой мысли Юрий Николаевич в более поздних работах акцентировал наше внимание на том, что образное обобщение медиатекста – сложный процесс. Оно должно постепенно складываться «в сознании зрителя, по аналогии с восприятием музыки, на основе трех основных процессов: 1) восприятия динамически развивающихся зрительных образов; 2) сохранение в памяти уже прошедших на экране звукопластических мотивов, элементов звукозрительного образа, и 3) предвосхищение того, что еще появится на экране. (...) Но интенсивность такого процесса возможна при условии, если зритель обладает определенными навыками киновосприятия, соответствующими трем вышеназванным моментам: 1) навыки анализа и синтеза, 2) острота реакции на поток зрительных образов (наличие зрительной памяти), 3) умение преодолеть в себе стереотипность восприятия, творческая активность, раскованность при встрече с фильмом.

Все эти навыки, подкрепленные знаниями об особенностях искусства кино, в частности звукозрительного образа, и составляют аудиовизуальную грамотность» [Усов, 1980, с. 60].

Исходя из положения о том, что развитие полноценного восприятия является одной из важнейших и актуальных задач медиапедагогики, И.С.Левшина в своей книге «Любите ли вы кино?» (1978) признавала огромную роль кинопедагога/воспитателя, который должен принять одновременно позиции искусствоведа, социолога, психолога. Ею подчеркивалось, что «только взяв от каждой все самое значительное для формирования целостной личности на материале художественного экрана, мы сможем снова вернуться в школу и предложить ей содержание и методы небывалого предмета, который называем пока что «видеограмотностью» [Левшина, 1978, с.208]. Эти же позиции можно встретить и в работах Ю.Н.Усова. Например: «квалифицированный кинопедагог может научить учащихся видеть мысль, запечатленную в динамике звукозрительного образа. Для этого школьникам «необходимо: 1) иметь знания об особенностях кино как искусства; 2) обладать навыками анализа и синтеза киноповествования и его основного средства – звукозрительного образа; 3) пройти определенную систему упражнений, совершенствующих сам процесс киновосприятия в практике анализа фильма» [Усов, 1980, с.18-19].

Наряду с московской школой медиаобразования, которую по праву возглавлял Ю.Н.Усов, в России существовал еще целый ряд очагов (центров) медиапедагогики. Одним из таких центров является курганская школа, которая активно работала в 70-80-х годах XX столетия. Ею руководил Ю.М.Рабинович. Он на протяжении многих лет занимался разработкой теоретических и методических основ отечественного кинообразования, был организатором подготовки будущих педагогов в Курганском педагогическом институте, которые по окончании вуза успешно реализовывали свой творческий потенциал в процессе работы школьных кинофакультативов.

Художественная концепция в медиаобразовании всегда активно поддерживалось и кандидатом искусствоведения С.Н.Пензиным (организатором и ведущим педагогом многочисленных учебных курсов в ряде воронежских вузов). Наиболее полно педагогические взгляды С.Н.Пензина нашли свое воплощение в монографии «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы» (1987). Здесь он, пожалуй, впервые столь полно в российской педагогике, проанализировал предмет, цели и задачи, принципы и методы, программы кинообразования, дал подробную характеристику киноclubному движению.

«Далеко не все признают необходимость кинообразования, - писал С.Н.Пензин в этой книге. – Доводы его противников сводятся к следующему: 1. Истинное произведение искусства всем понятно и

доступно. Поэтому хороший фильм не нуждается в посредниках, любой человек сможет понять его содержание. 2. Кино и без того достаточно рекламирует и пропагандирует свои произведения. 3. Человек, изучающий в школе литературу, автоматически сможет ориентироваться в киноискусстве. 4. Кино еще не стало искусством в полном смысле слова, у него по существу нет прошлого, нет классики, чья ценность проверена веками, - наподобие шедевров литературы, театра, живописи. 5. Результат изучения в школе литературы не соответствует затрачиваемым усилиям; нет смысла печальный опыт распространять на новое искусство. 6. В настоящее время для введения кинофакультативов в школах и вузах нет условий (педагогов, фильмотек и т.д.). 7. Художественное творчество в значительной мере эмоциональная сфера, знания – рациональная. Чем меньше человек знает об искусстве, тем лучше он как реципиент-зритель. Отсюда сам собой напрашивается вывод: кинообразование идет не на пользу публике, а во вред» [Пензин, 1987, с.31]. Опровергая все эти тезисы, С.Н.Пензин последовательно утверждал, что кинообразование – это, прежде всего, одно из направлений эстетического воспитания аудитории. При этом под предметом кинообразования понимается система знаний и умений, необходимых для полноценного восприятия экранного искусства, развития художественной культуры, творческих способностей [Пензин, 1987, с.43].

В связи с этим С.Н.Пензин выделяет следующие уровни эстетической культуры личности: 1) высокий, или оптимальный, характеризующийся широкой художественной эрудицией, развитыми способностями и интересами, фундаментальными знаниями; 2) средний, которому свойственны неравномерность развития основных компонентов предыдущего уровня; 3) низкий, коему сопутствует эстетическое невежество, предпочтение слабых в художественном отношении произведений [Пензин, 1987, с.77].

Одной из важных в истории российской кинопедагогики 70-х стала тверская школа кинообразования, возглавляемая кандидатом искусствоведения О.А.Барановым. Работа данной школы начиналась с небольшого киноклуба, деятельность которого разворачивалась с конца 50-х годов. Позже кинопедагогическая деятельность О.А.Баранова осуществлялась (и успешно реализуется до сих пор) в Тверском государственном педагогическом университете. Именно О.А.Барановым была впервые предложена оптимальная структура киноклуба, развивающаяся по нескольким основным направлениям, о которых мы упоминали выше.

С самого начала своей кинопедагогической деятельности О.А.Баранов ориентировался на «высокие образцы искусства», отвергая так называемую «массовую культуру». Аудиовизуальное медиаобразование по О.А.Баранову призвано «расширить эстетическое восприятие, обратив внимание ребят на многослойную структуру кинопроизведения (в частности, сочетания изображения, слова, музыки, движения), помочь выработать как можно более точное (в идеале - адекватное) понимание сложнейшего кинематографического языка, познакомить с «условиями игры», без знания которых не существует ни фильма, ни кинозрителя, ни просто культурного человека. Решение этих задач возможно только в условиях коллективной увлеченности экраном, в атмосфере дружеского общения, споров, обмена знаниями и мнениями, в психологическом климате совместного творческого познания» [Баранов, 1979, с.8-9]. При этом он всегда оставался сторонником того, чтобы учащиеся могли определить качество произведения. «Необходимо помочь школьникам, - писал О.А.Баранов, - выработать и укрепить методы познания и оценки явлений, способы установления подвижных, но прочных критериев «хорошо» и «плохо» [Баранов, 1979, с.10]. Так же, как и Ю.М.Рабинович из Кургана, О.А.Баранов считал, что экранизации литературных произведений могут стать сквозным материалом для кинообразования, отправной точкой для разговора о параллелях кино с другими видами искусства.

С другой стороны, О.А.Баранов был активным сторонником «межпредметных связей» - от киноискусства протягивались нити к живописи, музыке, театру, факультативам по самым разным областям знаний. Большое значение в педагогической концепции О.А.Баранова всегда придавалось деятельности самих школьников: «Получая достаточно обширные знания, ребята одновременно учатся «отдавать»: проводят тематические вечера, читают лекции, организуют выставки и фестивали, создают кружки любителей кино в младших классах и за пределами школы, увлеченно пропагандируют киноискусство» [Баранов, 1979, с.8].

О.А.Баранов (как и С.Н.Пензин) долгое время является одним из лидеров российского киноклубного движения. Еще в 1968 году его диссертационное исследование «Школьные киноклубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников» было посвящено проблеме внедрения кинообразования, развитию аналитического мышления учащихся на материале кинематографического искусства. Неслучайно программа кинообразования, разработанная О.А.Барановым на основе многолетней педагогической практики, строится по спиральному типу, когда к одним и тем же понятиям и темам учащиеся

возвращаются на разных этапах своего развития. Кстати сказать, такой принцип спиральности был присущ и основным положениям программы по киноискусству 1974 года, одним из авторов которой являлся Ю.Н.Усов.

Во многом перекликаются и методические подходы к медиаобразованию Ю.Н.Усова и О.А.Баранова. Во многих их работах акцентируется внимание на эффективность применения игровых и творческих заданий на медиаматериале. Например, О.А.Баранов совершенно, на наш взгляд, справедливо считает, что игровые упражнения, конкурсы, турниры, КВНы эффективны в работе с учащимися практически всех возрастов [Баранов, 1979]. Это доказано им в процессе полувековой педагогической деятельности, начиная с работы организованного им киноклуба на базе школы-интерната № 1, успешно продолжающейся в ряде школ Твери.

Выводы:

В 60-90-е годы XX века приоритетным для российского медиаобразования являлся эстетический подход, синтезированный с такими теоретическими концепциями как практическая, идеологическая, а к началу 90-х годов XX века - и культурологическая теоретическая основа.

Эстетически ориентированное медиаобразование, согласно мнению Ю.Н.Усова, было направлено на развитие кинообразованности, представляющего собой целенаправленный процесс развития личности школьника в системе нескольких основных видов деятельности на материале экранных искусств: 1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни; 2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования; 3) интерпретация результатов восприятия, эстетическая оценка произведения экранного искусства; 4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств – любительская кино - и видеосъемка» [Усов. 1989, с. 8].

С развитием медиаискусств и смещением акцентов медиаобразования (с чисто практического и идеологического к эстетическому), в 70-е годы XX века произошла трансформация и одновременно расширение понятийного аппарата медиапедагогики. В данный период в медиапедагогической среде появились новые термины, например, аудиовизуальная грамотность - система умений и навыков анализа и синтеза пространственно-временной реальности, позволяющих воспринимать информацию, зафиксированную в виде звукозрительных сигналов (термин Ю.Н.Усова); аудиовизуальное образование -

целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями школьников в области экранных искусств.

Ю.Н.Усов считал, что все формы кинообразовательной деятельности создают благоприятные условия для формирования аудиовизуальной культуры, эстетического развития личности школьника на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления.

В целом отечественное медиаобразование в период эстетически ориентированного медиаобразования 60-х – 90-х годов XX века носило «очаговый характер». Вместе с тем, медиаобразование постепенно становилось составной частью учебных дисциплин эстетического (литература, изобразительное искусство, музыка, мировая художественная культура, эстетика), лингвистического (русский и иностранный языки), историко-философского (история, философия, право) циклов. Особенно тесной была связь кинообразования со школьным и вузовским предметом «Литература» Сторонниками данной интеграции являлись Ю.Н.Усов, Ю.М.Рабинович, С.М.Одинцова, Г.А.Поличко и др.

В работе кинокружков, киноклубов и кинофакультативов довольно популярными стали такие формы деятельности учащихся и студентов как диспуты, свободное общение, анкетирование с последующим обсуждением их результатов, выполнение игровых и творческих заданий на киноматериале, письменных работ (рецензирование, отзывы, сочинения на тему просмотренных фильмов, изготовление киноафиш и т.д.).

Руководителей кружков и факультативов, любительских киностудий, как в 70-х, так и в последующие годы, готовили в Московском институте культуры, на факультетах общественных профессий при университетах и педагогических институтах. Вместе с тем, подготовка учителей к преподаванию основ киноискусства оставалась весьма актуальной проблемой в 70-х – 80-х годов XX века.

В этот период продолжался выпуск медиаобразовательной литературы. Статьи по проблемам кинообразования публиковались в журналах. В данный период разрабатывались программы по основам киноискусства для школ и педагогических вузов.

Педагогические взгляды Ю.Н.Усова эволюционировали в течение трех десятилетий во взаимодействии со многими видными деятелями медиапедагогики, позволив постепенно от первоначально разрозненных разработок в области кинообразования прийти к созданию убедительной концепции медиаобразования на материале медийных искусств.

Примечания

- Fedorov, A. (1999). Media Education in Russia. Educating for the Media and Digital Age. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.93-95.
- Fedorov, A. (2000). Cinema-Art in the Structure of Russian Modern Arts Education. International Research Forum on Children and Media (Australia), N 9, p.5.
- Fedorov, A. (2000). Media Education in Russia: Past and Present. International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen (UNESCO), N 2, p.7.
- Fedorov, A. (2001). A Russian Perspective. Educommunication (Belgium), N 55, pp.92-95.
- Fedorov, A. (2001). Von der Filmpadagogie zur Mediaenpadagogik. MERZ: Mediaen + Merziehung (Germany), N 4, pp.256-261.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.
- Fedorov, A. (2005). Russia//Media Education in Europe. Media Education Journal. (Scotland). N 37, pp.20-21.
- Fedorov, A., Chelysheva, I. (2004). Models of Media Education in Russia. In: Strykowski, W. and Skrzydlewski, W. (Eds.) Media Competences in the society of Knowledge. Poznan: EMPI2, pp.364-367.
- Usov, J. Virtual Thinking as a Condition of Emotional, Intellectual and Spiritual Development of Schoolchildren//International Research Forum on Children and Media. 2000, N 9, p.11.
- Баранов О.А. Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. М., 1968.
- Баранов О.А. Художественный кинематограф в работе средней школы: Учебное пособие. Калинин: Изд-во Калинин. ун-та, 1977.
- Баранов О.А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979. 96 с.
- Вайсфельд И.В. Кино в педагогическом процессе//Сов. педагогика. 1982. №7. С.35-38.
- Вайсфельд И.В. Поэзия педагогического поиска//Искусство кино. 1976. № 5. С.120-132.
- Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. 21 с.
- Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия//Специалист. 1993. №5. С.3-6.
- Врабец Я.Н. Искусство кино в школе (теоретические проблемы)//Информационный бюллетень комиссии по международным связям. 1975. № 76.
- Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. М.: Высшая школа, 1986. 224 с.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками. Автореф. ... канд. пед. наук. М., 1978. 24 с.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.
- Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. - М.: Искусство, 1986. 110 с.
- Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. М.: ВГИК, 1974. 66 с.
- Левшина И.С. О методических принципах киновоспитания в школе// Кино и время. Вып. 6. - М.: Изд-во БПСК, 1974.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино. Автореф. ... канд. пед. наук. М., 1975. 26 с.
- Левшина И.С. Как воспринимаются подростками произведения искусства. М.: Знание, 1987. 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.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино. Автореф. ... канд. пед. наук. М., 1975. 26 с.

- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 1999. 147 с.
- Никитин А.О. Киноклуб проводит фестиваль//Кино и зритель. М., 1986.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1987. 176 с.
- Пензин С.Н. Кинообразование в университете//Вестник ВГУ. Воронеж, 2001. №1. С.70-73.
- Пензин С.Н. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства. Автореф. ... канд. искусств. М., 1967. 22 с.
- Платунова Л.К. Развитие кинематографической культуры учителя в процессе повышения его квалификации: Дис. .. канд. пед. наук. СПб., 1995.
- Прессман Л.М. Педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств в средней образовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
- Программы факультативных курсов средней школы. М.: Просвещение, 1974. 111 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы)//Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. 32 с.
- Сомов В.П. Школа и средства массовой коммуникации в эстетическом воспитании подрастающего поколения//Теория эстетического воспитания. М.: изд-во НИИ общей педагогики АПН СССР. 1973. С.61-71.
- Строева А.С. Дети, кино и телевидение. М.: Знание, 1962. 46 с.
- Усов Ю.Н. О принципе формирования аудиовизуальной грамотности//Место и функции массовой коммуникации (радио, телевидение, кино, пресса) в процессе педагогического воздействия. М.: Пед. общество РСФСР, 1975.
- Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников. Дис. ... канд. искусств. М., 1974. 198 с.
- Усов Ю.Н. Аудиовизуальное образование современного школьника//Проблемы современной кинопедагогики/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. М., 1993. С. 34-40.
- Усов Ю.Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов//Система аудиовизуального образования учащихся средней школы/Ред. А.В.Каменец, Е.А.Захарова. М., 1992. С.11-15.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М., 1995. 224 с.
- Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. 2000. № 6. С. 3-6.
- Усов Ю.Н. Воспитание искусством//Телевидение и радиовещание. 1976. № 9. С.15-17.
- Усов Ю.Н. и др. Основы эстетического воспитания. Пособие для учителя/Ред. Н.А.Кушаев. М., 1986. С.54-55, 69-73, 92-98, 102-106, 170-177.
- Усов Ю.Н. Идеино-эстетическое воспитание школьников в киноклубе Дворца пионеров//Эстетическое воспитание учащихся во внешкольных учреждениях. Пособие для учителя /Сост. Л.А.Сахарова, А.И.Шахова. М., 1986. С. 109-119.
- Усов Ю.Н. Искусство кино в эстетическом воспитании школьников//Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп/ Ред. Н.А.Кушаев, В.П.Сомов. М., 1987. С. 53-63.
- Усов Ю.Н. Как смотреть фильм//Сов. экран. 1984. № 12.
- Усов Ю.Н. Кино и идейно-эстетическое воспитание школьников//Сов. Педагогика. 1982. № 7. С.42-46.
- Усов Ю.Н. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учеников УШ-Х классов. Таллин, 1987. 188 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Дис... д-ра пед. наук. М., 1988. 362 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. Дис... д-ра пед. наук М., 1989. 32 с.
- Усов Ю.Н. Мастерская «Киноведение и кинопедагогика»//Специалист. 1993. № 5. С.10-11.

- Усов Ю.Н. Медиаобразование в школе: Модель, разработанная сотрудниками Исследовательского центра эстетического воспитания Российской Академии Образования//Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя. Иркутск, 1997. С.36-45.
- Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998. С.55-59.
- Усов Ю.Н. Международная консультативная встреча «Вопросы преподавания основ киноискусства в средней школе и некинематографических вузах»//Информационный бюллетень Комиссии по международным связям Союза кинематографистов. М., 1975. С. 66-71.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.
- Усов Ю.Н. О принципе формирования аудиовизуальной грамотности//Место и функции средств массовой коммуникации (радио, кино, телевидение, пресса) в процессе педагогического воздействия. М., 1991.
- Усов Ю.Н. О современных моделях киновоспитания и кинообразования//Юный зритель. Проблемы социологии кино/Отв. Ред. М.В.Котельников. М.: Изд-во НИИ киноискусства, 1981. С. 90-107.
- Усов Ю.Н. Основы киноискусства (IX-X классы). Программа факультативного курса//Программы факультативных курсов средней школы. М., 1974. С.92-103.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры (I-XI классы). М.: Просвещение, 1994.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. - М.: Новая школа, 1993. 91 с.
- Усов Ю.Н. Природа в киноискусстве как средство эстетического и экологического воспитания школьников//Экологическое и эстетическое воспитание школьников /Ред.Л.П.Печко. М., 1984. С.99-108.
- Усов Ю.Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры» для школьников 9-11 классов общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998. С.29-45.
- Усов Ю.Н. Программа факультативного курса «Основы киноискусства» (9-11 классы). М., 1986. 36 с.
- Усов Ю.Н. Развивать зрительскую культуру//Когда подросткам интересно. М.: Сов. Россия, 1983.
- Усов Ю.Н. Развитие экранной культуры средствами кино, телевидения, видео//Проблемы эстетического воспитания подростков. М.: Новая школа, 1994.
- Усов Ю.Н. Развитие эстетической культуры подростка средствами кино, телевидения, видео//Проблемы эстетического воспитания подростков/Ред. Л.В.Богомолова. М.: Новая школа, 1994. С.58-62.
- Усов Ю.Н. Рекомендации по использованию киноискусства в учебно-воспитательном процессе. М., 1983.
- Усов Ю.Н. Тушинский эксперимент. Использование киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся VII-X классов//Кино – детям. М., 1982. С.34-44.
- Усов Ю.Н. Учим понимать язык киноискусства//Народное образование. 1969. № 7. С.71-75.
- Усов Ю.Н. Формирование эстетической оценки кинофильмов у старшеклассников//Основы киноискусства школьникам/Ред. А.С.Строева, В.Н.Максимов. М., 1974. С.8-42.
- Усов Ю.Н. Цель или средство?//Искусство кино. 1986. № 7. С. 99-103.
- Усов Ю.Н. Школа, киновоспитание, кинообразование //Кино – детям. М., 1981. С.35-47.
- Усов Ю.Н. Школьная реформа и кино//Киномеханик. 1984. № 9. С.7-9.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления//Искусство и образование. 2000. № 3. С.48-69.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства в эмоционально-интеллектуальном развитии школьников//Современные подходы к теории эстетического воспитания/Отв. Ред. Л.П.Печко.

- М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 1999. С.139-141.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства как новый вид мышления и познавательной деятельности в эмоционально-интеллектуальном развитии школьников//Обновление эстетического образования учащихся и учителя. М.: Изд-во НИИ общего образования Российской Академии образования, 1998. С.42-45.
- Усов Ю.Н., Баженова Л.М., Бондаренко Е.А. Основы аудиовизуальной культуры. Программа учебных занятий для 1-11 классов средней образовательной школы. М., 1991. 62 с.
- Усов Ю.Н., Вайсфельд И.В. Примерные учебно-тематический план и программа спецсеминара по теме «Киноискусство в воспитании школьников в современных условиях». М., 1986.
- Усов Ю.Н., Вайсфельд И.В., Шатерникова М.С., Рабинович Ю.М. Основы киноискусства (IX-X классы)//Программы факультативных курсов средней школы. М.: Просвещение, 1974. С. 92-111.
- Усов Ю.Н., Рудалев В.М. Киноискусство и уроки литературы//Искусство в школе/Сост. А.К.Василевский. М., 1981. С.104-111.
- Усов Ю.Н., Рудалев В.М. Методика использования искусства кино в учебно-воспитательном процессе. М., 1983.
- Усов Ю.Н., Рудалев В.М. О системе приобщения к киноискусству учащихся общеобразовательной школы//Система эстетического воспитания школьников/Ред. С.А.Герасимов. М.,1983. С. 149-151, 158-169.
- Усов Ю.Н., Рудалев В.М. Проблемы киновоспитания и кинообразования в средней школе//Эстетическое воспитание школьной молодежи/Ред. Б.Т.Лихачев, Г.Зальмон. М., 1981. С. 158-162, 165-166.
- Усов Ю.Н., Смелкова З.С., Левин Е.С. Кинообразование и киновоспитание школьников//Программы и учебные планы художественных отделений факультета общественных профессий МГПИ. М., 1986.
- Федоров А.В. Киноискусство и художественное образование//Педагогика. 2002. № 2. С.21-26.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2002. № 7. С.29-32.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//Прикладная психология. 2002. № 2. С.84-89.
- Федоров А.В. Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео): Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. 2004. №4. С.43-51.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования//Искусство и образование. 2002. № 2. С.33-38.
- Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. М.: Киноцентр, 1989. 66 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование//Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. № 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Чельшева И.В. Медиаобразовательное движение в России на современном этапе (1992-2005)//Медиаобразование. 2005. № 5. С.4-32.
- Чельшева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России. Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002.

- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
- Чельшева И.В. Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985)//Медиаобразование. 2005. №3. С.4-28.
- Черкашин Е.А. Роль самодеятельного молодежного кинотеатра в воспитании учащихся средних профтехучилищ. М.: Высшая школа, 1987. 64 с.
- Шакеева Ч.А. Социально-психологические аспекты влияния современного кино на ценностные ориентации молодежи: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1983.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.
- Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1989. 216 с.
- Шейн С.А. Психологические особенности отношения старшеклассников к персонажам кинопроизведений: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
- Шиян Л.К. Эстетическое воспитание молодежи в клубных учреждениях средствами теле и видеопрограмм: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.
- Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999. 143 с.

ГЛАВА 4. Основные педагогические идеи Ю.Н.Усова и их значение для развития медиаобразования

Значение педагогического наследия профессора, доктора педагогических наук Юрия Николаевича Усова (28.07.1936 – 27.04.2000) трудно переоценить. В течение долгих лет возглавляя лабораторию экранных искусств Института художественного образования Российской Академии образования, он, как никто другой, внес огромный вклад в теорию российского кино/медиаобразования.

Через шесть лет после защиты кандидатской диссертации Ю.Н.Усов опубликовал книгу «Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8 - 10 классов», в которой описывался учебный курс для школьников, построенный по принципу «знакомства с особенностями структуры кинообраза, или звукозрительного образа, синтезирующего в себе отдельные свойства смежных видов искусства, но принципиально отличающегося от художественного образа в произведениях литературы, живописи, музыки, театра» [Усов, 1980, с.14].

Практический курс «Кино как искусство» главной своей целью ставил повышение воздействия кино на основе развития аудиовизуальной грамотности. В основу содержания занятий была положена специфика структуры кинообраза, который анализировался на различных уровнях в каждом классе. В начале учебного года каждой возрастной группе давались задания, выбор которых в какой-то степени мог раскрыть педагогу степень аудиовизуальной грамотности ученика. В конце учебного года учащимся предлагалось написать рецензию на один совместно просмотренный фильм, что помогало выявить сформированность аудиовизуальной грамотности.

Данная методика позволяла рассмотреть различные аспекты проблемы художественного восприятия, включая кинематографическое время и пространство; осмысление динамики звукозрительного образа; особенности восприятия словесного художественного образа, кинообраза; восприятия образа кино и литературы, музыки, живописи; синтетическую природу кинообраза, художественную реальность в театре и кино.

Ю.Н.Усов отмечал, что в российской системе кинообразования педагоги часто ограничивались историей и теорией, не развивая по-настоящему восприятие, творческое мышление учащихся (Усов, 1980, с.3). Вследствие этого, Юрием Николаевичем было вскрыто одно из главных противоречий, стоящих на пути кинообразования: «преподавая искусство, восприятие которого опирается на образно-пространственный,

невербальный тип мышления, мы (...) совершенствуем принципиально противоположный художественному восприятию тип мышления – абстрактно-логический, вербальный. (...) Отсюда рационализм, логизирование, подмена эстетического анализа социологическим» [Усов, 1980, с.4].

Одним из важнейших аспектов «эстонской» книги Ю.Н. Усова стало решение выхода из подобного тупика: практический курс киноискусства на базе «рассмотрения отдельных моментов художественного восприятия – как по мере постепенного проникновения, «вживания» в произведение искусства открывается ученику многоплановость развития авторской мысли, в каких образных формах закрепляется она творческим воображением, сознанием школьника» [Усов, 1980, с.4]. При соблюдении этих условий у учащихся будет развиваться невербальный тип мышления: образность, ассоциативность, возможность в момент восприятия одновременного сопереживания герою и автору художественного произведения, интуитивное познание художественной идеи, авторской концепции [Усов, 1980, с.4-5].

Важным для медиаобразования в данный период стал вывод, сделанный Ю.Н.Усовым: «содержание подобного курса должно строиться по принципу знакомства с особенностями структуры художественного образа» [Усов, 1980, с.5]. Аудиовизуальный или звукозрительный образ определялся Ю.Н.Усовым как «динамическая система пластических форм, которая существует в экранных условиях пространственно-временных измерений и аудиовизуальными средствами передает последовательность развития мысли художника о мире и о себе» [Усов, 1980, с.17].

В данной работе Ю.Н.Усов сформулировал понятие «аудиовизуальной грамотности», как культуры восприятия звукозрительного образа, включающей умения его анализа и синтеза, причем, «в основе этого процесса лежит эвристический метод: каждый раз, рассматривая структуру кинообраза, мы побуждаем учащихся разобраться в причинах возникновения эмоциональных впечатлений, прийти к открытию для себя того или иного элемента (план, ракурс, монтаж, время, пространство) в диалектическом и семантическом единстве с другими, частично опережая будущее знакомство с ними, предваряя их изучение» [Усов, 1980, с.5-6].

Будучи не только выдающимся теоретиком, но и талантливым педагогом-практиком, Ю.Н.Усов уже к 1980 году сумел выстроить логичную методику практической реализации своей теоретической концепции кинообразования школьников.

Общепризнанными в современном отечественном медиаобразовании стали многие методические подходы Юрия Николаевича, один из которых был предложен в 1980 году: в начале каждого года обучения аудитории предлагалось написать небольшую письменную работу, выбрав одну из трех тем:

- фильм, который произвел на меня особенно сильное впечатление,
- фильм, который повлиял на мое отношение к себе и окружающим,
- анализ одного эпизода из запомнившегося фильма [Усов, 1980, с.7].

Юрий Николаевич резонно считал, что выбор той или иной темы в какой-то степени мог раскрыть педагогу степень аудиовизуальной грамотности ученика. Первую тему обычно выбирали старшеклассники, склонные к простому пересказу событий художественного произведения (таких, как правило, большинство). Вторая тема в значительной степени интересовала школьников, для которых больше всего важны социальные и моральные проблемы, затронутые в медиатексте. Третья тема могла привлечь только самых «продвинутых» в области экранной культуры учащихся - аудиторию с достаточно развитым художественным восприятием, способную проанализировать звукозрительный образ [Усов, 1980, с.10]. В конце учебного года учащие выполняли «контрольные» рецензии на один и тот же совместно просмотренный фильм, где должны были быть отражены вопросы, затрагивающий смысл названия фильма, раскрытие его центральной проблемы в отдельных эпизодах и в целом, в актерской, режиссерской, операторской работе [Усов, 1980, с. 8].

Так, на основе результатов отзывов десятиклассников о фильмах Ю.Н.Усов выделил два основных типа художественного восприятия учащихся. «Если первая группа зрителей, опираясь на абстрактно-логический тип мышления, остается на уровне сопереживания герою, (...) то вторая группа следует за авторами фильма, понимает логику развития их мысли в художественной структуре фильма только потому, что опирается на образно-пространственное мышление» [Усов, 1989, с.10]. Анализируя типологию зрительского восприятия школьников, Ю.Н.Усов проявил незаурядный искусствоведческий дар, тонко подметив, что «в отличие от художественного образа в живописи звукозрительный образ трудно уловим для анализа, так как находится в постоянном развитии пространственно-временных координат. Наше внимание фиксирует состояние «фазы» становления звукозрительного образа на экране и его окончательное оформление в наше сознании» [Усов. 1980, с. 16].

Возможно, некоторые разделы первого пособия Ю.Н.Усова вызывали трудности при их использовании учителями на практике (особенно в отдаленных районах страны). Однако в пособии

предлагались методические рекомендации и практические выкладки, которые позволяли кинопедагогам творчески подойти к проблеме использования киноискусства как в учебно-воспитательном процессе, так и во внеучебной деятельности. Однако выход изданий такого рода был крайне важен для медиаобразования 70-х – 80-х годов XX века, т.к. несмотря на чрезвычайно высокую популярность кинематографа в школьной и юношеской среде и относительную самостоятельность развития различных кинообразовательных моделей, медиаобразование в России развивалось разрозненно и разобщено.

Ю.Н.Усов считал, что восприятие развития «звукозрительного образа в динамике пластических форм пробуждает в душе зрителя особое эмоциональное напряжение:

- 1)устанавливает ассоциативные связи с конкретным художественным и жизненным опытом зрителя;
- 2)на основе их происходит интуитивное постижение развивающихся пластических форм в результате сопереживания с героем и автором;
- 3)последовательно возникают образные обобщения отдельных составных фильма, начиная от кадров, их монтажных соединений в эпизоды, сцены и кончая отдельными частями и фильмом в целом» [Усов, 1980, с.26].

Составляющие процесса восприятия, сформулированные Ю.Н.Усовым, легли в основу основных российских медиаобразовательных концепций. Анализ медиаобразовательной литературы тех лет показал, что во многих трудах российских медиапедагогов, вышедших в те годы затрагивался вопрос взаимодействия экрана и аудитории [Иванова, 1978; Иосифян, Гращенкова, 1974; Левшина, 1974; Рыбак, 1974; Усов, 1980; Федоров, 1989], и в первую очередь - уделялось большое внимание проблеме восприятия экранных произведений.

«Привычка юных зрителей регулярно смотреть фильмы, подчеркивал Л.А.Рыбак, часто посещать кинотеатры ради развлечения не обостряет художественной восприимчивости, и сам по себе к пониманию искусства не ведёт. ... Фильм смотрят не так, как произведение живописи. Из особенностей, присущих кинематографическому зрелищу, приметнее, а для ... бесед важнее всего, что картина управляет вниманием зрителей с большей настойчивостью и эффективностью, чем любое другое зрелище – и художественное и нехудожественное» [Рыбак, 1980, с.6-8].

Восприятие экранных произведений имеет «свои специфические особенности, зависящие как от художественно-образной структуры произведения киноискусства, так и от нравственно-эстетического уровня развития зрителя» [Иванова, 1978, с.9]. Зритель воспринимает фильм «сквозь «призму» своих установок, при этом у каждого зрителя свой

комплекс требований, свой «план» отношения к искусству» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с.7].

Юрий Николаевич Усов считал, что «восприятие звукозрительного образа – это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования. Результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые вырастают из монтажной организации зрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи. Образное обобщение в момент просмотра фильма постепенно складывается в сознании зрителя, по аналогии с восприятием музыки, на основе трех основных процессов: 1) восприятия динамически развивающихся зрительных образов; 2) сохранение в памяти уже прошедших на экране звукопластических мотивов, элементов звукозрительного образа, и 3) предвосхищение того, что еще появится на экране. (...) Но интенсивность такого процесса возможна при условии, если зритель обладает определенными навыками киновосприятия, соответствующими трем вышеназванным моментам: 1) навыки анализа и синтеза, 2) острота реакции на поток зрительных образов (наличие зрительной памяти), 3) умение преодолеть в себе стереотипность восприятия, творческая активность, раскованность при встрече с фильмом. Все эти навыки, подкрепленные знаниями об особенностях искусства кино, в частности звукозрительного образа, и составляют аудиовизуальную грамотность» [Усов, 1980, с. 60].

Одной из важнейших задач в разные периоды развития отечественного медиаобразования был и остается анализ медиатекста. Юрием Николаевичем впервые были тщательно проанализированы и методически выверены последовательные задачи на примере анализа фильма:

«1. Попытка разобраться в эмоциональных впечатлениях, в едином ощущении проблематики, авторской концепции – уточнение своего образного обобщения, оставшегося после просмотра фильма.

Для этого учащимся предлагается на выбор:

- описать какой-нибудь кадр из фильма, который визуально передает это обобщение;
- предложить свой визуальный вариант образного обобщения в виде рекламного плаката;
- передать образное обобщение известным стихотворением, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается с темой фильма или совпадает.

2. Детальный анализ отдельных частей (кадров, сцен, эпизодов), которые наиболее ярко выявляют в себе становление и развитие звукозрительного образа, художественную закономерность построения всего фильма.

3. Проследить логику развития мысли художника, проверяя ее установленной закономерностью в пластической организации запечатленного на экране события, в сцеплении этих событий, в характере главного героя и других действующих лиц. При этом необходимо постоянно иметь в виду двуединое развитие центральной проблемы, авторской

концепции в изображаемых событиях (внешний план повествования) и в композиционном строе (внутренний, глубинный план киноповествования, что чувствуется и ощущается за событиями и речами).

4. Решение этих задач должно завершиться синтезом авторской концепции во внутреннем движении сюжета, в смысловой значимости сцепления фактов, событий, в столкновении умонастроений героев.

5. Итогом анализа должно стать обоснование учениками своего отношения к авторскому мировосприятию, которое выявилось в результате анализа, построение своей концепции» [Усов, 1980, с.62-63].

Используя такого рода педагогическую технологию, Ю.Н.Усов на примере коллективных обсуждений конкретных фильмов (рассматривающих такие понятия, как «содержание и форма», «герой», «автор», «композиция», «драматический конфликт», «тема», «фабула и сюжет», «полифонический строй фильма» и др.) в школьной аудитории ярко и убедительно показал ее качественность и эффективность. То есть уже к концу 70-х Ю.Н.Усов сумел разработать эффективную методику анализа экранного текста, моделирующую процесс восприятия художественной концепции фильма, объединяющую такие задачи эстетического воспитания как развитие образного и логического мышления, мировоззрения, творческой активности, активизация знаний, полученных на занятиях по различным гуманитарным дисциплинам.

В докторской диссертации «Кинообразование, как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников», защита которой состоялась в 1989 году, Ю.Н.Усов обобщил свой, к тому времени почти двадцатилетний опыт кинообразования. Говоря о необходимости создания целостной системы кинообразования с учетом его структуры, содержания, форм и методов, Юрий Николаевич подчеркивал важность выработки критериев самостоятельного отбора аудиовизуальной информации, поступающей к юной аудитории по различным медиаканалам [Усов, 1989].

Анализируя целый ряд определений понятия «кинообразование», содержащихся в трудах российских педагогов и искусствоведов, Ю.Н.Усов справедливо отметил, что в большинстве работ российских авторов кинообразование рассматривалось как часть общей системы педагогического воздействия, эстетического воспитания, как средство эмоционального, гармоничного развития современного человека. Однако в подходах других российских медиапедагогов цели кинообразования виделись в приобщении к лучшим произведениям искусства экрана, в освоении его языка, в развитии мышления, организации художественного опыта. «Решение данных задач, по их мнению, активизирует процесс социализации школьника при использовании метода общения на основе киноискусства и позволяет учащимся через мир ценностей этических, культурных, социальных освоить нравственный и гражданский опыт,

уточнить свои жизненные позиции, отношение к труду и обществу» [Усов, 1989, с.3].

На основе анализа и критического осмысления имеющихся трактовок Ю.Н.Усов сформулировал свое определение кинообразования, предлагая рассматривать его как систему эстетического воспитания и художественного развития школьников, осуществляемую «в процессе совершенствования восприятия и оценки идейно-нравственной концепции, раскрывающейся в звукозрительной форме киноповествования, в художественной структуре экранных искусств. Реализация этой системы создает благоприятные возможности для формирования мировоззрения, художественно-творческих способностей, эстетического сознания школьников, их общей культуры. Предлагаемая система позволяет развить:

- эстетические чувства в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление, перцептивные навыки освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности;

- эстетический вкус, который вбирает такие компоненты, как художественная образованность в области экранных искусств, историческая культура, аудиовизуальная грамотность, нравственная культура, социальные ориентации личности;

- художественно-творческие способности школьника (воображение, интуицию, мышление, потребности личности в самоактуализации) на основе освоения комплекса знаний, умений, навыков в практике анализа и эстетической оценки фильма, осмысления таких понятий, как экранная реальность, аудиовизуальная природа искусства кино, телевидения, суть восприятия пространственно-временной, звукозрительной формы киноповествования, художественной структуры и идейно-нравственной концепции произведений кино и телевидения» [Усов, 1989, с. 6-7].

Под кинообразованностью Ю.Н.Усов понимал знания, раскрывающие особенности воздействия киноповествования, стимулирующие восприятие, интерпретацию, эстетическую оценку произведений экранных искусств. А под аудиовизуальным мышлением – осознание и интерпретацию звукозрительной, пространственно-временной формы повествования как речевой продукции, формирование представлений о мировоззрении, эстетическом сознании автора на основе анализа произведений экранных искусств. При этом имелось в виду, что степень образованности и глубина аудиовизуального мышления определяют развитие потребности зрителя в общении с произведениями экранных искусств различного уровня, линейной или более сложной – ассоциативной, полифонической форме повествования.

Нужно отметить, что в диссертационном исследовании Ю.Н.Усова были проанализированы и основные задачи западной медиапедагогики: формирование избирательных критериев, выработка самостоятельного мышления, критического отношения к действительности, развитие

восприятия и медиаграмотности, понимания особенностей функционирования медиа в социуме и т.д. [Усов, 1989, с.4].

Известно, что на протяжении большей части 80-х Россия все еще была закрытым от Запада обществом. Поэтому к 1989 году Ю.Н.Усов еще не мог в полном объеме познакомиться с работами крупнейших зарубежных кино/медиапедагогов. Однако даже ограниченный анализ работ иностранных ученых, предпринятый им в докторской диссертации, в целом говорил о верном понимании концепций западного медиаобразования. Ю.Н.Усов выделил такие задачи западной медиапедагогике как формирование избирательных критериев, выработка самостоятельного мышления, критического отношения к действительности, развитие восприятия и медиаграмотности, понимания особенностей функционирования медиа в социуме и т.д. [Усов, 1989, с.4]. Таким образом, имея представление об основных направлениях медиаобразования на Западе, в большей степени направленных на формирование критического мышления, защиты от вредных влияний средств массовой информации, формирования медиаграмотности, Ю.Н.Усов продолжал придерживаться так называемой «эстетической концепции», направленной в первую очередь на развитие художественного восприятия, вкуса аудитории, на анализ произведений искусства. Такой подход многими западными медиапедагогами (Л.Мастерман, Р.Кьюби, Р.Хоббс и др.) был объявлен устаревшим. В частности, по причине того, что, по мнению, к примеру, Л.Мастермана, в процессе занятий невозможно доказать школьникам высокую художественную ценность произведения А. и отсутствие таковой в опусе В. Но в еще большей степени - из-за бурного развития телевидения, персональных компьютеров и Интернета, в силу чего информационный спектр медиа стал преобладать над художественным. Следовательно, как считают многие западные медиапедагоги, информационные медиатексты стали усиливать свое воздействие на аудиторию. Отсюда и возникший на Западе повышенный интерес к таким категориям как «агентство» («источник информации»), «информационный эффект» и т.д., не привязанным напрямую к эстетическим качествам медиатекста.

Вопреки такого рода мнениям, Ю.Н.Усов убедительно и доказательно отстаивал свою точку зрения: кинообразование как целенаправленный, педагогически организуемый процесс совершенствования нравственно-эстетического воздействия фильма на зрителя становится эффективным средством художественного развития личности именно в системе вышеупомянутых видов деятельности. Кинообразование рассматривалось им как средство развития аудиовизуального мышления школьников, как составляющая в общей

системе эстетического воспитания, как форма педагогического руководства интересами и потребностями в области экранных искусств, как отрасль педагогической науки о воспитании личности художественными средствами.

При этом содержание кинообразования определялось спецификой восприятия пространственно-временной формы повествования, особенностями воздействия экранных искусств на сознание, мировоззрение учащихся. Таким образом, общая концепция кинообразования у Ю.Н.Усова к 1989 году существенно расширилась, она стала учитывать работу не только с произведениями киноискусства, но и с теле/видеотекстами, вобрала в себя практический подход (креативную деятельность школьников – любительские кино/видеосъемки и т.д.). Иначе говоря, в диссертации Ю.Н.Усова кинообразование приобретало многоаспектность, позволяющую избежать крайностей - подходов, направленных на исключительно практическую деятельность, или только на развитие художественного вкуса.

Следование данной концепции обусловило и задачи кинообразования, выдвигаемые Юрием Николаевичем:

- дать представление об основных явлениях экранных искусств;
- помочь ориентироваться в потоке аудиовизуальной информации;
- развивать познавательные интересы, аудиовизуальную грамотность и культуру, художественный вкус по отношению к экранным искусствам;
- развивать восприятие системы звукозрительных образов, самостоятельность эстетических суждений, оценок;
- готовить учащихся к самообразованию в области киноискусства [Усов, 1989, с. 15].

Особо ценным в диссертационном исследовании нам представляется выделение показателей аудиовизуальной грамотности школьника, четко сформулированные Ю.Н.Усовым, который считал, что высшими показателями здесь могут быть способности учащегося:

- 1) многоаспектно осмыслить образное воссоздание факта в пластической композиции отдельных кадров, их сцеплений, в художественном строе всего фильма;
- 2) определить логику развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях экрана: в смене планов изображения, в движении снимаемого объекта, в особом ритме киноповествования;
- 3) читать скрытую образность кадра, прием художественного решения темы, многослойность внутреннего содержания фильма;
- 4) воспринимать развитие художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации экранного пространства: графической, тональной организации кадра, темпоритмической организации киноповествования за счет повтора визуальных образов, кинематографических планов, их временной длительности, эмоционально-смыслового соотнесения отдельных кадров, визуальных тем по законам монтажного мышления и музыкального строя [Усов. 1989, с. 17-18].

Ю.Н.Усов совершенно справедливо указывал на типичные недостатки в методических подходах российской кинопедагогике, когда вместо формирования целостного восприятия аудиовизуального образа,

развернутого в динамике пространственно-временных координат, учащимся предлагалось изучать лишь отдельные специфические признаки кино - монтаж, ракурс и т.д. [Усов, 1989, с.16].

Таким образом, Юрий Николаевич, опираясь на многолетний опыт всей российской медиапедагогики, определял методику развития аудиовизуальной грамотности как «целенаправленное формирование разветвленной системы сенсорных эталонов и оперативных единиц восприятия киноискусства на материале монтажных листов, фотокадров, короткометражных фильмов, учебных кинофрагментов. Такая методика активно способствует осмыслению социально-философского содержания художественной структуры фильма, прослеживанию динамической смены точек зрения съемочной камеры, эмоционально-смысловому соотнесению единиц киноповествования, овладению при восприятии свернутым процессом «опознания» эмоционально-образного содержания формы киноповествования, а при анализе фильма – процессом «развертывания» звукозрительной формы киноповествования» [Усов, 1989, с. 17].

В ходе многолетних исследований и практической апробации Ю.Н.Усовым были разработаны следующие основные этапы формирования аудиовизуальной грамотности:

- «рассмотрение поэлементного построения кинообраза, процесса его становления в экранном пространстве и в сознании зрителя;
- освоение ключевых понятий: законы монтажного мышления, дискретность киноповествования, специфика кинематографического времени и пространства, ритма, художественные возможности тематического развития авторской мысли в пространственно-временной форме повествования;
- освоение перцептивных действий анализа-синтеза формы киноповествования, кадра как единицы киноповествования, его пространственно-временного измерения; использование учащимися освоенных единиц киноповествования в своей художественно-творческой деятельности;
- осознание понятия кинообраза, его структуры на основе сопоставления с художественным образом в других видах искусства; рассмотрение составных образа и их значений; синтез составных частей и их содержания; сопоставление утверждаемой точки зрения автора в звукопластической форме со своей» [Усов, 1989, с. 17].

При этом уровень аудиовизуального мышления оказывался напрямую связанным с глубиной понимания и интерпретации формы различных типов киноповествования, содержащей мировоззренческие ориентации автора, со способностью учащегося к ассимиляции экранной среды, к сопереживанию персонажу и автору, а результат интерпретации зависел от умения осмыслить эмоциональную реакцию, эстетически оценить художественный текст, систему авторских взглядов.

Для коллективного анализа произведений экранных искусств в школьной аудитории Ю.Н.Усов разработал следующую последовательность практических действий:

- «рассмотрение внутреннего содержания первых кадров, начала развития основных тем киноповествования;
- определение конфликта, выявляющего логику развития авторской мысли в основных частях фильма;
- осмысление авторской концепции, раскрывающейся в звукопластической форме повествования;
- обоснование своего отношения к идейно-эстетической концепции фильма» [Усов, 1989, с.20].

Для итоговой оценки результатов кинообразования школьников Ю.Н.Усовым было предложено понятие «аудиовизуальной культуры как определенной системы уровней эстетического развития школьников на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» [Усов, 1989, с.21]. Ученый доказывал, что рассмотрение эволюции кинообраза и его восприятия позволяет «рассмотреть вопросы истории кино как истории развития зрительской культуры: от восприятия элементарных единиц киноповествования (события, запечатленные кинокамерой) к кадру, его внутренней композиции, от линейного киноповествования к ассоциативному (20-е годы) и полифоническому с приходом звука и последующим развитием кино» [Усов, 1989, с.21].

Силами коллектива лаборатории экранных искусств НИИ художественного воспитания (в настоящее время - Институт художественного образования Российской Академии образования) была успешно апробирована на практике система кинообразования школьников, разработанная Ю.Н.Усовым в диссертационном исследовании. Данная программа учитывала возрастные особенности учащихся средних школ и была полностью адаптирована к российским условиям. В программе Ю.Н.Усова выдвигались основные аспекты кинообразованности, которые предполагалось освоить учащимся различных возрастов.

К примеру, перед кинопедагогами, работающими с учащимися младших классов, выдвигалась задача формирования «зрительской культуры в практике художественного творчества, игровой деятельности», которая, в конечном итоге, должна была помочь ребятам освоить первоначальные представления о пластических возможностях кино и других видов искусства, «способных передать мысли и чувства автора в особых пространственно-временных измерениях литературно-художественного текста, живописного полотна, музыкального произведения, сценической или экранной реальности» [Усов, 1989].

При организованной и целенаправленной работе со школьниками, уже к концу третьего года обучения учащиеся имели довольно прочные знания о киноискусстве, умели эмоционально воспринимать и оценивать содержание фильма, запоминать и пересказывать отдельные кадры,

эпизоды, сцены, описывать героев и свое отношение к ним, узнавать музыку из просмотренных фильмов. Методика проведения занятий использовала игровые и творческие задания, которые, как известно, способны активизировать внимание учащихся, поддерживать их неподдельный интерес к миру кино. Среди таких заданий - участие в коллективных играх-заданиях: инсценировка понравившихся эпизодов, игра «Рисуем свой мультфильм» и пр.

Перед кинопедагогами, работающими в среднем звене школы Ю.Н.Усовым ставилась задача воспитания «зрительской культуры в процессе изучения кинематографических понятий, необходимых для умений анализа фильма: экранное пространство и время, монтажное мышление и ритм киноповествования, роль киноискусства в жизни человека и общества, многообразие воздействия художественных особенностей кино, причинно-следственные связи отдельных частей фильма в процессе просмотров и обсуждений» [Усов, 1989, с. 20].

В процессе этой работы школьники последовательно овладевали знаниями о синтетической природе кино, об основных кинопрофессиях, о видах и жанрах кино. Они уже способны были выделять основные элементы композиции фильма в последовательности эпизодов (завязка, кульминация, развязка), следить за столкновением и развитием характеров героев, видеть позицию автора фильма, которая определяется отбором эпизодов, манерой актерской игры, приемами операторского решения.

Работа со старшеклассниками в рамках педагогического эксперимента Ю.Н.Усова была нацелена на воспитание зрительской культуры «в процессе осмысления общих и отличительных особенностей художественного образа в кино и других видах искусства, специфической формы киноповествования, передающей идейное содержание фильма. Осмысление понятий о художественной закономерности построения фильма, о монтажности мышления, об особенностях организации внешнего и внутреннего планов повествования, выявляющего авторскую концепцию фильмов различных жанров» [Усов, 1989, с.20]. Здесь Ю.Н.Усовым отмечалась необходимость овладения знаниями об особенностях воздействия кино как пространственно-временного искусства, о сюжетосложении в фильме; умениями осмысливать запечатленное на экране в различных связях, соотношениях, воспринимать общий эмоциональный строй различных эпизодов, образное содержание киноповествования, выявлять внутреннюю смысловую связь сюжетных линий фильма, оценивать концепцию кинокартины, аргументировано формулировать свое отношение к художественному содержанию фильма [Усов, 1989, с.25-27].

Позже теоретические концепции Ю.Н.Усова, выдвинутые в диссертационном исследовании, стали основой для цикла нескольких учебных программ для средней школы, разработанных под его руководством. В них просматривалась четкая логика усложнения материала. От восприятия эпизода, содержащего событие, поступок героя (1-3 классы), через восприятие группы эпизодов, объединенных фабульной канвой, причинно-следственными связями (4-7 классы), к эмоционально-смысловому соотнесению кадров и элементов внутрикадровой композиции, объединенных образами, ассоциативными связями полифонического развития авторской мысли в пространственно-временной форме (9-10 классы).

В 1991 году Ю.Н.Усов вместе со своими коллегами опубликовал программу для средней школы под названием «Основы аудиовизуальной культуры». В разделе программы, касающейся старших классов, он выделил следующие темы: «Кино, телевидение, видео в жизни современного человека и общества», «Особенности развития авторской мысли в художественном строе произведений кино, телевидения, видео», «Биография» кино в истории других искусств», «Особенности восприятия киноповествования в произведениях экранных искусств различных жанров», «Синтетическая природа художественного образа в кино», «Закон монтажного мышления» и др. Данная программа полностью соотносилась с теоретическими положениями, выдвинутыми в докторской диссертации Ю.Н.Усова, хотя какие-то понятия были уточнены и расширены. К примеру, давалось определение [Усов, 1991, с.34] линейного повествования (последовательное воссоздание на экране конкретных событий), ассоциативного повествования (последовательного воссоздания на экране отношения к этому событию повествователя или отдельных героев), полифонического повествования (многоплановое воссоздание на экране событий, в изображении которых использованы принципы линейного и ассоциативного повествования). Каждая тема занятия сопровождалась тщательно продуманными проблемными вопросами, направленными на развитие творческого, ассоциативного, художественного мышления аудитории.

В целом данная программа была рассчитана на весьма квалифицированных медиапедагогов. От них требовались обширные знания не только в области киноискусства, но и по теории и истории литературы, живописи, музыки, театра, фотографии. Высокие требования предъявлялись и к учащимся. В итоге всего цикла занятий они должны были достигнуть подлинной аудиовизуальной грамотности. Незыблемой оставался и основополагающий эстетический подход Ю.Н.Усова к

медиаобразованию – развитие личности через художественные произведения (преимущественно - игрового киноискусства).

В 1993 году под руководством Юрия Николаевича был разработан экспериментальный курс «Основы экранной культуры» [Усов, 1993] с методическими рекомендациями (под редакцией Ю.Н.Усова), а на год позже публикуется одноименный цикл программ [Усов, 1994], предназначенный для всех классов общеобразовательных, специальных школ, лицеев, гимназий и внешкольных учебных заведений. Кроме того, вышел ряд программ спецкурсов для школьников и студентов вузов.

Программа «Основа экранной культуры» (8-9 классы), во многом перекликалась со своей предшественницей 1991 года. Действительно, в программе предлагались общие сведения о месте экранных искусств в жизни человека и общества, рассматривались особенности воздействия экранных искусств на аудиторию, и, как следствие, указывалось на необходимость развития навыков «чтения» экранного повествования на основе формирования монтажного мышления. Причем в программе рассматривались особенности монтажного мышления, пространственно-временной реальности, свойственной экранным искусствам, в контексте истории изобразительного искусства, литературы, театра, фотографии. Юрий Николаевич в данной программе по-прежнему остается верен методике коллективных просмотров и обсуждений экранных текстов, обсуждения и оценивания поэтики наиболее популярных жанров (детективов, триллеров и т.д.). Эти коллективные обсуждения, по справедливому мнению автора, помогают учащимся понять, как построены эти произведения, в чем своеобразие их повествования. И уже на основе имеющихся умений и навыков анализа и обсуждения этих жанров следовало переходить к наиболее сложным медиапроизведениям [Усов, 1993]. Такая последовательность освоения изучения произведений медиакультуры была выверена с учетом многолетних практических экспериментов в 1991-1993 годах, вследствие чего Юрий Николаевич остановился на более «мягкой» для школьной аудитории стартовая площадка – детективы, триллеры, вестерны и пр. [Усов, 1993, с.7-9].

В «Основах экранной культуры» Ю.Н.Усов, пожалуй, впервые в какой-то степени приблизился к выдвинутому британским медиапедагогом и исследователем Л.Мастерманом [Мастерман, 1993, с.37-48] понятию «развития критического мышления». В частности, Л. Мастерман, выдвигая свою парадигму «критического мышления», выделял четыре основные области, необходимые для изучения. К ним относятся:

- авторство, собственность и контроль в области медиа;

- способы достижения эффекта воздействия (т.е. способы кодирования информации (медиатекста);
- репрезентация окружающей действительности с помощью медиа;
- аудитория медиа [Мастерман, 1993, с.31-32].

Таким образом, медиаобразование по Л.Мастерману - процесс исследования медиа/медиатекстов, т.к. необходимо развивать новые пути диалога, когда и учителя и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями. Как известно, Юрий Николаевич также являлся горячим сторонником позиции диалога в образовательном (в частности – в медиаобразовательном) процессе.

Нужно «уметь отбирать, - писал Ю.Н.Усов в 1993 году, - и критически относиться к многообразной эстетической информации, ежедневно поступающей с экранов кино, телевидения, видео» [Усов, 1993, с.15]. В этой фразе, бесспорно, присутствует направленное на художественную сферу слово «эстетической». Однако очевидно, что речь может идти и о любых медиатекстах, включая информационные выпуски новостей, политические дебаты по телевидению и т.д.

Новым для концепции Ю.Н.Усова являлось и большее внимание к проблеме «эффекта воздействия медиа», в данном случае экранного текста (включая уже и текст на дисплее компьютера и видеоклипы). Об этом свидетельствовал, к примеру, эвристический тип творческого задания, описанный в разделе «Кино, телевидение, видео в жизни современного человека», где школьникам предлагалось оценить различные точки зрения на взаимоотношения экранных искусств и зрителя:

«Экранные искусства губительно действуют на личность, так как:

- притупляют восприятие по сравнению с литературой, изобразительным искусством, музыкой, театром;
- порабощают сознание, так как зритель во время просмотра находится как бы в гипнотическом состоянии, живет чужой жизнью...;
- развращают, если главный герой на экране совершает отрицательные поступки, сопереживая, зритель тем самым уподобляется этому герою, подражает ему в походке, в манере общения...;
- излишне возбуждают, вызывая агрессивные чувства, если на экране показана драка, в которой участвует главный герой (...).

Экранные искусства развивают личность, так как формируют особый вид:

- восприятия пространственно-временного повествования,
- мышления, которое теоретики называют аудиовизуальным,
- творчества на основе использования портативной видеокамеры, компьютерных установок,

-общения в форме не слов, а видеописьменности, то есть при помощи динамичных зрительных образов, объединенных киноповествованием» [Усов. 1993, с.16-17].

Именно в программе 1993 года Ю.Н.Усов отметил огромные потенциальные возможности видеотехники для медиаобразования, отмечая, что «портативная видеокамера, компьютерная установка дают возможность любому человеку (...) программировать и создавать экранную реальность, динамические зрительные образы средствами компьютерной мультипликации, монтажом кадров художественно-игрового кинематографа. Кроме того, легкость съемки и воспроизведения ее результатов позволяют говорить о возможном применении видеокамеры как средства визуальной письменности: без слов, зрительными образами человек может не только зафиксировать динамику реальной действительности, но и передать свое отношение к ней [Усов, 1993, с.19].

В «Основах экранной культуры» Ю.Н.Усов уточнил и углубил описанный им ранее алгоритм восприятия аудиовизуального текста [Усов, 1993, с.27-28]:

I. Созерцание экранной реальности.

II. Выявление в ней смысловых частей киноповествования (кадры, эпизоды, события, сцены).

III. Синтез смысловых частей в образном обобщении, в названии конкретной темы.

IV. Осмысление ассоциативных связей, многоплановости киноповествования.

V. Определение своего отношения к увиденному на экране.

Алгоритм развития аналитических умений по отношению к экранному тексту выглядел в этой работе следующим образом [Усов, 1993, с.42]:

I. Рассмотрение особенностей содержания образного обобщения экранного повествования, которое складывается в сознании зрителя.

II. Поэтапное «развертывание» образного обобщения на основе осмысления конфликта, своеобразия его развития в экспозиционной и последующих частях произведения.

III. Обоснование своего отношения к авторской концепции, выявленной в процессе анализа формы экранного повествования.

Дальнейшее развитие идеи Ю.Н.Усова получили в его книге «В мире экранных искусств» (1995). Особенностью этой работы была ориентация не на учительскую аудиторию, а на читателей-старшеклассников. Отсюда и более простой, понятный для неспециалистов в области художественной педагогики язык,

доступность изложения основных понятий, теоретических и методических принципов. Книга была четко поделена автором на две части. Первая часть - «Восприятие» - была обращена к развитию художественного восприятия экранного текста (с продуманной схемой творческих заданий). Вторая часть – «Анализ» – давала ключ к развитию аналитических умений в плане осмысления содержания фильмов. Книга одновременно являлась и хрестоматией, так как содержала обширные цитаты из произведений знаменитых философов, психологов, писателей, художников, режиссеров, искусствоведов, касающиеся их размышлений об искусстве. Одна из глав книги полностью посвящалась анализу нового для российской экранной культуры явления – видеоклипу, популярному у молодежной аудитории и сегодня.

В книге «В мире экранных искусств» алгоритм восприятия и эстетической оценки экранного текста приобретает своего рода завершенность [Усов, 1995, с.42]:

- 1.Выявление в художественном пространстве начальных кадров смысловых, образных взаимосвязей между единицами экранного повествования – событиями, сценами, эпизодами, кадрами, элементами внутрикадровой композиции.
- 2.Установление в этих взаимосвязях художественной закономерности построения данного фильма, конфликтного противостояния главных и побочных тем, исходных позиций авторской композиции.
- 3.Уточнение содержания конфликта в кульминационной части повествования и в развязке.
- 4.Ощущение ауры в экранной реальности – атмосферы чувств, значений, ассоциаций.
- 5.Определение своего отношения к системе взглядов автора на мир, современную действительность в форме экранного повествования.

В «практическую» часть книги Ю.Н.Усов включил несколько десятков текстов рецензий своих учеников-старшеклассников и тщательно проанализировал эти творческие работы, тонко выявив особенности художественного восприятия, творческого анализа юных авторов. Отвечая на «коварный» вопрос: «Зачем он нужен, этот анализ, простому зрителю?», Ю.Н.Усов привел весьма убедительные аргументы. Такого рода анализ для учащихся, по его мнению, нужен, чтобы:

- «испытать радость от встречи с искусством – с драматургическим материалом фильма (события, герои, представленные на экране истории), с художником (как эти события открывают для меня мироощущение автора);
- понять себя в полемике с автором;
- ответить на вопросы, мучающие меня сегодня;

- развить у себя восприятие экранного повествования, различные виды мышления;
- получить удовольствие от интерпретации фильма, которую можно принимать как своеобразную интеллектуальную игру» [Усов, 1995, с.158-159].

Труд Ю.Н.Усова «В мире экранных искусств» был написан в результате работы московской средней школы – кинолицея № 1057. Данное издание стало новой вехой в развитии отечественного медиаобразования, так как ориентировалось на школьников нового поколения, знакомых с телекоммуникационными и компьютерными технологиями, видеотехникой и т.д. В нем Ю.Н.Усов интересным, а самое главное, доступным для школьника языком изложил суть экранного повествования, особенности восприятия медиапроизведений, рассмотрел теоретические вопросы, предложил концепцию анализа кинопроизведений и т.д.

В своих исследованиях 90-х годов Ю.Н. Усов продолжал развивать традиции российского эстетически ориентированного кинообразования. Интерпретация содержания медиаобразования понятия, – по словам Ю.Н.Усова, – «непосредственно зависит от того, какие практические задачи использования печати, радио, фотографии, кино, ТВ, видео, компьютерных систем отбирает учитель для специальных занятий школьников» [Усов, 1995, с.1].

В своей работе «Медиаобразование в России» [Усов, Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). Рукопись, 1995] Ю.Н. Усов отмечает, что отечественная и зарубежная педагогика по-разному используют экранные искусства в реализации таких учебных моделей, как:

- «образовательная (изучение территории, истории кино и электронных искусств, эстетики и языка аудиовизуальной коммуникации);
- воспитательная (рассмотрение на материале экранных произведений нравственных, философских проблем);
- развивающая (активизация воображения, зрительной памяти, различных видов мышления на основе использования языка экранных искусств)» [Усов, 1995, с.3].

Приведенная выше классификация учебных моделей медиаобразования может уточняться и углубляться. Однако нельзя не согласиться с Ю.Н.Усовым в том, что перечисленные виды использования экранных искусств в медиаобразовании отражают достоинства и недостатки традиционной педагогики.

Юрий Николаевич акцентировал внимание педагогов на том, что «с одной стороны, попытки вложить значительный объем информации в

школьника (первая модель) помогают расширить кругозор, ориентироваться в мире научных знаний и пр. С другой стороны, сугубо утилитарный воспитательный принцип (вторая модель) невольно превращает произведение искусства на занятиях в иллюстративный материал при решении дидактических задач и тем самым лишает его возможностей образно-эмоционального воздействия на человека. В этом случае нравственные, философские проблемы рассматриваются вне художественной формы повествования, на уровне однозначно представленной морали, нравоучения. Третья модель, несмотря на попытки решить важные педагогические задачи развития творческих способностей школьника, также невольно обедняет эффект полихудожественного развития, поскольку ориентирует учителя на использование формы художественного повествования как самоцели, игнорируя философскую, нравственную концепцию мира в произведении искусства» [Усов, 1995, с.3-4].

Как следствие, Ю.Н.Усовым был сделан важный вывод о том, что разработанная под его руководством модель медиаобразования учащихся на материале экранных искусств («развертка» этой модели была представлена во всех его основных работах) должна быть основана на синтезе перечисленных выше моделей, что позволяет эффективно развивать перцептивные способности учащегося, помогают ему понять причину воздействия медиатекста в содержании эмоциональных, образных, ассоциативных, смысловых связей того или иного произведения экранных искусств. Кстати сказать, в этой же работе Ю.Н.Усов впервые дал свое определение медиаобразования (на материале экранных искусств), понимая его как целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями школьников в области кино, ТВ, видео. Содержание этого руководства – уже знакомые читателям по предыдущим работам Ю.Н.Усова четыре вида деятельности (восприятие, художественно-творческая деятельность, интерпретация результатов восприятия, анализа и эстетическая оценка медиатекстов, освоение знаний, стимулирующих все эти виды деятельности). Именно эти виды деятельности и называются Ю.Н.Усовым ключевыми аспектами медиаобразования [Усов, 1995, с.3-4].

Для развития восприятия экранных текстов Юрием Николаевичем выделены следующие методические приемы: создание «раскадровок», составление монтажных записей фрагментов экранных текстов, работа с фонограммой, анализ экспозиции фильмов для выявления пространства эмоционального состояния героя, автора, зрителя по ходу восприятия повествования, освоения понятий монтажного мышления, экранного

времени и пространства, художественного образа, развития авторской мысли на экране и т.д.

Для развития художественно-творческой деятельности предложены игры, упражнения, видеотренинги, позволяющие моделировать различные типы экранного повествования (линейного, ассоциативного и полифонического): составление коллажей или плакатов к конкретным фильмам, видеосъемка, комментарии различных фрагментов экранных текстов и т.д.

Для развития интерпретации и анализа, ориентированного на осмысление авторской концепции экранного текста рекомендовалось:

- представить образное обобщение просмотренного материала в виде кадра, метафоры, ассоциативной связи с другими видами искусств;
- рассмотреть внутреннее содержание первых кадров, в которых оформляются основные звукозрительные темы повествования;
- определить конфликт (моральный, философский и пр.) начальных кадров и рассмотреть дальнейшее развитие этого конфликта;
- выявить художественную закономерность построения экранного текста как основного композиционного приема, который последовательно используется автором при создании эпизодов и произведения в целом;
- осмыслить авторскую концепцию в монтажном соотнесении отдельных частей и во всем звукозрительном строе экранного текста;
- обосновать свое отношение к медиатексту, к его философской, художественной и нравственной направленности в результате проведенного анализа.

Для освоения знаний об экранных искусствах выделялись следующие подходы:

- анализ пластической композиции кадров, их сцеплений в экранном тексте;
- определение логики развития авторской мысли в пространственно-временном измерении экрана (смена планов, движение, ритм и т.д.);
- «чтение» скрытой образности кадра, его внутреннего содержания [Усов, 1995, с.10-12].

Все это, по мысли Ю.Н.Усова, способствует развитию образного, логического, творческого, интуитивного мышления учащихся, их эстетического сознания. Поэтому в качестве содержательных компонентов медиаобразовательных занятий входят четыре вида деятельности (восприятие, художественно творческая деятельность, интерпретация результатов восприятия, анализа и эстетическая оценка медиатекстов, освоение знаний, стимулирующих все эти виды деятельности), которые Ю.Н.Усов назвал ключевыми аспектами

медиаобразования [Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). Рукопись. 1995, с.6].

Анализ научного наследия Юрия Николаевича показал, что в 90-х годах вышел целый ряд его книг, статей, учебных программ. Он являлся ключевым докладчиком на многих российских и международных конференциях по медиаобразовательной тематике. В 1999 году вышла в свет статья Юрия Николаевича, посвященная роли экранных искусств в эмоционально-интеллектуальном развитии школьников [Усов, 1999, с.139-141]. В данной работе автор отмечал эстетическое воздействие, оказываемое экранными искусствами (кино, телевидение, видео), как на школьников, так и на художественную и педагогическую деятельность. Особое значение в данной работе Юрий Николаевич уделял видеосъемке, обращая внимание читателя, что «объектом интересов учащихся в системе занятий и видеосъемки может быть не только экранное пространство, которое осваивается зрителем во время восприятия, но результат восприятия, но результат восприятия – пространство, создаваемое зрителем в своем сознании на основе соотнесения перцептивных единиц. Это пространство представляет собой особое энергетическое поле личных ассоциаций, чувств, мыслей, духовной, нравственной жизни. Оно содержит энергию эмоциональных и интеллектуальных взаимосвязей между зрителем и экраном» [Усов. 1999, с.140].

В этой работе Ю.Н.Усов раскрывал потенциал экранных искусств для эмоционально-интеллектуального развития школьников и сущность реализации основных педагогических задач:

- «использовать коммуникативные возможности экранных искусств в эмоционально-интеллектуальном развитии, в художественно-творческой деятельности, стимулирующей самовыражение учащихся и образное, философское осмысление действительности;
- развивать эстетическое сознание школьника – навыки художественного восприятия и интерпретации его результатов, эстетической оценки аудиовизуальной информации;
- интегрировать навыки освоения окружающего мира, получаемые на уроках истории, литературы, художественно-эстетического и математического циклов, логики, компьютерной культуры, а также – в процессе анализа и синтеза аудиовизуальной информации, многообразно представляемой современному школьнику на кино- и телеэкране» [Усов, 1999, с.141].

Такого рода подходы, по-видимому, и стали основой для создания Ю.Н.Усовым программы для учащихся старших классов средней школы «Медиаобразование» (2000). В данной программе он не только

сформулировал само понятие «медиаобразование», представив его как систему использования средств массовой коммуникации школьника), но и охарактеризовал некоторые ключевые понятия медиаобразования (медiateкст, медиакультура и пр.). В программе рассматривались такие разделы как «Место экранной реальности в медиаобразовании», «Предыстория и история развития медиа в жизни человеческого социума», «Роль медиатехнологий в современной цивилизации», «Перспективы развития Интернета», «Мультимедиа» и т.д. [Усов, 2000].

Как уже отмечалось в нашем исследовании, Ю.Н.Усов являлся активным сторонником эстетического подхода к кино/медиаобразованию в целом. Именно поэтому содержание *модели медиаобразования* определяет понятие «эстетической культуры как системы уровней эмоционально-интеллектуального развития школьника в области образного, ассоциативного, логического мышления, восприятия художественной реальности, умений интерпретировать перцептивные результаты, аргументировано оценивать различные виды информации, поступающие по медиаканалам, потребности в художественно-творческой деятельности на материале традиционных искусств и различных средств массовой информации (кино, ТВ, печать, видео, радио, компьютерной и мультимедийной технологии). Предметом изучения такой педагогической модели эмоционально-интеллектуального развития является самосознание школьника, а объектом воздействия – индивидуальность учащегося, его возможности самостоятельно мыслить, избирательно относиться к потоку многообразной информации» [Усов, 2000, с.55-56].

Последние научные исследования Ю.Н. Усова были посвящены проблеме виртуальной реальности и ее роли в эмоциональном, духовном и интеллектуальном развитии личности. К сожалению, только после кончины Ю.Н.Усова был опубликован его исследовательский труд [Усов, 2000, с.3-6], в котором автор писал: «мы привыкли применять съемочную камеру как средство отражения объективной реальности, когда учащийся фиксирует различные события из школьной жизни (...). В этом случае съемочным материалом он «отвечает» на вопрос: что я вижу? Но школьник при соответствующей подготовке может передать в виртуальной реальности экрана и то, как он осмысливает, ощущает это «что». (...) С помощью видео- или компьютерных технологий зритель оказывается способным самостоятельно пластически выстроить пространство своего сознания в момент встречи с искусством» [Усов, 2000, с.3].

Ю.Н.Усовым в 2000 году была разработана первая учебная модель развития виртуального мышления, построенная на рефлексивном

процессе развертывания учащимися своих медиавпечатлений, на выстраивании пространства экранного текста, пространственно-временного рассматривания произведений литературы, живописи, музыки, театра и кино. В основу модели положено единство видеосъемки и восприятия ее результатов.

К примеру: видеосъемка живописного полотна; монтажная запись отснятого материала; интерпретация ассоциативного пространства, его измерений; выявление смысловых, эмоциональных взаимосвязей между дискретными единицами; ощущение энергетики ассоциативных, эмоциональных, семантических соотношений; выстраивание концепции увиденного; определение к ней своего отношения; вербализация созданного экранного повествования; целостное рассмотрение «экранизированного» живописного произведения [Усов, 2000, с.6].

Цель подобных занятий, по мнению Ю.Н.Усова, виделась в эмоционально-интеллектуальном развитии личности на материале экранных и традиционных искусств [Усов, 2000, с.3-6].

Идя в ногу со временем, Ю.Н.Усов размышлял и о воздействии мультимедийной виртуальной реальности, отмечая ее поразительное, – несмотря на фантомность трехмерных образов, – жизнеподобие по сравнению с кино, ТВ или видео. «Зритель, следующий по виртуальной картинной галерее, испытывает, как утверждают исследователи, такое же эстетическое наслаждение, как и тот, кто реально посещает эту галерею. Отождествление художественной виртуальной реальности с объективной оказывается стопроцентным, хотя она и иллюзорна. Это значит, что зритель опять, как и при рождении кинематографа, оказывается в ситуации, аналогичной положению первых кинозрителей, воспринимавших экранное изображение как вероломное вторжение реальности в их мир в виде мчащегося поезда. Однако грамотный зритель ощутит и здесь творца, ибо традиционные законы художественного пространства, времени, дискретности повествования останутся: ведь иллюзия, какой бы она ни была, все же создана автором, и в ней его эмоционально-интеллектуальное начало также будет выявлено на основе соотнесения перцептивных единиц» [Усов, 2000, с.69].

Весьма актуальной проблеме виртуальной реальности и ее роли в эмоциональном, интеллектуальном и духовном развитии школьников был посвящен и последний законченный Ю.Н.Усовым исследовательский труд, тезисы которого были опубликованы в 2000 году австралийским журналом «International Research Forum on Children and Media» [Usov, J., 2000, p. 11].

В последние годы понятие виртуальной реальности заметно усложнилось. Если раньше его воспринимали как нечто родственное

художественной реальности (к примеру, после изучения художественного произведения или просмотра фильма учащимся предлагалось нарисовать «устные картины» с участием тех или иных персонажей), то с развитием компьютерных технологий виртуальная реальность с помощью компьютера возникает на внутреннем экране сознания зрителя, соединяя его с любой им создаваемой аудиовизуальной программой.

В связи с этим разрабатывается концепция развития так называемого виртуального мышления, которая, согласно мнению Ю.Н.Усова, «способна разрешить существующие противоречия между уровнем достижений в области художественного воздействия искусства и готовностью современного человека активно использовать эти возможности - как на специальных занятиях, так и самостоятельно, в процессе восприятия, интерпретации многомерной пространственно-временной реальности». Виртуальное мышление тесно связано с историей развития экранных искусств, всеми видами познания пространственно-временной реальности (монтажного, аудиовизуального, пространственно-временного, экранного). Бесспорно, развитие виртуального мышления школьников является одним из перспективных направлений в российском медиаобразовании в современных информационных условиях. Творческая разработка и внедрение данной модели - дело самого ближайшего будущего.

Иными словами, в своей последней научной работе Юрий Николаевич подчеркнул важность применения новых технических средств в медиаобразовательном процессе. Ю.Н.Усов особо подчеркнул формулировку понятия «виртуального мышления», понимаемого как «процесс познания многомерной пространственно-временной реальности на уровне монтажного («азбука смыслообразования» в познании реальности при воссоздании ее в сознании), аудиовизуального (образные обобщения эмоциональных реакций, цветоцветовых, композиционных, ритмических и т.д. решений на основе звукозрительных образов, порождающих многообразие ассоциативных связей), пространственно-временного (соотнесение на экране и в сознании зрителя дискретных единиц, которые в целом передают ощущение пространства духовной жизни человека) и экранного (ощущение энергетики эмоциональных, ассоциативных, семантических взаимосвязей дискретных единиц при встрече с экраным повествованием) мышления» [Усов, 2000, с.4-5].

Синтезируя описания, содержащиеся в трудах Ю.Н.Усова, его медиаобразовательную модель можно обобщенно представить следующим образом:

Медиаобразовательная модель Ю.Н.Усова [Усов, 1989; 1998]

Определение понятия «медиаобразование». Медиаобразование определяется Ю.Н.Усовым (1936-2000), как «система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития, в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [Усов, 1998, с.55]. Введено также «понятие аудиовизуальной культуры как определенной системы уровней эстетического развития школьника на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» [Усов, 1989, с.21].

Концептуальная основа: эстетическая и культурологическая теории медиаобразования.

Цели: развитие личности на материале художественных медиатекстов.

Задачи: эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное образование аудитории, развивающее:

-различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое);

-умения восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиатекстов;

-потребности в освоении языка медиа для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и средствами массовой информации;

-потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности;

-умения передавать знания, полученные на учебных занятиях, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами коммуникационных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов.

Организационные формы: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся. При этом выделяется «четыре вида деятельности: 1) усвоение знаний об экранных искусствах, о закономерностях их функционирования в общественной жизни; 2) восприятие идейно-художественного содержания, раскрывающегося в пространственно-временной форме повествования; 3) интерпретация результатов восприятия, эстетическая оценка произведения экранного искусства; 4) художественно-творческая деятельность в области экранных искусств» [Усов, 1989, с.7-8].

Методы медиаобразования можно классифицировать по: источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа). По уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения). Предпочтение оказывается процессу восприятия и анализа медиатекстов, циклам игровых/творческих занятий, практическим занятиям по видеосъемке и т.д.

Основные разделы содержания медиаобразовательной программы (касающиеся изучения таких ключевых понятий медиаобразования как «агентства медиа», «категории медиа», «технологии медиа», «язык медиа», «репрезентации медиа» и «аудитория медиа»):

- введение в медиаобразование (понятие медиаобразования, медиатекста, его основных критериев оценки, создание медиатекста и т.д.);
- экранный реальность в медиаобразовании школьников (возможности экранного изображения, понятие о медиакультуре, модель ее развития и т.д.);
- человек – окружающая среда – возможности ее освоения, осмысления и идентификации (взаимосвязь перцептивных единиц, различные средства установления этих взаимосвязей; информационное пространство, его интерпретация с помощью слова, музыки, пластического образа и т.д.);
- технологии, усовершенствующие освоение окружающего мира, моделирующие человеческое сознание (развитие медиатехники, моделирование мира и человеческого сознания и т.д.);
- дигитальное тысячелетие – новая фаза цивилизации (философские, эстетические, культурологические оценки масс-медиа; особенности «электронного» общества, повествования, воздействия современного экрана; возможности цифровых аудиовизуальных технологий и т.д.).

В целом модель Ю.Н.Усова интегрирует изучение экранных, традиционных искусств и коммуникативных технологий. Содержание модели определено «понятием эстетической культуры как системы уровней эмоционально-интеллектуального развития школьника в области образного, ассоциативного логического мышления, восприятия

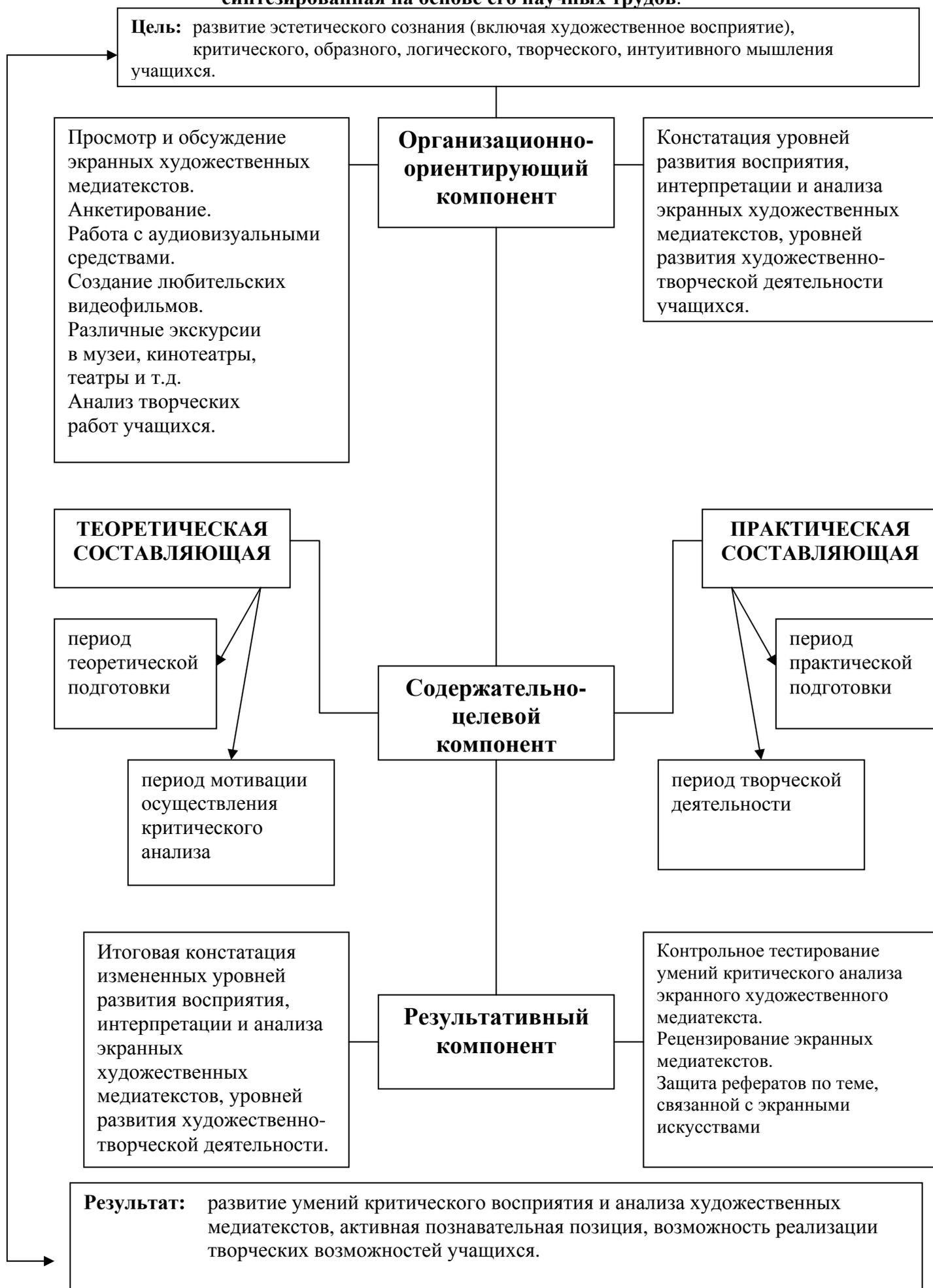
художественной и объективной реальности, умений интерпретировать перцептивные результаты, аргументировано оценивать различные виды информации, поступающие по медиаканалам, потребности в художественно-творческой деятельности на материале традиционных искусств и различных средств массовой информации (кино, ТВ, видео, печати, радио, компьютерной и мультимедийной технологии)» [Усов, 1998, с.56].

Области применения: дисциплины обязательного и факультативных циклов (в учебных учреждениях различных типов), кружковые занятия (в клубах, студиях, учреждениях дополнительного образования и досуга). При обосновании данной модели, Ю.Н.Усов определил возможности ее реализации в специальном и интегрированном медиаобразовании. Причем, эта модель, согласно определению Ю.Н.Усова, может быть реализована в различных вариациях и соотношениях, что само по себе, на наш взгляд, является весьма важным моментом для России (разные условия жизни в крупных городах и отдаленных районах, финансовая нестабильность образования и т.п.). Возможные области ее применения: в студиях детского экранного творчества, на учебных занятиях художественно-эстетического цикла («Мировая художественная культура», «Основы экранной культуры» и др.), а также уроках литературы, истории, иностранного языка и т.д. Например, предмет «Медиаобразование» может быть составной частью различных учебных дисциплин, или существовать в виде самостоятельного курса. Так как проблема подготовки профессиональных медиапедагогов в России пока не решена, такая вариативность является необходимым условием для отечественного медиаобразования.

Модель Ю.Н.Усова направлена на эффективное развитие таких важных аспектов для базовой культуры личности как: активное мышление (включая образное, творческое, логическое, критическое, ассоциативное); восприятие, интерпретация, оценка и анализ различных медиатекстов; потребность в освоении и квалифицированном использовании медиаязыка; потребность в языковом общении при освоении медиаинформации; умение передачи знаний, результатов восприятия посредством медиа [Усов, 1998, с.56].

Медиаобразовательная модель Ю.Н.Усова в синтезированном виде может быть представлена и графически (см. схему 1):

Схема 1. Медиаобразовательная модель Ю.Н.Усова на основе экранных искусств, синтезированная на основе его научных трудов.



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

В каждом из компонентов решаются конкретные задачи.

Организационно-ориентирующий компонент направлен на решение задач по констатации уровней развития и восприятия экранных художественных медиатекстов учащимися, уровней их способностей к интерпретации и анализу экранных художественных медиатекстов. Решение поставленных задач осуществляется с помощью просмотра и обсуждения экранных художественных медиатекстов, анкетирования, работы с аудиовизуальными средствами, создания любительских видеофильмов, анализа творческих работ и различных экскурсий в музеи, кинотеатры, театры и др.

Содержательно-целевой компонент содержит две составляющих: теоретическую и практическую. В рамках теоретической составляющей решаются следующие задачи:

- познакомить аудиторию с основными понятиями медиакультуры, терминологией медиаобразования, с предысторией и историей развития медиа в жизни человеческого социума, ролью медиатехнологий в современной цивилизации, перспективами развития интернета, мультимедиа и т.д.;
- изучить социально-психологические аспекты восприятия экранных художественных медиатекстов;
- исследовать особенности воздействия экранных художественных текстов на человека;
- изучить проблемы информационно-психологического воздействия экранных художественных медиатекстов.

Практически эти задачи реализуются в беседах, дискуссиях, творческих заданиях.

Вторая составляющая содержательно-целевого компонента – *практическая*, предполагающая решение задач по развитию у аудитории умений анализа экранных художественных медиатекстов, овладению творческими умениями на материале экранных художественных медиатекстов и формированию полноценного восприятия экранных/художественных медиатекстов. Здесь реализовываются такие виды заданий, как:

- обсуждение докладов учащихся на предложенные темы;
- проведение проблемных коллективных обсуждений экранных художественных медиатекстов, сопоставление и обсуждение рецензий, статей, книг и других работ профессионалов;
- составление коллажей или плакатов к конкретным фильмам;
- создание видеофильмов;
- обсуждение предложенных учащимися экранных художественных медиатекстов;

- критический анализ экранного художественного медиатекста (на выбор учащегося с предъявлением образца);
- создание «раскадровок», составление монтажных записей фрагментов экранных художественных текстов;
- анализ экспозиции видеофильмов с раскрытием пространства эмоционального состояния героя, автора, зрителя;
- составление рассказа от имени героя экранного художественного медиатекста, сохраняя особенности его характера, лексики и т. п.;

Реализация *результативного компонента* модели медиаобразования предполагает констатацию измененных уровней развития и восприятия экранных художественных медиатекстов, уровней интерпретации и анализа экранных художественных медиатекстов и уровней развития художественно-творческой деятельности в данной аудитории. Технологии реализации данного компонента: контрольное тестирование умений критического анализа экранного художественного медиатекста, рецензирование предложенных экранных медиатекстов, создание медиатекстов, защита рефератов по тематике, связанной с экранными искусствами.

Схема 2. Содержательно-целевой компонент медиаобразовательной модели Ю.Н.Усова на основе экранных искусств, синтезированной на основе его научных трудов.



В целом, анализ теоретических подходов Ю.Н.Усова к аудиовизуальному медиаобразованию позволил нам сделать следующие **выводы**:

Модель медиаобразования, предложенная Ю.Н. Усова актуальна и в настоящее время. Ее основной целью является развитие личности на материале художественных медиатекстов. Среди наиболее значимых задач, по нашему мнению выделяется эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально–интеллектуальное образование аудитории, развивающее различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое); навыки восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиаинформации; потребности в освоении медиаязыка для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и СМИ; потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности; умения предавать знания, полученные на учебных занятиях, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами освоения коммуникативных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов.

Среди разнообразных форм организации медиапедагогического процесса Ю.Н.Усов выделял: внедрение медиаобразования в учебную, внеучебную и досуговую деятельность учащихся. Наиболее существенными методическими приемами он считал циклы игровых заданий, тренинги, коллажи, видеосъемку, чтение и анализ медиатекстов и т.д. Данная модель имеет довольно широкую область применения: дисциплины обязательного и факультативного цикла (в учебные учреждения различных типов), кружки, клубы, учреждения дополнительного образования и досуга.

Педагогическое наследие Ю.Н.Усова нуждается в последующем изучении, ведь его роль как лидера российской кино/медиапедагогики огромна. Несмотря на то, что, на протяжении большей части 80-х годов Россия все еще была «закрытым обществом», однако именно он сумел вывести медиапедагогику на самый высокий уровень теоретических обобщений и четко разработанных методических принципов, выдвигая на первый план «эстетическую» ориентацию российского кино/медиаобразования. Его научная работа позволяет и сегодня, в изменившемся информационном поле строить систему взаимодействия между школьниками и масс-медиа, вобравшим в себя природу экрана (телевидение, компьютерные технологии).

Ю.Н.Усов сумел создать вокруг себя своего рода «московскую школу медиаобразования», в которую входили сотрудники возглавляемой им лаборатории и аспиранты, которые продолжают свою медиаобразовательную деятельность и не только в Москве, но и в других российских городах.

Примечания

Usov, J. Virtual Thinking as a Condition of Emotional, Intellectual and Spiritual Development of Schoolchildren//International Research Forum on Children and Media. 2000. N 9, p.11.

Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками. Автореф. ...канд. пед. наук. М., 1978. 24 с.

Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.

- Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. М.: ВГИК, 1974. 66 с.
- Левшина И.С. Как воспринимаются произведения искусства. М.: Знание, 1983. 96 с.
- Левшина И.С. Любите ли вы кино? М.: Искусство, 1978. 254 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика//Перспективы. Вопросы образования. 1984. № 2. С.37-48.
- Усов Ю.Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов //Система аудиовизуального образования учащихся средней школы/Ред. А.В.Каменец, Е.А.Захарова. М., 1992. С.11-15.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М.: SvR Аргус,1995. 224 с.
- Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. 2000. № 6. С.3-6.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. дис... д-ра пед. наук. - М., 1989. 32 с.
- Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). Рукопись. 1995. 18 с.
- Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М., 2000. С.55-59.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. М.: Новая школа, 1993. 91 с.
- Усов Ю.Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры» для школьников 9-11 классов общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М., 2000. С.29-45.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. 2000. № 3. С.48-69.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства в эмоционально-интеллектуальном развитии школьников//Современные подходы к теории эстетического воспитания/Отв. Ред. Л.П.Печко. М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 1999. С.139-141.
- Усов Ю.Н., Баженова Л.М., Бондаренко Е.А. Основы аудиовизуальной культуры. Программа учебных занятий для 1-11 классов средней образовательной школы. М., 1991. 62 с.
- Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова//Искусство и образование. 2003. №3. С.65-74. № 4. С.78-95.

Заключение

Итак, медиаобразовательное движение России продолжает свою деятельность: в школах, вузах, в досуговых центрах и т.д. В Москве, Воронеже, Твери, Тамбове, Екатеринбурге, Таганроге, Ростове публикуются книги и учебные пособия, программы по медиа/кинообразованию [Шариков, 1991], [Бондаренко, 1994; 2000; 2003], [Баженова, 1992; 1995; 2004], [Спичкин, 1999], [Монастырский, 1999], [Федоров, 1994; 2001; 2003; 2004; 2005], [Федоров, Чельшева, 2002], [Федоров, Новикова, 2005], [Баранов и Пензин, 2005], Хилько [2001; 2002; 2003; 2004], Кириллова [2005], [Столбникова, 2006], [Мурюкина, 2006], [Чельшева, 2006] и др. С января 2005 года при поддержке Программы ЮНЕСКО «Информация для всех» Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики России издается журнал «Медиаобразование».

Безусловно, проведенный в предыдущем параграфе анализ работ Юрия Николаевича позволяет сделать вывод о том, что его медиаобразовательная система (как теоретические, так и практические аспекты) разработана таким образом, что основные идеи, на которые он опирался в своей работе, актуальны и по сей день. Они активно используются в работе многими медиапедагогами, например, Л.М.Баженовой, Е.А.Бондаренко, Е.В.Мурюкиной, Г.А.Поличко, А.В.Федоровым, И.В.Чельшевой и др. Для того, чтобы выявить личностное отношение российских медиапедагогов к медиаобразовательному наследию Ю.Н.Усова нами была разработана анкета, которая представлена в таб. 3.

***Таб. 3. Вопросы анкеты
«Значение медиаобразовательного наследия Ю.Н.Усова»***

№	Вопросы анкеты
1.	Как оценить вклад Ю.Н.Усова в российскую медиапедагогику?
2.	Какие идеи Ю.Н.Усова до сих пор актуальны в современном медиаобразовании?
3.	Кто из последователей и учеников Ю.Н.Усова наиболее успешно развивает его идеи?
4.	Какая черта медиаобразования модели Ю.Н.Усова кажется наиболее основополагающей?

5.	«Медиаобразование как система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, кино, видео, ТВ и пр. развитии индивидуальности школьника. Сама система развития отличие от традиционных учебных предметов, накапливая знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционального и интеллектуального развития школьника, его возможностей». В какой степени Вы согласны с этим определением Ю.Н.Усова?»
----	---

Отметим, что в результатах анкетирования, ответы респондентов, лично знакомых с Ю.Н.Усовым, эмоционально «окрашены». Это говорит не только об уникальном педагогическом таланте ученого, но также о его человеческих качествах.

Так, А.В.Шариков, отвечая на первый вопрос, пишет о том, что «фигура Юрия Николаевича Усова выглядит все масштабнее по мере отдаления от момента его ухода из жизни, явно преждевременного. Хочется не просто ответить на вопросы анкеты, но дать оценку его деятельности как Исследователя, Учителя, Человека. Кроме того, хочется предаться воспоминаниям о яркой, творческой, нетривиальной атмосфере, царившей в его лаборатории.

*Великое вблизи неуловимо,
Лишь издали торжественно оно,
Мы все проходим пред великим мимо
И видим лишь случайное звено.*

Эти строки Валерия Брюсова как никакие другие подходят для оценки личности Юрия Николаевича. В быту, в обыденной жизни это был чрезвычайно скромный, высоконравственный человек, добрый, открытый людям».

Второй вопрос анкеты раскрывает как понимание педагогического наследия Ю.Н.Усова (с точки зрения современного его понимания, восприятия, применения), так и подтверждает его значимость, весомость и т.д.

Примечательно, что респонденты в своих ответах приводили не только основные идеи Ю.Н.Усова, но также раскрывали свое понимание этих принципов и пр., обозначили существующие противоречия, перспективу развития.

Третий вопрос: «Кто из последователей и учеников Ю.Н.Усова наиболее успешно развивает его идеи?» изначально был важен нам не возможными конкретными фамилиями, а, скорее, наличием самих продолжателей. Это еще раз подтверждает нас в актуальности выбранной темы исследования, медиаобразования как важной части современного

образования, весомости фигуры Ю.Н.Усова для российского кино/медиаобразования.

На наш взгляд, цитата из ответа Е.А.Бондаренко является характерной для большинства респондентов: «Одна из особенностей Ю.Н.Усова - развитие личности ученика. Все его ученики и последователи обладают настолько яркой индивидуальностью, что выбирать из них лучшего «идущего-по-следам» - занятие неблагодарное. Заслуга Юрия Николаевича - открытие целого спектра исследователей».

Четвертый вопрос - «Какая черта медиаобразования модели Ю.Н.Усова кажется Вам основополагающей?» - несет в себе личностную окраску понимания медиаобразовательной модели Ю.Н.Усова. Так как собственная позиция по отношению к медиаобразовательному процессу имеет большое влияние на прогнозируемый ответ. Пятый вопрос помогает нам понять тенденции развития современной терминологической базы медиаобразования. Мы знаем, что Ю.Н.Усов уделял немалое внимание формированию терминологического аппарата, им был разработан ряд определений. Одним из них стало выявление сущности медиаобразования как педагогического явления. Нам было важно узнать отношение к данному определению как к одному из ключевых в медиапедагогике.

Вот отрывки из ответов на первый вопрос (полные ответы даны в приложении 4):

Е.А.Бондаренко: «Вклад Ю.Н.Усова в российскую медиапедагогiku трудно переоценить. Однако следует учитывать, что в первую очередь это вклад в кинообразование. Модель кинообразования, которая была разработана под руководством Ю.Н.Усова к российско-британскому семинару «Медиа-95», получила заслуженное признание, как у российской аудитории, так и у британских коллег»;

Е.В.Мурюкина: «Ю.Н.Усов относился к плеяде медиапедагогов, которых отличает искренность во всем: к делу кино/медиаобразования, к коллегам, товарищам, к жизни... Безусловно, что Юрий Николаевич являлся и является бесспорным лидером отечественного кино/медиаобразования. К сожалению, мне не пришлось знать его лично, но его книги, которые мне удалось прочитать, убедили меня в том, что в нем феноменально сочетались качества ученого (логичность, научность, обоснованность выстраиваемой им структуры кинообразования) и умение жить и работать «сердцем»;

Г.А.Поличко: «Вклад в российскую медиапедагогiku Ю.Н.Усова весьма высок. По сути, на протяжении двух десятков лет он был одним из главных теоретиков и практиков аудиовизуального сегмента в медиаобразовании»;

А.В.Шариков: «Если рассматривать кинообразование как ветвь медиаобразования или как направление, предваряющее медиаобразование, то роль Ю.Н.Усова чрезвычайно велика. Саму идею медиаобразования во всей ее широте он принял не сразу, а разрабатывать ее стал фактически лишь на последней стадии своего научного творчества, придерживаясь т.н. эстетической концепции медиаобразования»;

И.В.Челышева: «Ю.Н.Усов по праву вошел в историю российской медиапедагогике как один из основоположников и методологов. Научное наследие Юрия Николаевича, имеющее огромное значение для дальнейшего развития отечественной педагогической науки в целом, и составляющее «золотой фонд» отечественной медиапедагогике, бесценно. Его изучение и анализ, бесспорно, будет способствовать выявлению наиболее перспективных направлений и путей для российского научного сообщества».

Итак, можно сделать вывод о том, что все респонденты оценивают вклад Юрия Николаевича Усова в российскую медиапедагогике как чрезвычайно важный, значимый, логически выстроенный и научно обоснованный. Разработанные им теоретические положения не канули в лету, а трансформировались (с условием изменений, которые постигли наше общество в последние два десятка лет) и продолжают жить, в том числе, благодаря его ученикам и последователям. Практические идеи, заложенные в методику преподавания основ экранной культуры и др. предметов, стали широко распространенными среди медиапедагогов нашей страны, так как они способствуют не только эффективному усвоению материала учеником, но и строились на личностно-значимом уровне, превращаясь в межличностный процесс, процесс диалогического взаимодействия.

Ответы на второй вопрос анкеты о значении кино/медиаобразовательной деятельности Ю.Н.Усова можно представить некоторыми цитатами медиапедагогов, принявших участие в анкетировании:

Л.М.Баженова: «В современном медиаобразовании остались и продолжают работать идеи Ю.Н.Усова, связанные с изучением экранных искусств, их роли в художественном образовании и личностном становлении и развитии школьников»;

Е.А.Бондаренко: «До сих пор актуальны в современном медиаобразовании следующие идеи Ю.Н.Усова: принципы работы с художественным экранным образом; система формирования экранной культуры учащихся, подходы к проблеме виртуального мышления»;

Е.В.Мурюкина: «Поскольку Ю.Н.Усов помимо теоретических разработок осуществлял не менее блестяще практическую деятельность, то актуальными являются его методики, использование различных видов деятельности на занятиях по кино/медиаобразованию. Так же актуальна идея эстетического воспитания, возможно, современные разработки в области медиаобразования необходимо осуществлять и в этом направлении, адаптировав их к сложившимся в нашей стране социокультурным условиям. Еще хотелось бы отметить одну из главных идей Ю.Н.Усова – выстраивание системы кино/медиаобразования и реализация ее на практике велась с учетом особенностей российского менталитета»;

Г.А.Поличко подчеркивает в медиаобразовательной системе Ю.Н.Усова «эмоционально-эстетическую компоненту восприятия аудиовизуального образа, внимание к которой утрачивается в современных медиаобразовательных методиках в силу превалирования структурно-информативной компоненты»;

А.В.Шариков: «Я бы выделил систему школьного кинообразования Ю.Н.Усова как автономную ветвь медиаобразования, которая в своих основных чертах нисколько не потеряла актуальности. Еще при жизни Юрия Николаевича она была доведена до столь высокой степени теоретико-педагогического совершенства, что кардинально изменить ее довольно сложно. Изменился контекст российской жизни, но исходные концептуальные педагогические и искусствоведческие принципы, заложенные в его системе, продолжают жить».

И.В.Челышева: «Прежде всего – это идея школьного медиаобразования, которой Юрий Николаевич посвятил множество своих книг, статей, программ, которые были успешно апробированы в российских образовательных учреждениях. В работах, посвященных медиаобразованию школьной аудитории, Юрий Николаевич заложил базисные положения, которые актуальны и в настоящее время. Кроме того, не вызывает сомнения актуальность идей эстетического воспитания школьников на материале экранных искусств».

Итак, выводом ко второму вопросу по результатам ответов медиапедагогов может стать следующее: все эксперты отмечают огромный вклад Ю.Н.Усова в становлении и развитии кино/медиаобразовательного движения в России. Его идеи, имеющие под собой эстетическую, художественную основу продолжают быть актуальными, востребованными.

Полученные на третий вопрос ответы (о том, кто из последователей и учеников Ю.Н.Усова наиболее успешно развивает его идеи) не менее ценны для нашего исследования, потому что он не только помогает

определить круг последователей, но и помогает доказать, что теоретические и практические подходы ученого к кино/медиаобразованию были верными, обоснованными, научными.

Л.М.Баженова (зав. лабораторией экранных искусств Института художественного образования РАО) подтверждает мнения других экспертов, принявших участие в анкетировании, говоря о том, что «если судить о направлении деятельности Ю.Н.Усова, то можно сказать, что в той парадигме, которая была им намечена, продолжает работать созданная им лаборатория». Но медиапедагог рассматривает этот вопрос в двух аспектах (первый – направление деятельности; второй – активность и консолидация медиаобразователей). Итак, раскрывая второй аспект, Баженова пишет, что «с точки зрения активности и консолидации медиапедагогов, внедрения медиаобразования в высшую школу, связи с зарубежными исследователями, выпуском литературы по медиаобразованию наиболее успешной является деятельность А.В.Федорова»;

Е.А.Бондаренко не называет конкретных имен, объясняя это тем, что все его ученики и последователи очень индивидуальны. Среди заслуг Юрия Николаевича она выделяет как открытие целого спектра исследователей; создание научной школы на рубеже перехода к новому обществу, так и построение «одной из первых моделей медиаобразования в рамках российского менталитета - где работа с информационной составляющей медиатекста неотделима от восприятия образа»;

Е.В.Мурюкина, отвечая на вопрос, поднимает и проблему недостатка информации: «Как ни странно, но, живя в информационную эпоху, я (говорю только о себе) ощущаю недостаток информации о том, какие проекты разворачиваются в лаборатории экранных искусств Института художественного образования РАО, какие направления медиаобразования выбраны в качестве приоритетных в тех или иных медиаобразовательных центрах... Поэтому мое мнение, возможно, не совсем объективно отражает реальность, но среди последователей я бы выделила Л.М.Баженову, Е.А.Бондаренко, Г.А.Поличко, А.В.Федорова».

В свою очередь **Г.А.Поличко** конкретизирует ответ, называя имена медиапедагогов, которые, по его мнению, наиболее последовательно развивают идеи Ю.Н.Усова: «Это, конечно, сотрудники его Лаборатории -Л.М.Баженова и др. Это и те, кто принадлежит к старой «кинообразовательной» школе – С.Н.Пензин, О.А.Баранов, Г.А. Поличко, Ю.И. Божков и их уже подросшие ученики»;

А.В.Федоров: «В круг научной школы Ю.Н.Усова, конечно же, входят сотрудники лаборатории экранных искусств Института художественного образования РАО; его бывшие аспиранты

(Ю.И.Божков, С.М.Одинцова и др.), которые продолжают свою медиаобразовательную деятельность не только в Москве, но и в других российских городах; бывшие студенты (включая учителей, повышавших свою квалификацию на курсах по медиаобразованию), лицеисты. Мне также повезло быть учеником Ю.Н.Усова: он был моим замечательным научным руководителем по кандидатской и научным консультантом по докторской диссертации»;

Отвечая на поставленный вопрос **А.В.Шариков** во многом справедливо считает, что ... подход его настолько глубок и органичен, что все кто занимается кинообразованием в школе и вузе на уровне преподавания предметов «Основы киноискусства», «Основы аудиовизуальной культуры» и т.п. движутся в русле системы кинообразования Ю.Н.Усова. К ученикам Ю.Н.Усова А.В.Шариков относит и себя, потому что, «с легкой руки Юрия Николаевича я приобщился к кинообразованию, ставшему для меня отправной точкой для перехода к медиаобразованию»;

И.В.Челышева: «Среди его последователей и учеников - многие известные российские ученые: Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, А.В.Федоров и другие. Однако представляется, что дальнейшее развитие отечественной медиапедагогики сможет открыть и новые имена молодых исследователей, которых можно будет причислить к последователям Юрия Николаевича»;

Подводя итоги по ответам, полученным на третий вопрос можно констатировать: часть ответивших медиапедагогов не называет конкретных имен, но выделяет широкий круг учеников, аспирантов и др., которые реализуют идеи Ю.Н.Усова в своей медиаобразовательной деятельности; другие выделяют таких медиапедагогов как Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Ю.И.Божков, Е.А.Бондаренко, С.М.Одинцова, Г.А.Поличко, А.В.Федоров, А.В.Шариков и др. Таким образом, обобщая вышесказанное, можно констатировать, что кино/медиаобразовательные идеи Усова нашли в нашей стране достаточное число последователей, количество которых продолжает расти (в частности, мы, детально исследовав творческое наследие Ю.Н.Усова в своей медиапедагогической деятельности во многом опираемся на его принципы).

В ответе на **четвертый вопрос** **А.В.Шариков** выделяет следующие ключевые элементы концепции Ю.Н.Усова, но с оговоркой, по которой понятие «кинообразование» является составной частью понятия «медиаобразование»:

1.«Основополагающие ценности этой системы: искусство, нравственность, национальные традиции, личность учащегося.

2. Генеральная задача кинообразования (а затем аудиовизуального образования) по Ю.Н.Усову – формирование аудиовизуальной культуры человека, прежде всего, через обучение пониманию аудиовизуальных текстов. Основной метод – анализ медиатекста. Отношение к школьнику как к формирующейся личности, уважение его индивидуальности, что требует деликатности со стороны педагогов, учета потребностей и интересов школьников.

3. В построении курса «Основы киноискусства» в старших классах также заложены принцип историзма и понимание кино как синтетического вида искусства, созданного на основе других видов искусства и взаимодействующего с ними, прежде всего, с художественной литературой, живописью, музыкой, театром.

4. Огромное значение Юрий Николаевич придавал пространственно-временным аспектам в восприятии аудиовизуальных произведений. Особенность восприятия аудиовизуальных медиатекстов состоит именно в том, чтобы улавливать смыслы в динамике развития сюжета. И эта посылка и ее развитие в работах Юрия Николаевича играет также фундаментальную роль»;

Е.А.Бондаренко считает, что как раз концептуальная основа модели медиаобразования и является основополагающей. «Основная идея этой модели медиаобразования - работа с художественным (в первую очередь экранным) текстом. Отсюда внимание к личности учащихся, обогащение мира ассоциаций (характерное для работы с художественным образом), аналитичность, глубокое проникновение в предлагаемый художественный мир, попытка выразить отношение к нему через собственное творчество. Мне кажется, что для подобного подхода проблемы устареть просто не существует». Ее мнение полностью разделяет и **Л.М.Баженова**, говоря, что «основополагающей чертой является художественное развитие личности средствами экранных искусств, а через них – и комплексом других искусств, выход на которые обеспечивает именно искусство экрана, вобравшее в себя другие, традиционные искусства: литературу, музыку, изобразительное искусство»;

Е.В.Мурюкина: «Основополагающей чертой любой его модели, которые, безусловно, трансформировались в течение трех десятилетий, является ее одухотворенность. В книге «В мире экранных искусств» (1995), он соглашался с мнением А.Швейцера о том, что ставшая обычной сверхзанятость человека во всех слоях общества ведет к умиранию в нем духовного начала. Развивая эту мысль, Ю.Н.Усов утверждает, что «духовное, то есть связанное с душой, работой мысли и чувства в общении с миром» [Усов, 1995, с.12]. По нашему мнению,

вдвойне примечательно, что это издание было обращено к старшекласникам, именно им он хотел помочь понять этот мир с его вечными законами и миром непреходящих ценностей, для того, чтобы через несколько лет не сетовать о потерянном (возможно, в интернетных сетях и т.д.) поколении. Эту мысль он провел через всю свою деятельность (как теоретическую, так и практическую)»;

И.В.Челышева: «Трудно выделить основополагающую черту в целостной и четко структурированной модели медиаобразования, разработанную Юрием Николаевичем. Ее концептуальной основой, как известно, является синтез эстетической и культурологической теорий. Основная цель медиаобразования видится в развитии личности на материале художественных медиатекстов. Отсюда вытекают основные задачи медиаобразовательного процесса: эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально–интеллектуальное образование аудитории».

Исследовав полученные ответы на четвертый вопрос анкеты, мы пришли к выводу, что один из самых главных научных результатов педагогического творчества Ю.Н.Усова – разработанная им концептуальная основа его модели кино/медиаобразования, базирующаяся на эстетической, культурологической концепциях.

Ответы на пятый вопрос можно отразить в следующих цитатах:

Л.М.Баженова: «Процитированное высказывание относится именно к тому периоду, когда Ю.Н.Усов открыл для себя и своей системы медиаобразования на материале экранных искусств большие возможности творческого освоения языка СМИ, создание детьми собственных произведений, или медиатекстов. То, что он не принимал в традиционном кинообразовании (собственную видеосъемку учащихся), он положил в основу медиаобразования.

Безусловно, в приведенном высказывании присутствует некоторая абсолютизация творческой деятельности. Мы говорили об этом в лаборатории, и сотрудники спорили с Юрием Николаевичем. Обстановка у нас была очень демократичная, каждый высказывал свое мнение. Но только на первый взгляд такая позиция кажется однозначной, выделяющей что-то одно в ущерб другому. На самом деле, в этом определении медиаобразования отразилась та самая идея, что сейчас лежит в основе проектной деятельности, столь распространенной в современной школе, когда учащийся становится исследователем, самостоятельно ищущим решение поставленной проблемы»;

Е.А.Бондаренко: «Это определение рождалось в спорах и дискуссиях, и для тех, кто в них участвовал, единственно верным его назвать сложно. В документах рабочего пакета и сборника, подготовленного для семинара «Медиа-1995», было предложено три

определения медиаобразования. Наиболее близкое к приводимому звучало так: «Медиаобразование - система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, кино, видео, ТВ и пр.) в развитии личности учащихся». Как основные направления развития рассматривались: восприятие, анализ, интерпретация художественного текста, самостоятельная творческая практика»;

И.В.Челышева: «Я согласна с определением Ю.Н.Усова. Так как многолетний опыт работы Юрия Николаевича был успешно апробирован в российских образовательных условиях и многолетняя опытно-экспериментальная работа подтвердила богатый потенциал для развития личности».

Е.И.Голубева: «На опыте, прежде всего собственного освоения материала и параллельных поисков методических приёмов его донесения до не сильно заинтересованной аудитории школьников пришла к мысли о значении курса Мировой художественной культуры как метапредмета в системе школьных дисциплин. В иерархии целей и задач МХК, по-моему, правомерно на одно из первых мест поставить задачу формирования культуры восприятия визуальной информации, которая в жизни современных людей (и особенно младших сограждан) занимает всё большее место. Это один из путей решения задачи «научить учиться»;

Д.В.Залагаев: «Если рассматривать данное определение как формулу со знаком равно, то получается так, что: медиаобразование = система **использования средств**, что не очень похоже на какой-либо образовательный процесс. Причем в определении просвечивает приверженность автора именно к использованию, к утилитарности медиаобразования. С точки зрения методологии, данное определение больше подходит к термину «медиакультура», и, скорее всего, является лишь некоторой его составляющей, что связано с тем, что в посылке о компонентах системы, императив сделан на художественно-творческую деятельность. Я не согласен с тем, что приставка в виде слова «художественно» может являться критерием, использованным в отношении медиаобразования. Однако мне очень сильно нравится вопрос развития индивидуальности!»;

Е.В.Мурюкина: «Если мы говорим об определении понятия «медиаобразование», данным российским медиапедагогом-практиком – Ю.Н.Усовым, для России, то это определение верно»;

Г.А.Поличко: «Безусловно, согласен. Художественно-творческая деятельность школьника пробуждает эмоции, которые, как известно, сопровождают процесс познания, являются психофизическим сигналом удовлетворения либо неудовлетворения результатами этого процесса. В этом слиянии интеллекта и эмоций, на мой взгляд, и кроется суть

любого творческого процесса, любого, как сейчас стало модным говорить, креатива. Хотя термин «креативность» давно употребляется в психологии и педагогике как общетворческая направленность личности»;

А.В.Шариков: «Лично я нахожу такое видение медиаобразования несколько однобоким. Еще раз подчеркну то, что уже было отмечено выше: одна из базовых ценностей в системе Ю.Н.Усова - ценность искусства. Отсюда упоминание в данном фрагменте *«художественно-творческой деятельности»*. В мировой практике медиаобразование активно и даже чаще всего использует внехудожественные формы, например, создание школьниками журналистских материалов. Таким образом, в определении Ю.Н.Усова фактически происходит редуцирование медиаобразования к сфере художественно-творческого. Как следствие, коммуникативный аспект априори сводится с художественно-коммуникативному. В таком подходе выпадает или, по крайней мере, отходит на дальний план социокоммуникативный аспект, столь сильный в ряде медиаобразовательных концепций. Ведь медиаобразование – это, среди прочего, обучение взаимодействию человека с обществом через медиа»;

Итак, нами были получены в качестве ответов мнения экспертов в области медиапедагогике. Здесь ответах содержится довольно широкий спектр мнений, но никто из респондентов полностью не отвергает такое определение. У кого-то оно вызывает сомнение, у кого-то несогласие, но каждый из ответивших медиапедагогов находит в нем рациональное «зерно». На наш взгляд, необходимо отметить, что именно на этот вопрос эксперты отвечали наиболее активно.

Нам наиболее близко мнение Л.М.Баженовой о некоторой абсолютизации творческой деятельности, но и ее можно представить как использование элементов проектной деятельности в медиаобразовательной работе. По нашему мнению, такое определение медиаобразования отвечает одному из принципов, на которые Ю.Н.Усов опирался в своей практической деятельности, а именно личностно-ориентированному образованию. Он всегда старался построить процесс медиаобразования как межличностный, как процесс диалогического взаимодействия. «Когда в конце второго года работы мастерской осмысливаешь результаты деятельности учащихся и нас, педагогов, вспоминаешь радостные и грустные минуты. Остались в памяти одухотворенные лица ребят на экзамене первого года обучения... Хорошо помню и свое отчаяние, которое долго не покидало меня в середине второго года обучения после обсуждения с ребятами причин неожиданно возникшей пассивности, апатии, равнодушия к занятиям, к своей будущей профессии... Но, вопреки всем трудностям, есть

постоянная радость ожидания новых занятий, новых встреч, обсуждений, споров. Есть желание повторить курс с новым набором. Есть уверенность в правоте найденных методов» [Усов, 1993, с.11].

Итак, педагогическое наследие Ю.Н.Усова велико, а его роль как лидера российской кино/медиапедагогике огромна. Всю свою сознательную жизнь ученый последовательно отвергал популярные на Западе медиаобразовательные концепции «ухода» от оценки художественного качества медиатекста. Ю.Н.Усов выступал активным противником использования кино/медиаобразования только как ТСО или иллюстративного материала в образовательных учреждениях, а также отвергал «философско-моралистические» подходы к медиатексту (когда экранное произведение является для педагога лишь поводом, для обсуждения нравственных или идейных проблем). «Определяющим для нас является восприятие, но не событий, поступков героя, художественных средств выражения ..., а экранной реальности, раскрывающей в специфической форме повествования авторское отношение к этим событиям, героям, эстетическое сознание художника, своеобразие его мироощущения» [Усов, 1993, с. 11].

Бесспорно, в российском кино/медиаобразовании можно назвать немало заметных имен, однако, именно Ю.Н.Усов сумел вывести медиапедагогика на самый высокий уровень теоретических обобщений, последовательно и четко разработанных методических принципов, определил «эстетическую» ориентацию российского кино/медиаобразования как базовую приверженность художественным ценностям, с учетом связи традиционных и новых искусств, «старых» и «новых» технологий.

Юрий Николаевич Усов сумел создать «московскую школу медиаобразования», актив которой составили сотрудники возглавляемой им лаборатории и аспиранты. К примеру, кандидат педагогических наук Лариса Михайловна Баженова долгие годы посвятила разработке теории и методики кинообразования младших школьников. В своей работе «В мире экранных искусств» [Баженова, 1992] она дает ценные методические рекомендации для учителей начальных классов, воспитателей и родителей и так же, как и Ю.Н.Усов, выделяет два вида деятельности: 1) деятельность, направленная на осмысление и закрепление выразительных средств и возможностей экранных искусств и 2) деятельность, направленная на создание готового произведения. К первому виду деятельности относятся различные упражнения, развивающие внимание к форме, цвету, звуковому решению фильма или эпизода, задания на выражение некоторого содержания средствами экрана, на синтезирование звукопластического образа. Ко второму виду

творческой деятельности относятся задания, в процессе выполнения которых дети фактически создают готовое произведение, выполненное средствами языка экрана или достаточно точно имитирующими этот язык – это съемка детьми простейших видеофильмов, слайд-фильмов, фотофильмов.

Таким образом, в основу аудиовизуального образования детей, по мнению Л.М.Баженовой [Баженова, 1992], входят 4 вида деятельности – восприятие киноповествования, художественно-творческая деятельность в области экранных искусств, интерпретация результатов восприятия, оценка экранных произведений, освоение знаний, стимулирующих все виды деятельности.

Л.М.Баженова убеждена, что «аудиовизуальная грамотность, в конечном счете, сводится к тому, чтобы воспринимающий мог «раскодировать» тот художественный или документальный текст, который передает ему автор в определенных знаках - в движущемся и озвученном изображении на плоскости экрана. Кроме того, воспринимающий, то есть зритель, должен представлять себе в самых общих чертах, как составляется такой текст. Именно поэтому в занятиях с младшими школьниками надо использовать всевозможные творческие задания, моделирующие процесс создания различных экранных произведений» [Баженова, 1992, с.12]. В качестве таких творческих заданий Л.М.Баженова предлагает «раскадровку» (комикс), рисунки на темы медиатекстов, создание фотофильма, слайдфильма или видеофильма, объемной анимации, написание (пусть примитивных) минисценариев, рисование крупного и общего плана одного и того же предмета, рисование места действия, подбор музыки к изображению, визуального ряда к музыкальному фрагменту, сочинение реплик для героев в неозвученном фрагменте, игровую имитацию телепередач и т.д. Не менее важным, по мнению медиапедагога, представляются коллективные обсуждения фильмов (например, мультфильмов) и телепередач. «Прежде всего, постараемся не забывать, - пишет Л.М.Баженова, - что перед нами - младшие школьники. И если даже они с интересом смотрели фильм, то это вовсе не значит, что они его поняли. Следовательно, надо обратить внимание на то, насколько учащиеся усвоили содержание фильма, осознали, что произошло в фильме. Кратко можно остановиться на содержании, не пересказывая фильм в деталях. (...) В процессе краткого пересказа нужно сделать так, чтобы как можно больше детей смогло в нем участвовать. (...) Один из самых важных вопросов будет: «почему?». Именно этот вопрос восстановит так называемые причины тех или иных действий героев и персонажей. (...) На

всех стадиях обсуждения фильма очень важен вопрос: «какой?» или «как показан?» [Баженова, 1992, с. 35].

Например, какой эпизод фильма (телепередачи) понравился больше и почему? Каким был герой в начале фильма, и каким стал в финале? Какие чувства вызвала у вас эта сцена? Какая звучала музыка? Почему такая? Какие цвета мы видим в фильме (телепередаче) - яркие или мрачные? Почему? и т.д.

Таким образом, медиаобразование младших школьников, по мнению Л.М.Баженовой, может проводиться в различных формах, но должно базироваться на следующих принципах:

- «расширение зрительского опыта детей;
- знакомство с языком экрана;
- совершенствование восприятия произведений экрана;
- творческая деятельность детей как способ освоения экранных произведений;
- использование комплекса различных видов искусств» [Баженова, 1993, с.67].

Аналогичные подходы использует в медиаобразовательной работе и старший научный сотрудник лаборатории экранных искусств Е.А.Бондаренко. Ее подходы в кино/медиаобразовании также эстетически ориентированы и базируются на таких понятиях, как «мировоззрение», «эстетическое сознание»: «К сожалению, понимание категории прекрасного - отнюдь не гарантия духовных поступков личности, но в то же время истинная духовность немислима без определенной степени развития эстетического сознания. Это дополнительный довод в пользу того, что формирование мировоззрения и развитие элементов эстетического сознания - задачи скорее рядоположные. Пытаясь разрешить одну через другую, мы неизбежно терпим известный ущерб и в теории» [Бондаренко, 1993, с.72].

Среди основных характеристик аудиовизуального образования Е.А.Бондаренко [Бондаренко, 2000] выделяет следующие:

- формирование критического мышления;
- развитие восприятия различных форм медиатекстов (в том числе и экранного повествования);
- реализация творческого потенциала подростков в области аудиовизуальных искусств;
- создание условий для формирования потребности в самообразовании и саморазвитии личности, содействие формированию индивидуальности.

Эти принципы Е.А.Бондаренко развивает и в своих учебных программах для учащихся среднего школьного возраста. В них в доступной для подростков форме (с использованием игровых

упражнений и заданий) излагаются такие темы, как «происхождение экранных искусств», «язык экранных искусств», «процесс создания экранного текста и кинопрофессии», «виды и жанры экранных искусств».

По нашему мнению, Е.А.Бондаренко удалось соединить принципы, на которые опирался в своей работе Ю.Н.Усов, вписав их в современное социокультурное российское пространство. Современные медиа часто предлагают аудитории следовать в своей деятельности бесчисленным предлагаемым образцам - поведения (приобретения только определенных товаров— согласно рекламному имиджу), одним и тем же схемам, реже - или «идти своей дорогой», да еще и постоянно ощущать ответственность за свой выбор. «Один из вариантов выхода — освоение образного мышления; эстетическое восприятие определяет внешнюю незаинтересованность оценки событий или явлений, а это, в свою очередь, способствует многоплановости видения и подхода к проблемам, овладению различными уровнями восприятия и анализа, умению найти выход практически из любой ситуации, потому что кроме **объема** знаний оказывается задействованными такие сферы мышления, как интуиция, использование различных типов логических построений, поиск аналоговых ситуаций в бытии и динамике культуры» [Бондаренко, 2000, с.77-78].

На основе этих умозаключений Е.А.Бондаренко делает вывод о том, что формирование информационной культуры - насущная необходимость времен развитой технологии. Человек двадцать первого века должен быть прежде всего человеком медиаграмотным и творческим. «Для ориентации в информационных системах и работы в высокотехнологичных, структурах (типа компьютерных сетей) просто необходимы практические навыки диалога и развитое образное мышление; и ничто не заменит искусства и культуры в образовании и воспитании» [Бондаренко, 2000, с.78].

Такого же мнения придерживался и Ю.Н.Усов, который в одной из своей последней работе «Экранные искусства – новый вид мышления» говорил, что экранные искусства способны моделировать процесс познания наиболее приближенно к реальным условиям человеческой жизни. «Только экранные искусства с помощью технических приспособлений моделируют реальный процесс мышления, в котором непосредственное участие может принять школьник, используя элементарную технологию видеосъемки. Видеокамера, повторяя движение человеческого глаза, вначале разбивает снимаемое явление на части, а затем в момент монтажа учащийся вновь собирает, синтезирует увиденное пространство. Эта смонтированная реальность при всех стремлениях к объективному познанию будет содержать в себе

пространство художественного, жизненного опыта самого учащегося. Это пространство непосредственно фиксирует опыт восприятия, эмоций, ранее сделанных обобщений, прежде полученной информации, художественного творчества на основе ассоциаций, умозаключений, идентификации, то есть отождествления, уподобления увиденному по законам экранного мышления» [Усов, 2000, с. 48-49].

Бывший сотрудник лаборатории экранных искусств НИИ художественного воспитания Е.В.Жаринов и профессор Московского педагогического университета З.С.Смелкова также занимались методикой кинообразования подростков. В преамбуле к своим методическим рекомендациям авторы отмечают, что «главной особенностью восприятия подростка является его поэпизодность, фрагментарность, то есть отрыв части от целого и замена целого частью» [Жаринов, 1986, с.2], поэтому в обсуждении должен преобладать воспитательный аспект, который не отрывает учащихся от привычного для них интуитивно-эмоционального восприятия, но должен подготовить почву для перехода к первым попыткам конкретного художественного анализа. Поэтому основной структурной единицей коллективного анализа в классе становится эпизод экранного текста. Авторы начинают описание методики анализа экранного текста с фильмов-сказок. Потом переходят к анализу приключенческих лент, драм, экранизаций литературной классики. Здесь уже даются начальные представления об условно-обобщенной (знаковой) природе изображаемого на экране, синтетической природе кинематографа, о различных трактовках характеров персонажей, о воплощении внутреннего мира человека, о видах и жанрах киноискусства, об элементах языка кино (ракурс, план и т.д.), о режиссуре, актерской, операторской работе и т.д.

Бесспорно, с нынешней точки зрения конкретный анализ многих фильмов излишне идеологизирован, однако основной методический принцип, данный авторами в рамках сложившегося в российском медиаобразовании «эстетического подхода» сохранил значительный потенциал в силу разнообразного сочетания проблемных вопросов, развивающих творческое мышление, художественное восприятие, понимание особенностей языка экрана, способность к этическому анализу медиатекста и т.д.

Для России XXI века медиаобразование – это актуальное педагогическое направление. Отметим важные моменты: постоянно обновляется и расширяется понятийный аппарат медиаобразования; защищается все большее количество диссертаций (как кандидатских, так и докторских) по тематике медиаобразования; в июне 2002 года Учебно-методическое управление (УМО) Министерства образования РФ

официально зарегистрировало вузовскую специализацию «Медиаобразование», присвоив ей государственный номер 03.13.30 (на практике это решение означает, что медиаобразование в России впервые за всю свою историю обрело официальный статус).

Примечания

Баженова Л.М. В мире экранных искусств. - М.: Госкино, Ассоциация деятелей кинообразования, 1992. 74 с.

Баженова Л.М. Принципы обучения школьников основам экранной грамотности//Проблемы современной кинопедагогике/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. М.: Ассоциация деятелей кинообразования, ВИКИНГ, 1993. С. 66-71.

Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. М.: Изд-во SvR-Аргус, 1994. 96 с.

Бондаренко Е.А. Преподавание основ экранной культуры в среднем школьном возрасте//Современные подходы к теории эстетического воспитания/Отв. Ред. Л.П.Печко. М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 1999. С. 137-139.

Бондаренко Е.А. Система аудиовизуального образования учащихся V-VIII классов общеобразовательной школы//Система аудиовизуального образования учащихся средней школы. М.: Глав. информационный центр Министерства культуры РФ, НИИ художественного воспитания Российской Академии образования, 1992. С. 6-10.

Бондаренко Е.А. Формирование мировоззрения учащихся в процессе развития аудиовизуального восприятия//Проблемы современной кинопедагогике/Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. М.: Ассоциация деятелей кинообразования, ВИКИНГ, 1993. С.72-78.

Бондаренко Е.А. Экскурсия в мир экрана. М.: Изд-во SvR-Аргус, 1994. 64 с.

Жаринов Е.В., Смелкова З.С. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся IV-VI классов. Методические рекомендации по анализу фильма для классного руководителя. Ч.1,2. М.: Москов. гор. ин-т усовершенствования учителей, НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1986. Ч.1. 74 с. Ч.2. 70 с.

Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 1999. 147 с.

Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.

Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.

Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. 2000. № 6. С. 3-6.

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

Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. - М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. СД. 1400 с.

Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог, Изд-во Кучма, 2005. 314 с.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог, Изд-во Кучма, 2004. 340 с.

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

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

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

Чельшева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России. Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, Изд-во Кучма, 2006. 206 с.

Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Ответы на вопросы анкеты

№	<i>Вопросы анкеты</i>
1.	Как оценить вклад Ю.Н.Усова в российскую медиапедагогику?
2.	Какие идеи Ю.Н.Усова до сих пор актуальны в современном медиаобразовании?
3.	Кто из последователей и учеников Ю.Н.Усова наиболее успешно развивает его идеи?
4.	Какая черта в медиаобразовательной модели Ю.Н.Усова кажется Вам основополагающей?
5.	«Медиаобразование как система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, кино, видео, ТВ и пр.) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей». В какой степени Вы согласны с этим определением Ю.Н.Усова?

А.В.Шариков:

Юрий Николаевич Усов – Исследователь, Учитель, Человек

Фигура Юрия Николаевича Усова выглядит все масштабнее по мере отдаления от момента его ухода из жизни, явно преждевременного. Хочется не просто ответить на вопросы анкеты, но дать оценку его деятельности как Исследователя, Учителя, Человека. Кроме того, хочется предаться воспоминаниям о яркой, творческой, нетривиальной атмосфере, царившей в его лаборатории.

Великое вблизи неуловимо,

Лишь издали торжественно оно,

Мы все проходим пред великим мимо

И видим лишь случайное звено.

Эти строки Валерия Брюсова как никакие другие подходят для оценки личности Юрия Николаевича.

В быту, в обыденной жизни это был чрезвычайно скромный, высоконравственный человек, добрый, открытый людям. В науке, научно-педагогической сфере он был Инноватор, хотя его действия некоторыми исследователями и практиками почему-то не воспринимались как инноваторские.

Я имел счастье сотрудничать с Юрием Николаевичем Усовым с 1981 года и фактически до его кончины, сначала в качестве учителя-экспериментатора, затем, в 1985-88 гг. аспиранта в его лаборатории, затем, после защиты диссертации, недолго, старшего научного сотрудника его лаборатории, а затем (после перехода на должность зав.лабораторией в НИИ Средств обучения и учебной книги в 1990-м году) - как коллега по общему исследовательскому полю.

Ответ на вопрос №1.

Он был последовательным сторонником и разработчиком кинообразования, бесспорным лидером этого направления, защитившим первую докторскую диссертацию по кинообразованию в СССР, написавшим несколько десятков работ по этой тематике, возглавлявшим лабораторию, занимавшуюся кинообразованием (в разные годы название лаборатории менялось) в Академии педагогических наук СССР (ныне Российской академии образования) в течение примерно двадцати лет.

Медиаобразование как научно-педагогическое направление он принял не сразу. Ему казалось сначала несущественным все то, что не было связано с Искусством, с Киноискусством, а медиаобразование вроде бы впускает в этот Храм масс-культуру в ее всеядности и приземленности, доходящей до вульгарности, а то и пошлости.

Поэтому, когда в 1983-м году я предложил Media Education (русскоязычного термина тогда еще не существовало) в качестве перспективной темы для научной разработки, его реакция была неоднозначной. Как Инноватор, он понимал важность этой темы. Как Исследователь он осознавал необходимость ее развития. Но вектор его научных интересов в тот период не совпадал с вектором развития Media Education. Сфера пересечения лежала лишь, пожалуй, в области семиотики, проблем обучения киноязыку, шире - языку экранных искусств. Впрочем, он не отверг саму идею медиаобразования, дал ей развиваться, но почти до начала 1990-х годов относился к ней несколько отстраненно. Медиаобразование выглядело как гадкий утенок в контексте того времени. Смысл его не был понятен даже весьма продвинутому ученому в нашей стране.

Однако постепенно, шаг за шагом Юрий Николаевич вводил те или иные элементы медиаобразования в свою масштабную картину кинообразования и к середине 1990-х годов стал активным сторонником этого направления.

Поэтому более кратко ответ на вопрос №1 получается таким:

Если рассматривать кинообразование как ветвь медиаобразования или как направление, предваряющее медиаобразование, то роль Ю.Н.Усова чрезвычайно велика. Но саму идею медиаобразования во всей ее широте он принял не сразу, а разрабатывать ее стал фактически

лишь на последней стадии своего научного творчества, придерживаясь т.н. эстетической концепции медиаобразования.

Он совершил трудное и противоречивое для себя восхождение от кинообразования к медиаобразованию, когда понял, что модель кинообразования достаточно разработана, и дальнейшее развитие возможно лишь через расширение горизонта киносферы до горизонта сферы аудиовизуальной, а затем и медиасферы в целом. Второй вектор развития Юрий Николаевич видел в переходе от обучения восприятию, пониманию, анализу кинофильмов к более сложному педагогическому подходу, комбинирующему формирование у школьников умений и навыков восприятия, понимания, анализа медиатекстов с умениями и навыками самовыражения школьников с помощью медиа.

К сожалению, завершить построение системы медиаобразования подобно тому, как он выстроил стройную и логически безупречную модель кинообразования, ему помешал преждевременный уход из жизни.

Ответ на вопрос № 2.

Вопрос непростой. Я бы выделил систему школьного кинообразования Ю.Н.Усова как автономную ветвь медиаобразования, которая в своих основных чертах нисколько не потеряла актуальности. Еще при жизни Юрия Николаевича она была доведена до столь высокой степени теоретико-педагогического совершенства, что кардинально изменить ее довольно сложно. Изменился контекст российской жизни, но исходные концептуальные педагогические и искусствоведческие принципы, заложенные в его системе, продолжают жить.

Проблема в том, что преподавание кино как вида Искусства не стало магистральной линией развития в современном школьном образовании России. В российском обществе возобладал подход к кино как к ветви индустрии масс-культуры. Отсюда смещение системы кинообразования, разработанной научной школой Ю.Н.Усова, в область пограничную между предпрофессиональной подготовкой практиков кино и более широкой линией развития общего медиаобразования, где на первый план выходят требования обучения навыкам восприятия и понимания любых медиатекстов, а также умение учениками выразить свою мысль с помощью медиа.

Но, видимо, поднимается вторая волна интереса к кинообразованию как элементу художественного воспитания, и на новом витке система Ю.Н.Усова, как мне кажется, должна обрести «второе дыхание».

Ответ на вопрос № 3.

Осталась лаборатория, которую создал Юрий Николаевич. После его смерти ее возглавляет Лариса Михайловна Баженова, проработавшая под руководством Юрия Николаевича многие годы. И,

по меньшей мере, еще два его последователя (точнее, последовательницы) продолжают работать на теоретической основе научной школы Ю.Н.Усова в Москве. Это Елена Анатольевна Бондаренко и Галина Юльевна Франко. Хотя в их деятельности появились и новые элементы, обусловленные временем. Последнее наиболее заметно в творчестве Е.А.Бондаренко, background которой связан с традициями ВГИКа, на которых зиждется система Ю.Н.Усова. Происходит любопытнейший процесс образования сплава киноведческого подхода с более широким семиотико-семантическим направлением при попытке осмыслить использование медиаресурсов в процессе обучения и воспитания школьников.

О его учениках из других городов мне судить трудно. Наверное, не ошибусь, если скажу, что его подход настолько глубок и органичен, что все кто занимается кинообразованием в школе и вузе на уровне преподавания предметов «Основы киноискусства», «Основы аудиовизуальной культуры» и т.п. движутся в русле системы кинообразования Ю.Н.Усова.

К его ученикам отношу и себя. С легкой руки Юрия Николаевича я приобщился к кинообразованию, ставшему для меня отправной точкой для перехода к медиаобразованию. Но должен оговориться, медиаобразованием в более широком плане я начал заниматься несколько раньше Юрия Николаевича под сильным воздействием подходов, разработанных в других странах, и представленных, прежде всего, в публикациях ЮНЕСКО. Но важно особо подчеркнуть, что все первые отечественные медиаобразовательные поиски происходили в лоне усовской лаборатории, и потому заслуга Юрия Николаевича еще и в том, что именно из этого научного «гнезда» во второй половине 1980-х вылетел птенец под названием «медиаобразование», который оперился и постепенно превратился в сильную и гордую птицу.

Для меня Юрий Николаевич остается Учителем, образцом Ученого, безгранично преданного науке и отличающегося высокими стандартами нравственности. И я испытываю чувство огромного уважения и благодарности к этому Человеку, прекрасному научному организатору, который собрал в своей лаборатории мощнейший интеллектуальный потенциал.

Ответ на вопрос №4.

Опять-таки, если понятие «кинообразование» включить в понятие «медиаобразование» как составную часть, то ключевыми элементами концепции Усова, как представляется, выступают следующие черты:

- основополагающие ценности этой системы: искусство, нравственность, национальные традиции, личность учащегося;
- генеральная задача кинообразования (а затем аудиовизуального образования) по Ю.Н.Усову – формирование аудиовизуальной культуры

человека, прежде всего, через обучение пониманию аудиовизуальных текстов. Основной метод – анализ медиатекста. Отсюда основной акцент на киноведческие элементы, играющие различную роль на разных фазах школьного обучения. В младших классах – на обучение аудиовизуальному языку, его составным элементам (ракурс, план, монтаж и т.п.), выработке элементарных навыков анализа кадра и его составляющих. В более старшем возрасте – развитие умений анализировать аудиовизуальный текст в его динамике и полноте, акцент на понимание авторской идеи, умение через анализ поступков героев и контекста, в котором разворачивается действие, считать послание, передаваемое авторами;

-отношение к школьнику как к формирующейся личности, уважение его индивидуальности, что требует деликатности со стороны педагогов, учета потребностей и интересов школьников;

-в построении курса «Основы киноискусства» в старших классах также заложены принцип историзма и понимание кино как синтетического вида искусства, созданного на основе других видов искусства и взаимодействующего с ними, прежде всего, с художественной литературой, живописью, музыкой, театром;

-огромное значение Юрий Николаевич придавал пространственно-временным аспектам в восприятии аудиовизуальных произведений. Особенность восприятия аудиовизуальных медиатекстов состоит именно в том, чтобы улавливать смыслы в динамике развития сюжета. И эта посылка и ее развитие в работах Юрия Николаевича играет также фундаментальную роль.

Ответ на вопрос № 5.

Лично я нахожу такое видение медиаобразования несколько однобоким. Еще раз подчеркну то, что уже было отмечено выше: одна из базовых ценностей в системе Ю.Н.Усова - ценность искусства. Отсюда упоминание в данном фрагменте *«художественно-творческой деятельности»*. В мировой практике медиаобразование активно и даже чаще всего использует внехудожественные формы, например, создание школьниками журналистских материалов. Таким образом, в определении Ю.Н.Усова фактически происходит редуцирование медиаобразования к сфере художественно-творческого. Как следствие, коммуникативный аспект априори сводится с художественно-коммуникативному.

В таком подходе выпадает или, по крайней мере, отходит на дальний план социокоммуникативный аспект, столь сильный в ряде медиаобразовательных концепций. Ведь медиаобразование – это, среди прочего, обучение взаимодействию человека с обществом через медиа.

Это и есть принципиальное различие, которое еще в 1980-е годы разделило мое видение медиаобразования и видение Ю.Н.Усова.

Где-то, на рубеже 1989/1990 годов, когда встал вопрос о выборе стратегического направления в развитии лаборатории Ю.Н.Усова, несколько сотрудников, в том числе и я, сформулировали в письменной форме свои предложения по развитию лаборатории. Я решил сравнить свой вариант с вариантом Юрия Николаевича. Проведя контент-анализ, я обнаружил, что по частоте упоминания в той новой для Ю.Н.Усова концепции доминируют слова «художественный», «художественно-нравственный», «искусство», «эстетический» и т.п. В моей версии эти слова встречались реже, а на первый план выходили слова «коммуникация», «общество», «социокультурный», «самовыражение школьников». И стало ясно, что концептуальный водораздел проходит по линии «искусство/общество» или «художественный/социокоммуникативный». Именно тогда и разошлись наши пути. Я предложил социокультурную концепцию медиаобразования, а Юрий Николаевич остался верен своей «эстетической», а точнее «художественно-нравственной» концепции, перенеся ее из сферы кинематографа на более широкую область медиасферы.

Думаю, что эстетический подход к медиаобразованию имеет своих сторонников, идущих от той же группы базовых ценностей, что и Юрий Николаевич. А значит, он будет иметь развитие.

Д.В.Залагаев. Ответ на вопрос № 5:

Если рассматривать данное определение как формулу со знаком равно, то получается так, что: медиаобразование = система **использования средств**, что не очень похоже на какой-либо образовательный процесс. Причем в определении просвечивает приверженность автора именно к использованию, к утилитарности медиаобразования.

С точки зрения методологии, данное определение больше подходит к термину «медиакультура», и, скорее всего, является лишь некоторой его составляющей, что связано с тем, что в посылке о компонентах системы, императив сделан на художественно-творческую деятельность. Я не согласен с тем, что приставка в виде слова «художественно» может являться критерием, использованным в отношении медиаобразования. Да, это является частью, но не более. Это не доминанта. На данный момент времени это более не актуально.

Кроме того, на данный момент сложно утверждать о том, что все еще остается большое количество предметов, накапливающих знания, и не содержащих практического компонента, - такого больше почти не встречается. Поэтому использовать данное противоречие в качестве аргумента не обосновано.

Не согласен так же с тем, что во втором предложении понятие «системы» противопоставляется «предмету». Однако мне очень сильно нравится вопрос развития индивидуальности!

Е.А.Бондаренко:

Ответ на вопрос № 1:

Вклад Ю.Н.Усова в российскую медиапедагогику трудно переоценить. Однако следует учитывать, что в первую очередь это вклад в кинообразование. Модель кинообразования, которая была разработана под руководством Ю.Н.Усова к российско-британскому семинару «Медиа-95», получила заслуженное признание как у российской аудитории, так и у британских коллег, и оказала немалое влияние на исследования отдела образования Британского киноинститута. К.Бэзэлгет подчеркивала, что, находясь в русле искусствоведческого подхода, данная модель несомненно является одним из наиболее интересных вариантов современного медиаобразования.

Ответ на вопрос № 2:

До сих пор актуальны в современном медиаобразовании следующие идеи Ю.Н.Усова: принципы работы с художественным экранным образом, система формирования экранной культуры учащихся, подходы к проблеме виртуального мышления.

Ответ на вопрос № 3:

Одна из особенностей Ю.Н.Усова - развитие личности ученика. Все его ученики и последователи обладают настолько яркой индивидуальностью, что выбирать из них лучшего «идущего-последам» - занятие неблагодарное. Заслуга Юрия Николаевича - открытие целого спектра исследователей, создание научной школы на рубеже перехода к новому обществу и построения одной из первых моделей медиаобразования в рамках российского менталитета - где работа с информационной составляющей медиатекста неотделима от восприятия образа.

Ответ на вопрос № 4:

Эта модель возникла на грани искусствоведения и новой для российской педагогики идеи медиаобразования. Именно поэтому основная идея этой модели медиаобразования - работа с художественным (в первую очередь экранным) текстом. Отсюда внимание к личности учащихся, обогащение мира ассоциаций (характерное для работы с художественным образом), аналитичность, глубокое проникновение в предлагаемый художественный мир, попытка выразить отношение к нему через собственное творчество. Мне кажется,

что для подобного подхода проблемы устареть просто не существует.

Ответ на вопрос № 5:

Это определение рождалось в спорах и дискуссиях, и для тех, кто в них участвовал, единственно верным его назвать сложно. В документах рабочего пакета и сборника, подготовленного для семинара «Медиа-1995», было предложено три определения медиаобразования. Наиболее близкое к приводимому звучало так: «Медиаобразование - система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, кино, видео, ТВ и пр.) в развитии личности учащихся». Как основные направления развития рассматривались: восприятие, анализ, интерпретация художественного текста, самостоятельная творческая практика.

Г.А.Поличко:

Ответ на вопрос № 1:

Оценивают творческий вклад Ю.Н.Усова весьма высоко. Ю.Н.Усов, по сути, был на протяжении двух десятков лет одним из главных теоретиков и практиков аудиовизуального сегмента в медиаобразовании.

Ответ на вопрос № 2:

В наследии Ю.Н.Усова не потеряло актуальности многое, если не все. В частности, эмоционально-эстетическая компонента восприятия аудиовизуального образа, внимание к которой утрачивается в современных медиаобразовательных методиках в силу превалирования структурно-информативной компоненты, как мне кажется.

Ответ на вопрос № 3:

В первую очередь, это, конечно, сотрудники его Лаборатории - Л.М.Баженова и др. Это и те, кто принадлежит к старой «кинообразовательной» школе – С.Н.Пензин, О.А. Баранов, Г.А.Поличко, Ю.И. Божков и их уже подросшие ученики.

Ответ на вопрос № 4:

См. ответ на вопрос № 2

Ответ на вопрос № 5:

Безусловно, согласен. Художественно-творческая деятельность школьника пробуждает эмоции, которые, как известно, сопровождают процесс познания, являются психофизическим сигналом удовлетворения либо неудовлетворения результатами этого процесса. В этом слиянии интеллекта и эмоций, на мой взгляд, и кроется суть любого творческого процесса, любого, как сейчас стало модным говорить, креатива. Хотя термин «креативность» давно употребляется в психологии и педагогике как общетворческая направленность личности.

Е.И.Голубева. Ответ на вопрос № 5:

Я пять лет преподаю в обычной средней школе предмет «Мировая художественная литература» и два года читаю для старшеклассников элективный курс «Основы взаимодействия с информацией». И вот на опыте прежде всего собственного освоения материала и параллельных поисков методических приёмов его донесения до не сильно заинтересованной аудитории школьников пришла к мысли о значении МХК как метапредмета в системе школьных дисциплин. В иерархии целей и задач курс Мировой художественной культуры, по-моему, правомерно на одно из первых мест поставить задачу формирования культуры восприятия визуальной информации, которая в жизни современных людей (и особенно младших сограждан) занимает всё большее место. Это один из путей решения задачи «научить учиться». Чуть более подробно я изложила эти мысли в статье для сборника статей Пермского гос. пед. ун-та.

Л.М.Баженова:

Ответ на вопрос № 1:

Несомненно, вклад Ю.Н.Усова в российскую медиапедагогику очень велик. Мы так говорим, используя современную терминологию. Если же говорить более точно, Юрий Николаевич основную часть своего творчества посвятил кинообразованию, и в более поздней формулировке - образованию в области экранных искусств. Он был одним из тех, кто стоял у истоков этого направления. Совместно с И.В.Вайсфельдом им были разработаны факультативные курсы для школы в области кинообразования, проведен большой эксперимент по внедрению искусства кино в общеобразовательную школу (Тушинский эксперимент в Москве). Много сил он отдавал подготовке педагогов школы к работе по кинообразованию. Им созданы программы, пособия для учителей и учащихся, в которых кино рассматривается как одно из наиболее эффективных средств художественного образования и эстетического воспитания учащихся в силу своей тесной связи с другими видами искусства. Именно благодаря этой возможности искусства кино – выходить в работе с учащимися на широкий контекст различных искусств, активно использовать их в художественном образовании учащихся – оно и занимает, по мнению Ю.Н.Усова, особое положение в художественном образовании и личностном развитии школьников.

Заслугой Ю.Н.Усова, несомненно, является и то, что он создал научный коллектив (лабораторию экранных искусств в Институте художественного образования РАО), который работал над проблемами, связанными с внедрением кинообразования (и медиаобразования) в практику школы, обеспечивая учителей соответствующими программами и методическими пособиями, а также создавая пособия для учащихся разных возрастных групп. Разработка этих

образовательных документов велась на основе большой экспериментальной работы, проводимой научными сотрудниками лаборатории в учебных заведениях разных типов. Такая работа не прекращалась даже в очень сложные годы перестройки. Лаборатория выстояла, несмотря на то, что некоторые сотрудники ушли из нее – и в этом тоже большая заслуга Юрия Николаевича.

Ответ на вопрос № 2:

В современном медиаобразовании остались и продолжают работать идеи Ю.Н. Усова, связанные с изучением экранных искусств, их роли в художественном образовании и личностном становлении и развитии школьников.

Ответ на вопрос № 3:

Если судить о направлении деятельности Ю.Н.Усова, то можно сказать, что в той парадигме, которая была им намечена, продолжает работать созданная им лаборатория. Но коль скоро вопрос поставлен о «наиболее успешном» развитии идей Усова, не возьму на себя смелость сказать, что мы это делаем именно в указанном степени. С точки зрения активности и консолидации медиапедагогов, внедрения медиаобразования в высшую школу, связи с зарубежными исследователями, выпуском литературы по медиаобразованию наиболее успешной является деятельность А.В.Федорова.

Ответ на вопрос № 4:

Основополагающей чертой, на мой взгляд, является художественное развитие личности средствами экранных искусств, а через них – и комплексом других искусств, выход на которые обеспечивает именно искусство экрана, вобравшее в себя другие, традиционные искусства: литературу, музыку, изобразительное искусство.

Ответ на вопрос № 5:

Приведенная цитата относится к последнему этапу творчества Ю.Н.Усова. Для того чтобы высказать свое отношение к этой позиции, необходимо восстановить контекст, в котором это утверждение сформировалось. Поскольку я проработала с Ю.Н.Усовым почти двадцать лет, могу сказать, что в последние годы жизни Юрия Николаевича в его позиции наметились некоторые изменения. Занимаясь кинообразованием, Юрий Николаевич понимал творческую деятельность учащихся так: в процессе работы с фильмом учащиеся, а в его экспериментальной работе это были старшеклассники, выполняют задания, которые помогают развивать навыки восприятия и анализа кинофильма. К числу таких заданий относились: монтажная запись раскадровки живописного полотна, выражающая ту или иную позицию, рецензия на фильм, анализ высказываний о фильме известных кинокритиков и киноведов и т.д. Можно сказать, что в основе такой

деятельности лежали, в основном, вербальные методы. Никакого собственного «продукта» учащиеся не создавали, они лишь анализировали то, что было создано другими.

Между тем сотрудники лаборатории, работающие с учащимися младшего и среднего возраста, стали активно включать в свои занятия (а затем и в программы) собственную творческую деятельность учащихся (Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, Е.А.Захарова). Это были раскадровки, нарисованные самими детьми, фотофильмы, слайдфильмы, а затем и видеозарисовки, небольшие игровые видеосюжеты. Видеосъемка рассматривалась как средство развития навыков восприятия, изучения языка экрана. Юрий Николаевич считал видеосъемку прерогативой кинолюбителей, снимающих собственные фильмы, а не кинообразовательной практикой.

Во время подготовки российско-британского семинара по медиаобразованию (1995) в лаборатории проходил анализ проводимой работы именно с позиции медиаобразования. Подробно рассматривались методики и педагогические технологии, характерные для российского медиаобразования, составляли словарь терминов. Было предложено включить и видеосъемку в подготовку педагогов на семинаре. В своих практических занятиях в группах сотрудники лаборатории на российско-британском семинаре использовали видеокамеры для съемки той же раскадровки живописного полотна.

Уже на следующем семинаре, проводимом для московских педагогов в 1996 году, Юрий Николаевич вместе со своей группой учителей снял фильм по картине, в основе которого лежала раскадровка живописного полотна. Подбор музыки к изображению, составление текста позволили создать небольшой фильм, который всем очень понравился. С этого момента в его взглядах произошло изменение, он нашел возможность использования видеотехники в разработанной им системе кинообразования. Он развил и дополнил эту систему в работе со старшеклассниками, создав с ними целую серию небольших фильмов-раскадровок по произведениям художника Монетова, что нашло отражение в его последних статьях. К этому же времени относится и знакомство Юрия Николаевича с работой студий компьютерной анимации, где он был свидетелем создания детьми собственных фильмов, а также знакомство с любительскими фильмами, присылаемыми на фестиваль детских фильмов «Московские каникулы», где вся лаборатория участвовала в отборе фильмов для конкурса.

Процитированное высказывание относится именно к тому периоду, когда Ю.Н.Усов открыл для себя и своей системы медиаобразования на материале экранных искусств большие возможности творческого освоения языка СМИ, создание детьми собственных произведений, или медиатекстов. То, что он не принимал в

традиционном кинообразовании (собственную видеосъемку учащихся), он положил в основу медиаобразования.

Безусловно, в приведенном высказывании присутствует некоторая абсолютизация творческой деятельности. Мы говорили об этом в лаборатории, и сотрудники спорили с Юрием Николаевичем. Обстановка у нас была очень демократичная, каждый высказывал свое мнение. Но только на первый взгляд такая позиция кажется однозначной, выделяющей что-то одно в ущерб другому. На самом деле, в этом определении медиаобразования отразилась та самая идея, что сейчас лежит в основе проектной деятельности, столь распространенной в современной школе, когда учащийся становится исследователем, самостоятельно ищущим решение поставленной проблемы. Он ищет и находит необходимые факты и сведения, самостоятельно пополняет свои знания, учится и развивается, работая над проектом, а не заучивает лишь то, что дает ему педагог.

И.В.Чельшева:

Ответ на вопрос № 1:

Ю.Н. Усов по праву вошел в историю российской медиапедагогике как один из основоположников и методологов. Он, как известно, долгое время возглавлял лабораторию экранных искусств Института художественного образования РАО, которая являлась центром российских научно-методических разработок в области кино-, а позже – и медиаобразования. Научное наследие Юрия Николаевича, имеющее огромное значение для дальнейшего развития отечественной педагогической науки в целом, и составляющее «золотой фонд» отечественной медиапедагогике, бесценно. Его изучение и анализ, бесспорно, будет способствовать выявлению наиболее перспективных направлений и путей для российского научного сообщества.

Ответ на вопрос № 2:

Прежде всего – это идея школьного медиаобразования, которой Юрий Николаевич посвятил множество своих книг, статей, программ, которые были успешно апробированы в российских образовательных учреждениях. В работах, посвященных медиаобразованию школьной аудитории, Юрий Николаевич заложил базисные положения, которые актуальны и в настоящее время.

Кроме того, не вызывает сомнения актуальность идей эстетического воспитания школьников на материале экранных искусств.

Ответ на вопрос № 3:

Среди его последователей и учеников – многие известные российские ученые: Л.М. Баженова, Е.А.Бондаренко, А.В. Федоров и др. Однако представляется, что дальнейшее развитие отечественной медиапедагогике сможет открыть и новые имена молодых

исследователей, которых можно будет причислить к последователям Юрия Николаевича.

Ответ на вопрос № 4:

Трудно выделить основополагающую черту в целостной и четко структурированной модели медиаобразования, разработанную Юрием Николаевичем. Ее концептуальной основой, как известно, является синтез эстетической и культурологической теорий. Основная цель медиаобразования видится в развитии личности на материале художественных медиатекстов. Отсюда вытекают основные задачи медиаобразовательного процесса: эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально–интеллектуальное образование аудитории, развивающее:

- различные виды активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое);
- навыки восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиаинформации;
- потребности в освоении медиаязыка для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и СМИ;
- потребности в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности;
- умения предавать знания, полученные на учебных занятиях, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами освоения коммуникативных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов.

Ответ на вопрос № 5:

Я в целом согласна с определением Ю.Н. Усова, так как многолетний опыт работы Юрия Николаевича был успешно апробирован в российских образовательных условиях и многолетняя опытно-экспериментальная работа подтвердила богатый потенциал для развития личности.

Е.В.Мурюкина:

Ответ на вопрос № 1:

Ю.Н.Усов относился к плеяде медиапедагогов, которых отличает искренность во всем: к делу кино/медиаобразования, к коллегам, товарищам, к жизни... Безусловно, что Юрий Николаевич являлся и является бесспорным лидером советского/российского кино/медиаобразования. К сожалению, мне не пришлось знать его лично, но его книги, которые мне удалось прочитать, убедили меня в том, что в нем феноменально сочетались качества ученого (логичность, научность, обоснованность выстраиваемой им структуры кинообразования) и умение жить и работать «сердцем».

Ответ на вопрос № 2:

Поскольку Ю.Н.Усов помимо теоретических разработок осуществлял не менее блестяще практическую деятельность, то

актуальными являются его методики, использование различных видов деятельности на занятиях по кино/медиаобразованию. Так же актуальна идея эстетического воспитания, возможно, современные разработки в области медиаобразования необходимо осуществлять и в этом направлении, адаптировав их к сложившимся в нашей стране социокультурным условиям. Еще хотелось бы отметить одну из главных идей Ю.Н.Усова – выстраивание системы кино/медиаобразования и реализация ее на практике велась с учетом особенностей российского менталитета.

Ответ на вопрос № 3:

Как ни странно, но, живя в информационную эпоху, я (говорю только о себе) ощущаю недостаток информации о том, какие проекты разворачиваются в лаборатории экранных искусств Института художественного образования РАО, какие направления медиаобразования выбраны в качестве приоритетных в тех или иных медиаобразовательных центрах... Поэтому мое мнение, возможно, не совсем объективно отражает реальность, но среди последователей я бы выделила Л.М.Баженову, Е.А.Бондаренко, Г.А.Поличко, А.В.Федорова. Скорее всего, я упустила чьи-то фамилии, но только в связи с тем, что я о ком-то не знаю... Призываю выходить на связь!

Ответ на вопрос № 4:

Основополагающая черта любой его модели, которые, безусловно, трансформировались в течение трех десятилетий, - одухотворенность. В книге «В мире экранных искусств» (1995) он соглашался с мнением А.Швейцера о том, что ставшая обычной сверхзанятость человека во всех слоях общества ведет к умиранию в нем духовного начала. Развивая эту мысль, Ю.Н.Усов утверждает, что «духовное, то есть связанное с душой, работой мысли и чувства в общении с миром» [Усов, 1995, с.12]. По-моему, вдвойне примечательно, что это издание было обращено к старшеклассникам, именно им он хотел помочь понять этот мир с его вечными законами и миром непреходящих ценностей, для того, чтобы через несколько лет не сетовать о потерянном (возможно, в Интернетных сетях и т.д.) поколении. Эту мысль он провел через всю свою деятельность (как теоретическую, так и практическую).

Ответ на вопрос № 5:

Если мы говорим об определении понятия «медиаобразование», которое дал российский медиапедагог (теоретик и практик) Ю.Н.Усов для России, то это определение верно.

Приложение 2

Список основных научно-методических трудов Ю.Н.Усова

Книги, диссертации, брошюры, учебные пособия:

- Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников. Дис. ... канд. искусств. М., 1974. 198 с.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.
- Рудалев В.М. Усов Ю.Н. Методика использования искусства кино в учебно-воспитательном процессе. М., 1983. 43 с.
- Усов Ю.Н. Рекомендации по использованию киноискусства в учебно-воспитательном процессе. М., 1983.
- Усов Ю.Н. Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учеников VIII-X классов. – Таллин, 1987. 188 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Дис... д-ра пед. наук. М., 1988. 362 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. Дис... д-ра пед. наук М., 1989. 32 с.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры. М., 1993. 91 с.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. М., 1995. 224 с.

Статьи в журналах, главы в коллективных монографиях:

- Усов Ю.Н. Учим понимать язык киноискусства//Народное образование. 1969. № 7. С.71-75.
- Усов Ю.Н. Формирование эстетической оценки кинофильмов у старшеклассников//Основы киноискусства школьникам/Ред. А.С.Строева, В.Н.Максимов. М., 1974. С.8-42.
- Усов Ю.Н. Международная консультативная встреча «Вопросы преподавания основ киноискусства в средней школе и некинематографических вузах»//Информационный бюллетень Комиссии по международным связям Союза кинематографистов. М., 1975. С. 66-71.
- Усов Ю.Н. Воспитание искусством//Телевидение и радиовещание. 1976. № 9. С.15-17.
- Усов Ю.Н., Рудалев В.М. Киноискусство и уроки литературы//Искусство в школе/Сост. А.К.Василевский. М., 1981. С. 104-111.
- Усов Ю.Н. Школа, киновоспитание, кинообразование//Кино – детям. М., 1981. С.35-47.

- Усов Ю.Н. О современных моделях кинообразования и киновоспитания//Юный зритель. Проблемы социологии кино. М., 1981. С.90-108.
- Усов Ю.Н., Рудалев В.М. Проблемы кинообразования и кинообразования в средней школе// Эстетическое воспитание школьной молодежи /Ред. Б.Т.Лихачев, Г.Зальмон. М.,1981. С.158-162, 165-166.
- Усов Ю.Н. Тушинский эксперимент. Использование киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся УП-Х классов//Кино – детям. М., 1982. С.34-44.
- Усов Ю.Н. Кино и идейно-эстетическое воспитание школьников//Сов. Педагогика. 1982. № 7. С.42-46.
- Усов Ю.Н. Развивать зрительскую культуру//Когда подросткам интересно. М., 1983.
- Усов Ю.Н., Рудалев В.М. О системе приобщения к киноискусству учащихся общеобразовательной школы//Система эстетического воспитания школьников/Ред. С.А.Герасимов. М.,1983. С.149-151, 158-169.
- Усов Ю.Н. Школьная реформа и кино//Киномеханик. 1984. № 9. С.7-9.
- Усов Ю.Н. Как смотреть фильм//Сов. экран. 1984. № 12.
- Усов Ю.Н. Природа в киноискусстве как средство эстетического и экологического воспитания школьников//Экологическое и эстетическое воспитание школьников /Ред.Л.П.Печко. М., 1984. С.99-108.
- Усов Ю.Н. Идейно-эстетическое воспитание школьников в кино клубе Дворца пионеров//Эстетическое воспитание учащихся во внешкольных учреждениях. Пособие для учителя /Сост. Л.А.Сахарова, А.И.Шахова. М., 1986. С.109-119.
- Усов Ю.Н. Цель или средство?//Искусство кино. 1986. № 7. С. 99-103.
- Усов Ю.Н. и др. Основы эстетического воспитания. Пособие для учителя/Ред. Н.А.Кушаев. М., 1986. С.54-55, 69-73, 92-98, 102-106, 170-177.
- Усов Ю.Н. Искусство кино в эстетическом воспитании школьников//Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп/Ред. Н.А.Кушаев, В.П.Сомов. М., 1987. С.53-63.
- Усов Ю.Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов//Система аудиовизуального образования учащихся средней школы/Ред. А.В.Каменец, Е.А.Захарова. М., 1992. С.11-15.
- Усов Ю.Н. Аудиовизуальное образование современного школьника//Проблемы современной кинопедагогике/ Ред. П.А.Черняев, И.С.Левшина. М., 1993. С.34-40.
- Усов Ю.Н. Мастерская «Киноведение и кинопедагогика»//Специалист. 1993. № 5. С.10-11.
- Усов Ю.Н. Развитие эстетической культуры подростка средствами кино, телевидения, видео//Проблемы эстетического воспитания подростков/Ред. Л.В.Богомоллова. М.: Новая школа, 1994. С.58-62.
- Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). Рукопись. 1995. 18 с.

Усов Ю.Н. Медиаобразование в школе: [Модель, разработанная сотрудниками Исследовательского центра эстетического воспитания Российской Академии Образования]//Проблемы художественно-эстетической подготовки современного учителя. Иркутск, 1997. С.36-45.

Усов Ю.Н. Экранные искусства в эмоционально-интеллектуальном развитии школьников//Современные подходы к теории эстетического воспитания/Отв. ред. Л.П.Печко. М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 1999. С.139-141.

Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления// Искусство и образование. 2000. № 3. С. 48-69.

Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства//Искусство в школе. 2000. № 6. С.3-6.

Usov, J. Virtual Thinking as a Condition of Emotional, Intellectual and Spiritual Development of Schoolchildren//International Research Forum on Children and Media. 2000. N 9, p.11.

Учебные программы:

Усов Ю.Н. Основы киноискусства (IX-X классы). Программа факультативного курса//Программы факультативных курсов средней школы. М., 1974. С.92-103.

Усов Ю.Н., Вайсфельд И.В. Примерные учебно-тематический план и программа спецсеминара по теме «Киноискусство в воспитании школьников в современных условиях». М., 1986.

Усов Ю.Н., Смелкова З.С., Левин Е.С. Кинообразование и киновоспитание школьников//Программы и учебные планы художественных отделений факультета общественных профессий МГПИ. М., 1986.

Усов Ю.Н. Программа факультативного курса «Основы киноискусства» (9-11 классы). М., 1986. 36 с.

Усов Ю.Н., Баженова Л.М., Бондаренко Е.А. Основы аудиовизуальной культуры. Программа учебных занятий для 1-11 классов средней образовательной школы. М., 1991. 62 с.

Усов Ю.Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры» для школьников 9-11 классов общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998. М., 2000. С.29-45.

Усов Ю.Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 класса общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ/Рук. Ю.Н.Усов. М., 1998. М., 2000. С.55-59.

Федоров А.В., Чельшева И.В., Мuryюкина Е.В., Новикова А.А., Федорцова С.С. Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н.Усова. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 183 с.

© Федоров Александр Викторович, Alexander Fedorov; Чельшева Ирина Викторовна, Irina Chelysheva; Мuryюкина Елена Валентиновна, Elena Muryukina; Новикова Анастасия Александровна, Anastasia Novikova; Федорцова Светлана Сергеевна, Svetlana Fedortsova, 2007.

Исследование, положенное в основу настоящего издания, выполнено при поддержке Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (гос. регистр. № 03.13.30). Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России А.В.Федоров.