

ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ <sup>1</sup> КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ  
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ КУРГАНСКОЙ ОБЛАСТИ

А.В. СПИЧКИН

# ЧТО ТАКОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

---

КНИГА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

---

---

КУРГАН 1999

СПИЧКИН А.В. Что такое медиаобразование: Книга для учителя. Курган, 1999, 114 с.

Книга представляет собой учебное пособие по одному из новых направлений в педагогике, выступающему за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации и получившему название «медиаобразование». Автор приводит краткую историю становления медиаобразования как самостоятельной области педагогической науки и практики, рассматривает вопросы содержания и структуры медиа образования в рамках предметной и аспектной моделей. В книге приводится широкий спектр упражнений и творческих заданий, которые могут быть использованы учителем при включении медиаобразования в содержание традиционных учебных предметов - литературы, изобразительного искусства, мировой художественной культуры и др. Кроме того, в книге рассматриваются возможности организации медиаобразования во внеклассной работе, в частности при организации театрального творчества школьников.

Книга адресована учителям предметов гуманитарно-эстетического цикла, руководителям образовательных учреждений.

Рецензенты: Шалютин Б.С., доктор философских наук, декан историко-правоведческого факультета КГУ;

Одинцова С.М., кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы КГУ;

Янович Г.В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры эстетики и гуманитарного образования Курганского ИПКРО.

Печатается по решению редакционно-издательского совета Курганского ИПКРО.

© Спичкин А.В.

© Курганский ИПКРО

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>Глава 1. СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	22
2.1. Предметная модель .....	24
2.2. Аспектная модель .....	29
<b>Глава 3. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И БАЗИСНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН</b> .....	45
3.1. Формирование основ аудио-визуальной грамотности.....	46
3.2. Медиаобразование на уроках изобразительного искусства .....	55
3.3. Медиаобразование на уроках литературы .. ..	64
3.4. Медиаобразование на уроках мировой художественной культуры.....	72
3.5. Медиаобразование и общественные науки .....	82
3.6. Проектные методики в медиаобразовании .....	89
<b>Глава 4. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И ТЕАТРАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА</b>	
<b>ШКОЛЬНИКОВ</b> .....	98
4.1. Модель интегрированного курса изучения основ театра и кино .....	100
4.2. Медиаобразование и театральное творчество школьников .....	113
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	120
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	122
<b>ЛИТЕРАТУРА</b> .....	140

---

## ВВЕДЕНИЕ

---

В педагогике, как в любой другой сфере человеческой деятельности, существуют определенные стереотипы мышления, свои предрассудки и даже некий стандартный набор «врагов воспитания». Причем эти стереотипы в массовом педагогическом сознании тем сильнее, чем меньше разработана проблема в теоретическом плане. В наши дни среди таких «врагов воспитания» одно из первых мест, пожалуй, прочно заняло телевидение. Психолог А.В. Толстых назвал эту черту современного педагогического сознания «телефобией». В педагогической среде достаточно широкое распространение приобрела идея о телевидении как об одной из основных помех в воспитании. Если суммировать претензии педагогов к телевидению, то основные из них заключаются в следующем: экранные формы культуры отвлекают детей от книги, дети мало читают, от чего страдает развитие речи; репертуар телевидения далек от высокого искусства, в нем доминируют развлекательные программы и фильмы, что портит эстетические вкусы детей; наконец, телевидение (а в последнее время к нему добавились видео и компьютерные игры) отвлекает детей от уроков, занятий спортом, прогулок и других более полезных с точки зрения педагогов и родителей форм проведения свободного времени.

Действительно, последние годы отмечены бурным развитием и расширением средств массовой информации, причем многие специалисты утверждают, что это только начало второй революции в этой области. Согласно прогнозам, к концу тысячелетия только Европу будет обслуживать около сорока спутников телевизионной связи. А с развитием новых коммуникационных технологий разнообразие выбора различных средств массовой информации и коммуникации и объем их потребления еще более возрастут. Уже сегодня есть признаки того, что в ближайшем будущем потребует педагогического осмысления Интернет и другие новые средства

коммуникации. В связи с этим «телефобия» может перерасти в «медиафобию».

Действительно, и структура потребления продукции средств массовой информации, и их роль в жизни школьника существенно изменились. Сегодня школа сталкивается с рядом новых проблем, связанных с резким возрастанием в зрительском опыте ребенка, и в особенности подростка, роли новых аудиовизуальных носителей.

Таким образом, практическая педагогика стоит сегодня перед выбором: продолжать ли попытки (как правило, не приносящие заметного результата) оградить детей от «дурного влияния» экранных форм культуры и средств массовой коммуникации, воспринимать ли их как некое неизбежное зло и просто не принимать в расчет, или, отдавая себе отчет в специфике их воздействия на школьника, попытаться использовать их как некий новый инструмент образования и воспитания.

«В зависимости от их использования средства массовой информации могут делать жизнь человека полнее, служить целям национальной самобытности и развития, международного взаимопонимания и мира, предоставляя людям более оперативную адекватную информацию о жизни друг друга. Однако с таким же успехом они могут превратиться в своего рода новый опиум для народа или способствовать разрушению моральных ценностей и стать средством культурного господства».

Этот тезис из «Предложений по международной программе исследований в области коммуникации», сформулированный ЮНЕСКО в 1971 году с помощью международной комиссии экспертов, определяет необходимость поиска педагогических подходов к проблеме взаимоотношений школы со средствами массовой информации.

Такой поиск и привел к формированию нового направления в педагогике, получившего название «медиаобразование».

Принятый во многих странах мира термин «масс-медиа» обозначает средства массовой информации и коммуникации. В отечественной научной литературе (например, в работах О.Ф. Нечай, Б.М. Фирсова) массовая

коммуникация определяется как « процесс массового социального общения, опосредованный специальной техникой». При этом все средства массовой коммуникации (СМК) подразделяются на две группы. К первой относятся книгопечатание, фонозапись, фотография и кино. Характерными особенностями этой группы СМК являются техногенное воплощение текстов, тираж, массовая аудитория.

Во второй группе СМК, в которую входят пресса, радио и телевидение, к этим особенностям добавляется объединение тиражируемых текстов в метасистему, целостность, постоянство и оперативность процесса их доставки аудитории. Эта группа СМК и объединяется понятием «средства массовой информации (СМИ)».

---

## ГЛАВА 1. СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

---

Определение содержания медиаобразования в современной педагогике еще достаточно неустойчиво, вариативно. Это обусловлено, с одной стороны, многоаспектностью проблемы взаимодействия СМИ и школы, а с другой стороны, полифункциональностью самих СМИ как социального института. Интерпретация содержания медиаобразования в практике сегодня во многом зависит от того, какие конкретные задачи ставит перед собой учитель, используя различные СМИ (печать, радио, кино, телевидение и др.) при организации занятий со школьниками. В зависимости от этих конкретных задач средства массовой информации и коммуникации могут рассматриваться как

- технические средства создания и передачи информации (технологический подход);
- способ ретрансляции произведений традиционных искусств (эстетический подход);

- способ коммуникации, сочетающий различные знаковые системы (коммуникативный подход);
- средства получения информации для критического осмысления событий общественной и политической жизни (социальный подход);
- учебный материал, способствующий развитию ассоциативного, образного, визуального мышления (когнитивный подход));
- способ развития творческих умений и навыков (креативный подход).

Разнообразие подходов к построению системы медиаобразования и многоаспектность этой области педагогики приводит к тому, что, по образному сравнению Кэтлин Тайнер, американского специалиста в этой области, многие учителя, занимающиеся практическим медиаобразованием, часто ограничиваются одним его аспектом, напоминая слепых из известной индийской сказки, которые, отвечая на вопрос на что похож слон, ощупывали и описывали отдельные его части, будучи убеждены, что обладают целостным видением.

Анализ существующих программ и учебных пособий, как западноевропейских, так и российских, позволяет выделить в содержании медиа образования несколько основных блоков. Первый из них - **передача информации в обществе**. В него входят: а) понятие коммуникации; б) понятие о знаковых системах и способах представления информации; в) история передачи информации; г) массовая коммуникация и ее закономерности. Второй блок рассматривает **структуру массовой коммуникации**. Он включает изучение отдельных средств массовой коммуникации и их особенностей (газеты и журналы, фотография, радио и звукозапись, кино, телевидение). Третий блок содержания охватывает вопросы **социального функционирования средств массовой коммуникации**. В него входят: а) контроль над массовой информацией; б) финансирование массовой коммуникации; в) получение массовой информации и ее воздействие.

блоков включает:

- получение школьниками **знаний** об истории, структуре и теории средств массовой информации;
- формирование **умений и навыков восприятия информации**, содержащейся в текстах СМИ;
- развитие **креативных практических умений и навыков** на материале средств массовой коммуникации.

---

### 1.1. ПРЕДМЕТНАЯ МОДЕЛЬ

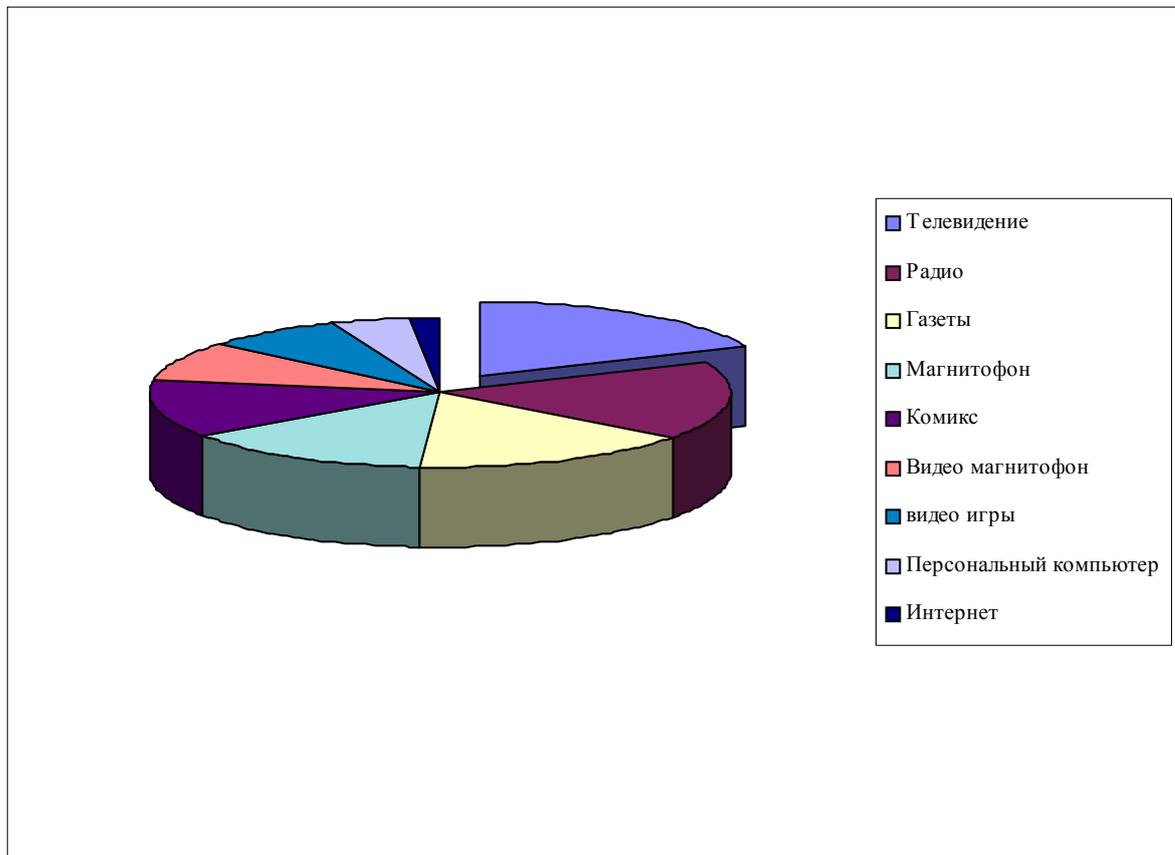
---

Различие подходов к построению организационной модели медиаобразования, сложившихся в 70-е годы, отражает различное понимание его содержания и целей. Первый тип организационной модели заключается в разработке и внедрении в процесс обучения факультативных и обязательных курсов по изучению СМИ (так называемый предметный или специальный подход). С 80-х годов в ряде стран изучается специальный предмет с разными названиями и структурой, но примерно одинаковым содержанием. ***В качестве основного объекта изучения в классе при таком подходе выступают сами средства массовой коммуникации и их особенности (газеты и журналы, фотография, радио и звукозапись, кино, телевидение).***

В качестве примера реализации предметной модели хотелось бы предложить примерную схему курса изучения телевидения в школе. Объясняется это прежде всего той ролью, которую играет сегодня телевидение в жизни подростка.

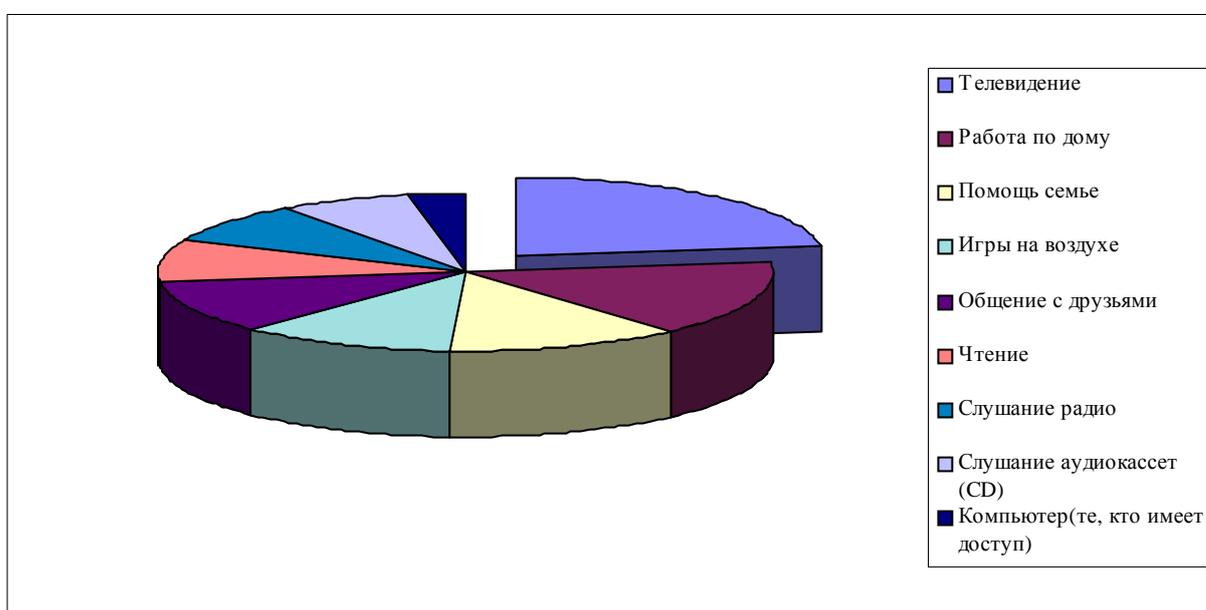
Исследование, проведенное ЮНЕСКО в 1997-98 гг., в ходе которого было опрошено 5 000 детей в возрасте 12 лет из 23 стран, представляющих разные регионы мира, показало, что *91% опрошенных детей имеет возможность смотреть телевизионные программы.*

Доступность других средств массовой информации и коммуникации распределяется следующим образом: газеты - 85%; магнитофон - 75%; комикс - 66%; видеомангнитофон - 47%; видео игры - 40% персональный компьютер - 23%; Интернет - 9%.



**Диаграмма 1. Доступность ТВ по сравнению с другими СМК**

В среднем дети проводят перед телеэкраном 3 часа в день, что примерно на 50% больше, чем они уделяют любому другому виду деятельности в свободное от школы время. Остальные виды деятельности распределяются следующим образом: работа по дому - 2 часа; помощь семье - 1,6 часа; игры на воздухе - 1,5 часа; общение с друзьями - 1,4 часа; чтение - 1,1 часа; слушание радио - 1,1 часа; слушание аудиокассет (CD) - 0,9 часа; компьютер - 0,4 часа (те, кто имеет к нему доступ).



**Диаграмма 2. Доля телевидения в структуре досуга подростков**

Таким образом, *телевидение является доминирующим средством массовой коммуникации в жизни детей во всем мире.*

В России в связи с постоянным ростом цен на книжную продукцию и периодические издания телевидение становится не просто наиболее популярным, а часто единственным средством массовой информации, которое доступно подросткам и превращается в неотъемлемую часть их повседневной жизни. Поэтому именно телевидение может рассматриваться как ядро построения системы медиа образования на предметной основе.

Обучение школьников основам восприятия телевидения должно, естественно, строиться с учетом кадровых, технических, финансовых и иных возможностей конкретного образовательного учреждения. Поэтому в данной работе представляется целесообразным определить лишь основные направления и этапы такого обучения. Такая программа должна, на наш взгляд, включать следующие основные разделы:

**I. Краткая история** возникновения телевидения. Телевидение и другие средства массовой информации. Особенности телевидения - импровизационность, документальность, интимность. Оперативность телевизионной информации, ее зримость и сиюминутность. Зритель - очевидец события.

## **II. Человек на телевизионном экране.**

- Жесты, мимика, пластика, выразительность речи, интонация и их роль в человеческом общении.
- Телегеничность как качество человеческой личности
- Комментатор, обозреватель, ведущий, диктор.

## **III. Мир на телеэкране. Телекамера: зеркало или фильтр?**

Язык телевизионной камеры:

- ракурс (точка зрения), план (выделение главного, отсеивание второстепенного), композиция, освещенность и цвет.
- движение в кадре, движение камеры, монтаж.

**IV. Телевизионная программа** как комплексное словесное и визуальное воздействие на зрителя. Типы телевизионных программ (информационные, познавательные, развлекательные, проблемные). Планирование программ. Цикл, рубрика - группа передач, связанных между собой одной темой и имеющих сходную форму и направленность. Сюжетная замкнутость каждой из передач, объединенных темой цикла или рубрики.

## **V. Понятие телевизионного жанра.**

- Музыкальные программы.

- Телевизионные сериалы (детектив, "мыльная опера").
- Документальные программы и документальные телефильмы.
- Программы новостей.
- Реклама

VI. **Путь телепередачи:** от сценария - до эфира. Телевизионные профессии: сценарист, редактор, режиссер, ассистент режиссера, помощник режиссера, телеоператор, звукорежиссер.

VII. **Телевидение и традиционные искусства** - изобразительное, литература, музыка, театр, кино. Виды художественной интерпретации традиционных искусств на телевидении.

При реализации изучения СМИ на основе предметного подхода необходимо учесть следующие основные положения:

1) приобретение специфических знаний и навыков в области средств массовой информации не должно заслонять общеразвивающего значения таких занятий. Развитие внимания, зрительной и слуховой памяти, воображения - важные воспитательные задачи, которые могут успешно решаться в процессе этой работы;

2) предпочтительной формой организации занятий по изучению телевидения или любого другого СМИ являются практические и игровые задания, выполнение которых основывается, с одной стороны, на навыках, приобретенных в ходе обучения традиционным учебным предметам, а с другой стороны, на непосредственном опыте восприятия текстов СМИ.

Обладая определенными достоинствами, эта модель, тем не менее, не свободна и от недостатков. Перед педагогом, берущимся за разработку и внедрение такого курса, неминуемо встает ряд очень серьезных проблем. Не будет ли изучение данного предмета в условиях и без того достаточно напряженного учебного плана слишком поверхностным? А если так, есть ли вообще смысл в его изучении? На какие знания учащихся, полученные ими при изучении других предметов можно опереться? И, наконец, вопрос вопросов: что является основным содержанием деятельности ученика и что

должно войти в багаж его личности в результате изучения этого нового предмета?

---

## 1.2. АСПЕКТНАЯ МОДЕЛЬ

---

Вторую организационную модель медиаобразования можно определить как межпредметную. Она подразумевает изучение массовой коммуникации в курсе традиционных предметов. В мировой практике такой подход реализуется, прежде всего, в программах родного языка, литературы, обществознания, эстетического цикла. Основными сложностями в реализации этого подхода являются определение связей традиционного предмета с новыми элементами его содержания и координация учебных программ по этим предметам. Кроме того, существует опасность, что специфическое содержание медиаобразования может оказаться размытым.

В основе межпредметной модели должна, вероятно, лежать идея аспектного анализа СМИ. Она представляется чрезвычайно продуктивной, потому что создает возможность рассматривать любой текст СМИ как определенную целостность и в то же время анализировать его с различных точек зрения. Кроме того, это создает хорошие возможности не только для структурирования материала в пределах курса, но и для распределения его между различными предметами, если избрана межпредметная модель медиаобразования.

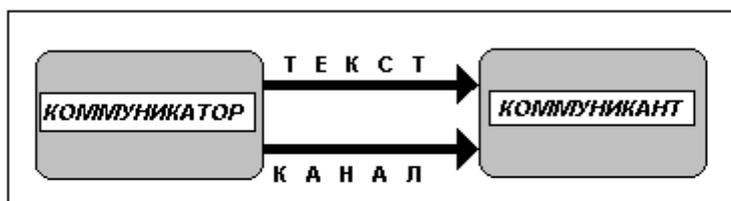
Последний, но не менее важный аргумент в пользу аспектного подхода заключается в том, что актуальность изучения тех или иных аспектов может для различных регионов и даже отдельных образовательных учреждений варьироваться в соответствии с потребностями их образовательных систем, традициями, доступными технологиями и т.д.

***В отличие от предметной аспектная модель предлагает в качестве основного объекта изучения не столько сами средства массовой коммуникации, сколько их продукты, то есть тексты СМИ, или, в другой терминологии, «медiateксты».***

Прежде чем перейти к конкретному содержанию деятельности учителя и учащихся в процессе такого анализа, необходимо рассмотреть сам процесс коммуникации и определить специфику массовой коммуникации.

Не рассматривая подробно всех встречающихся в литературе моделей коммуникативного процесса, остановимся на некоторых из них, которые представляются наиболее значимыми в педагогическом аспекте.

В качестве основных элементов коммуникативного процесса обычно выделяются следующие: коммуникатор, текст (произведение), канал и коммуникант. Коммуникатор создает текст и посылает его по каналам связи коммуниканту, реализуя цели той или иной социальной системы и удовлетворяя те или иные запросы коммуниканта как члена социума. Простейшая схема коммуникационного процесса, таким образом, имеет



следующий вид (рисунок 1):

### Рисунок 1

Среди современных ученых, внесших существенный вклад в изучение структуры коммуникативных процессов, обычно первым называют американского исследователя К.Шеннона. В его работах, рассматривающих структуру коммуникативных процессов с точки зрения теории информации и кибернетики, были определены следующие компоненты технических

каналов связи: источник, передатчик, сигнал, приемник, адресат, а также помехи (т.н. модель Шеннона - Уивера).

Помехами называются факторы, затрудняющие передачу или прием сообщения. Помехи принято разделять на:

- технические (например, слабый голос, нечеткая дикция, слишком мелкий шрифт и т.д.);
- семантические (использование знаков, которые неизвестны коммуниканту или могут быть иначе поняты им);
- психологические (склонность индивидов избирательно воспринимать информацию в соответствии со своими жизненными установками и отдавать предпочтение той информации, которая укрепляет сложившиеся у них позиции).

Дефлер дополнил эту модель системой обратной связи и подчеркнул различие между субъективными намерениями коммуникатора и реальным восприятием получателя информации.

В 1954 году У. Шрамм и Ч. Осгуд предложили круговую («циркулирующую») модель коммуникативного процесса, особо подчеркнув знаковую сторону коммуникативного процесса и сходство ситуаций, происходящих на уровне коммуникатора и коммуниканта. Отправитель (коммуникатор) кодирует сообщение, которое затем декодируется получателем (коммуникантом). В свою очередь получатель, становясь отправителем, также кодирует новое сообщение и посылает его. В работе «Динамика массовых коммуникаций» Дж. Р. Доминик представляет данную модель в виде следующей графической схемы (рисунок2):

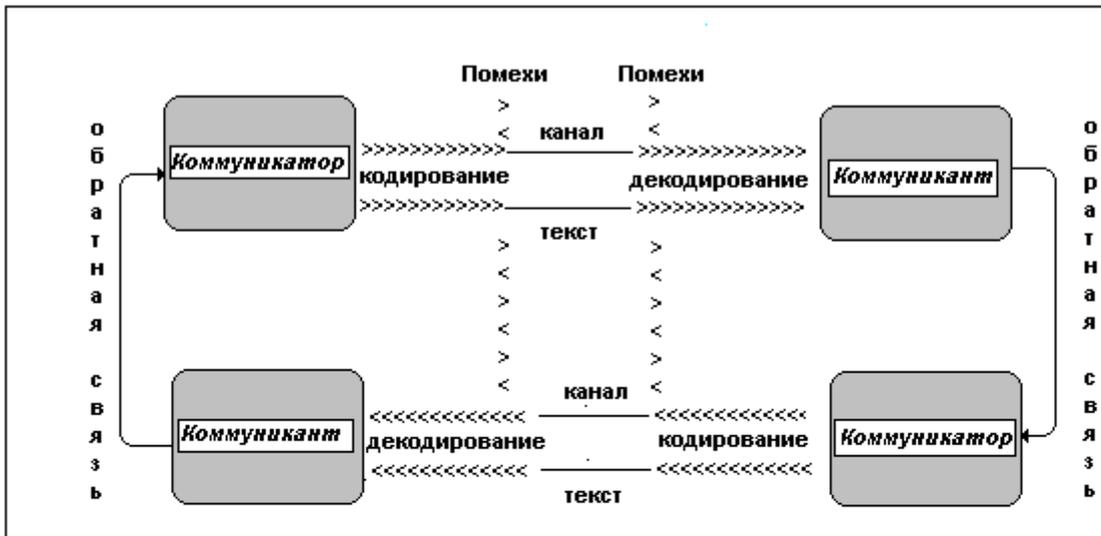


Рисунок 2

Эта модель точно выявляет непрерывный и двусторонний характер коммуникации, однако больше соответствует схеме межличностного общения, чем массовой коммуникации. Кроме того, данная схема оставляет вне поля зрения некоторые существенно важные аспекты процесса коммуникации. Во-первых, любой процесс коммуникации возможен только при наличии определенного предмета коммуникации, о котором коммуникатор и коммуникант могут иметь различные, далеко не во всем и не всегда совпадающие представления. Кроме того, коммуникатор и коммуникант имеют определенное представление друг о друге, которое может быть неполным, неточным и даже абсолютно неверным.

Текст, создаваемый коммуникатором, таким образом, отражает не только и не столько предмет коммуникации, сколько представления коммуникатора о нем и о том, кому этот текст предназначен. Кодирование информации также производится с учетом этих представлений.

Аналогичным образом производится и декодирование текста коммуникантом. С учетом этих факторов схема процесса коммуникации может иметь следующий вид (рисунок 3):

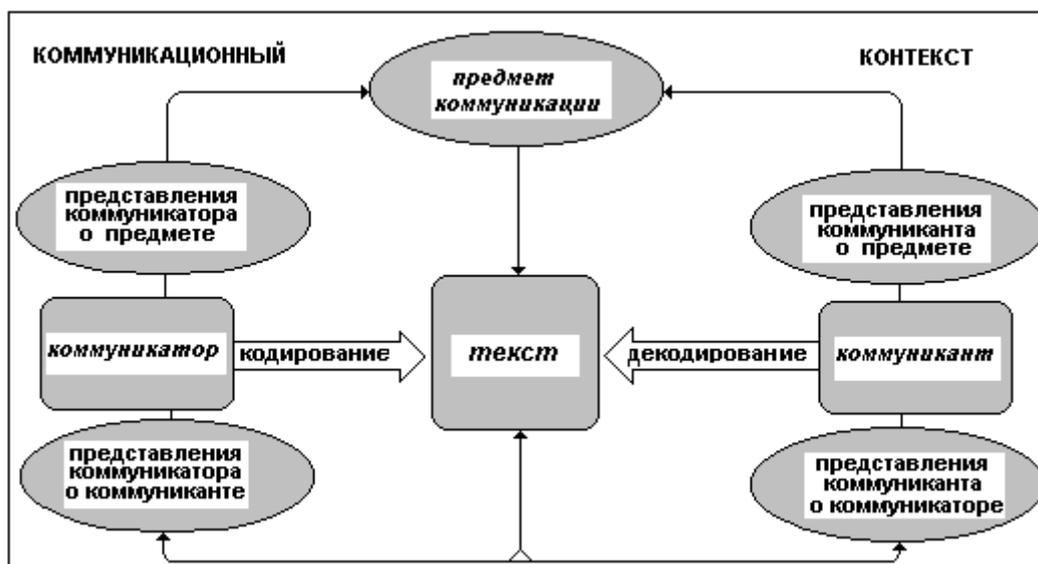


Рисунок 3

Массовая коммуникация отличается тем, что коммуникатор использует различные технические средства и может быть отделен от коммуниканта как пространством, так и временем. Кодирование и декодирование происходит в несколько стадий; обратная связь - ослабленная, запаздывающая.

Средства массовой информации используют в создании медиа текстов как вербальные, так и невербальные коды, причем в массовой коммуникации в отличие от межличностной невербальные компоненты коммуникации включают также и сигналы, создаваемые с помощью техники (ракурс, план, монтаж и др.).

Анализ различных текстов СМИ в классе будет всегда включать поиск школьниками ответов на определенный круг вопросов, однако сам способ постановки вопроса во многом определяет и пути поиска ответов. Различные модели аспектного подхода к изучению СМИ по сути представляют собой ту или иную модификацию так называемой пентады американского ученого Г. Ласуэлла, который выделил основные элементы

коммуникативного акта, сформулировав их в виде пяти простых вопросов: кто, что и кому сообщает, по каким каналам, с какой целью и с каким результатом.

Анализ различных моделей процесса коммуникации позволяет сделать вывод, что ключевым звеном этого процесса является *текст*, создаваемый коммуникатором с использованием определенных знаковых систем и отражающий его представления как о предмете коммуникации, так и о коммуниканте, который, в свою очередь, в процессе восприятия и декодирования текста составляет определенное представление и о коммуникаторе, и о совпадении (или несовпадении) своих собственных представлений о предмете коммуникации с представлениями коммуникатора. Таким образом, текст становится центральным элементом и в построении различных моделей содержательной стороны медиа образования, так как именно через анализ медиа текстов может происходить формирование представлений обо всех основных звеньях и элементах коммуникационного процесса.

В качестве примера одной из моделей такого похода можно привести методические рекомендации по организации медиа образования школьников 7 - 13 лет, разработанные и применяемые на практике в графстве Девон (Англия). Основные аспекты анализа медиа текстов представлены в виде схемы на рисунке 4.

#### **Рисунок 4**

Содержание каждого из аспектов вкратце сводится к следующему.

**КОНСТРУКЦИЯ.** Все СМИ действуют как фильтр между аудиторией и информацией. Термин «конструкция» отражает процесс отбора, интерпретации, компоновки и подачи информации различными СМИ. Критический подход к сообщениям средств массовой информации, строящийся, прежде всего, на анализе конкретных текстов СМИ должен, по мнению одного из крупнейших специалистов в области медиаобразования

Лена Мастермана (Len Masterman) (Англия), быть ориентирован на "демонтаж" текстов "путем проникновения в их суть с целью вскрыть механизмы, с помощью которых в них вкладывают тот или иной смысл". Некритическое доверие к сообщениям средств массовой информации, при котором кажущаяся достоверность текста приводит к тому, что он принимается за реальность, может быть преодолено только с помощью такого анализа.

**ПОВЕСТВОВАНИЕ.** Изучение повествовательной структуры текста как правило входит в число основных аспектов медиаобразования, так как повествование - одна из основных форм, которую используют все СМИ при построении сообщений. Этот аспект подразумевает анализ прежде всего единиц повествовательной структуры (от чьего лица ведется повествование, каков событийный ряд, типы характеров и т.д.)

**АУДИТОРИЯ.** Изучение аудитории, безусловно, одна из неотъемлемых составляющих медиа образования, так как основная цель масс-медиа - привлекать аудиторию. Однако, тексты СМИ могут интерпретироваться по-разному в зависимости от возраста, пола, социального положения воспринимающего субъекта. Существенную роль в интерпретации медиа текстов играет и ситуация, в которой они воспринимаются. Таким образом, между аудиторией и СМИ существуют довольно сложные взаимодействия. С одной стороны, масс-медиа влияют на аудиторию путем создания определенных текстов и контроля за их распространением, с другой стороны, и аудитория в известном смысле влияет на масс-медиа, поскольку индивидуумы воспринимают тексты СМИ по-своему и вовсе не обязательно соответствуют тем стереотипам, на которые ориентируются масс-медиа.

**ЖАНР.** Понятие жанра тесно связано с ожиданиями аудитории и пониманием особенностей конструкции, стиля и содержания конкретных медиа текстов. Условности жанра определяют отличие одной формы подачи материала от другой, например, вестерна от фильма-катастрофы, или программы новостей от телевизионной викторины. Изучение жанра

открывает пути к пониманию индустрии масс-медиа, так как жанр - это способ, которым постановщик, используя удачно найденную формулу может привлечь наиболее широкую аудиторию и получить максимальную прибыль.

**ИДЕОЛОГИЯ.** Понятие «идеология» в данном контексте означает не только определенный набор сознательных политических взглядов и идей, но имеет более широкое значение и понимается как бессознательная установка на определенные ценности, определяющие отношение людей к действительности. Идеологические установки в текстах СМИ могут быть как явными, так и скрытыми, образуя определенную систему фильтров, через которые проходит отражение действительности. Одной из основных задач медиа образования является выработка умения осознавать идеологическую сущность текстов СМИ и способности противостоять попыткам манипулирования сознанием.

**ИНСТИТУТ.** Этот аспект анализа текстов СМИ, с одной стороны, связан с вопросом о собственности на средства массовой информации, а с другой стороны, стремится более широко объяснить взаимоотношения между производством медиа текстов и их потреблением. Без понимания финансовой и индустриальной основы производства текстов СМИ медиа образование учащихся неизбежно будет неполным.

**ПРЕЗЕНТАЦИЯ.** Этот аспект анализа медиа текстов предполагает анализ того, как в средствах массовой информации представлены определенные личности, социальные группы или идеи. Это подразумевает осознание того, что все, что появляется на телеэкране или газетной странице представляет собой результат ряда предпочтений, отражающих определенную точку зрения и существование других точек зрения на то же явление или предмет вполне естественно. Другими словами любая презентация несет ряд социальных значений и социальных последствий. Презентация может как подтверждать, так и опровергать сложившиеся представления.

Несколько иной вариант аспектного подхода к анализу текстов СМИ предлагается образовательным отделом Британского института кино (BFI).

В учебном пособии «Введение в медиа образование» , разработанном в сотрудничестве с Открытым Университетом и предназначенном для подготовки учителей, предлагается шесть ключевых аспектов анализа медиа текста, которые представлены в виде следующей таблицы.

<b>Основной вопрос</b>	<b>Аспект</b>	<b>Содержание</b>
<b>Какой это вид текста?</b>	<b>КАТЕГОРИЯ</b>	Определение различных видов медиатекстов: документальный фильм, "мыльная опера", и т.д.; и различных видов средств массовой информации (кино, печать и т.д.); рассмотрение того, как различные виды текста разных СМИ воздействуют на ожидания аудитории.
<b>Как мы понимаем смысл текста?</b>	<b>ЯЗЫК</b>	Изучение способов создания смысла: вербального, визуального и звукового ряда медиа текстов; изучение процесса интерпретации медиатекстов; кодов и условностей, последовательной структуры, фабулы и т.д.
<b>Кто является создателем текста?</b>	<b>АГЕНТСТВО</b>	Исследование того, кто производит тексты и для чего; сколько стоит производство, каковы его сроки; различные стадии производственного процесса.
<b>Как осуществляется производство?</b>	<b>ТЕХНОЛОГИЯ</b>	Выяснение того, какие виды технологии использованы в создании текста; как они использованы; как выбор технологии влияет на конечный продукт.
<b>Для кого создается текст?</b>	<b>АУДИТОРИЯ</b>	Анализ того, как создатель текста представляет себе аудиторию, как он стремится достичь понимания, каким образом аудитория воспринимает медиа тексты, какова ее реакция.
<b>Как медиатекст представляет нам реальность?</b>	<b>РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ</b>	Понимание взаимоотношений между медиа текстом и реальностью; сравнение текстов, претендующих на реалистичность (например, новости, фильмы о войне и т.д.) с текстами открыто условными (например, мультфильмы, фильмы ужасов); анализ использования стереотипов.

Достоинством обеих рассмотренных моделей является их универсальность, позволяющая анализировать медиатексты, создаваемые любыми СМИ. Однако ни та, ни другая модель практически не учитывают различия между художественной и нехудожественной информацией. Кроме того, и значимость конкретных аспектов, и их содержание могут быть различными в зависимости от социального и культурного фона, сложившихся педагогических концепций и методических традиций.

В связи с этим хотелось бы предложить следующий вариант аспектной структуры медиа образования с учетом этих факторов.

### **I. СПОСОБ КОДИРОВАНИЯ: вербальный / невербальный: чисто визуальный /аудиальный/ комбинированный**

Поскольку различные средства информации используют различные знаковые системы и иногда могут комбинировать их, представляется важным выработать у учащихся способность анализировать роль каждого элемента текста и в то же время разработать понимание специфичности каждого СМИ через сравнительный анализ различных элементов текста, создаваемого и воспринимаемого в процессе коммуникации.

Средства массовой информации и коммуникации используют как вербальную, так и невербальную знаковую систему для создания текстов. При этом невербальная знаковая система включает и сигналы, передаваемые непосредственно человеком (жесты, мимика, пластика, выразительность речи, интонация), и невербальные сигналы, передаваемые через возможности техники (ракурс, план, композиция, освещенность и цвет, движение в кадре, движение камеры, монтаж). Комбинация их различна в различных СМИ.

Пресса пользуется вербальным письменным языком, а также фотографическим изображением (включая репродукции произведений изобразительного искусства).

Радио использует устную речь, а также музыку и шумы. Это аудиальное коммуникативное средство. Телевидение - аудиовизуальное коммуникативное средство, включающее широкий диапазон средств

выражения. Вербальный письменный язык присутствует на экране как в виде элементов сообщений (заставки, титры), так и в виде самостоятельных текстов (телетекст).

На телевидении, так же как и на радио, доминирует устная речь, но в неперменном сочетании с изображением. С визуальной стороной ТВ связаны необычайно широкие возможности пластического решения всех без исключения текстов.

## **II. ТИП ТЕКСТА: повествование / описание / рассуждение**

В процессе коммуникации мы можем либо рассказывать историю, либо описывать что-нибудь, либо выдвигать аргументы за или против каких-либо идей.

Любое повествование при этом будет иметь следующие элементы: характеры, место и время действия, фабула и сюжет, авторская точка зрения, которые объединяются в разных сочетаниях для разработки темы. Различие будет заключаться в использовании вербальных и невербальных элементов в рамках повествования.

Построение описательных вербальных текстов требует точного отбора лексических средств, тщательного выбора деталей. Эти вербальные элементы имеют, однако, некие невербальные эквиваленты: тип кадра, ракурс, план, освещенность, и т.д.

Вербальные способы доказательства и рассуждения также могут иметь определенные аудио-визуальные аналоги (например, в рекламных текстах).

Конечно, в реальном процессе коммуникации эти типы текстов могут комбинироваться довольно сложным образом (повествование, например, может использоваться как аргумент). Сравнительный анализ литературных текстов и их кино/теле/радио версий может быть чрезвычайно полезным видом работы, который будет способствовать пониманию преимуществ и недостатков каждой знаковой системы для создания различных типов текста.

### **III. ТИП АУДИТОРИИ: возраст / пол / социальное положение / уровень образования**

Массовая коммуникация отличается от межличностной тем, что она имеет чрезвычайно ограниченное число каналов обратной связи, причем эта обратная связь, как правило, носит запаздывающий характер.

Кроме того, тексты СМИ, будучи адресованы не конкретному реципиенту, а, скорее, определенному типу аудитории, часто используют определенные стереотипы и клише, отражающие общие представления о целевой аудитории.

Таким образом, анализ текстов СМИ может осуществляться и с точки зрения того, как они используют различные типы знаковых систем и текстов, отвечать потребностям определенной аудитории и как различные аудитории могут воспринимать одни и те же тексты.

Кроме того, в рамках этого аспекта можно анализировать различия между межличностной, групповой и массовой коммуникацией.

### **IV. ТИП ЦЕННОСТЕЙ: эстетические / моральные / религиозные / политические**

Данный аспект анализа текстов СМИ предполагает рассмотрение их в рамках оппозиции «художественная - нехудожественная коммуникация».

В художественной коммуникации доминирующим типом ценностей являются ценности эстетические. Произведение искусства может, безусловно, содержать все типы ценностей, но в отличие от нехудожественной коммуникации они обычно выражаются не декларативно, а в форме художественного образа и могут быть поняты только через эстетические категории.

Кроме того, научная и политическая информация предполагает однозначное ее понимание всей аудиторией, в то время как художественная информация многозначна и дает возможность разнообразных смысловых интерпретаций.

Анализ текстов СМИ по этому параметру и должен быть направлен на осознание школьниками специфики искусства как способа познания мира и способа общения.

#### **V. СОЦИАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ ТЕКСТА: развлечение / информация / пропаганда**

Средства массовой информации и коммуникации, которые сегодня занимают важное место в жизни подростков, безусловно, являются одним из факторов социализации, так как во многом через них происходит усвоение норм общества, социальных и поведенческих стереотипов, формирование системы ценностей.

Формирование умений критически воспринимать и анализировать тексты СМИ и должно рассматриваться как основная цель анализа их социальных функций.

В подведении школьников к пониманию того, как представляются в текстах СМИ отдельные личности, социальные группы и определенные идеи, задача учителя заключается в том, чтобы показать способы отбора, составления и подачи материала, в которых отражается доминирующая идеология общества.

Естественно, что эти вопросы потребуют анализа того, каковы формы собственности на средства массовой информации, какова их роль в формировании общественного мнения (например, в ходе предвыборных кампаний), допустима ли цензура, и т.д.

Некритическое доверие к сообщениям средств массовой информации, при котором кажущаяся достоверность текста приводит к тому, что он принимается за реальность, может быть преодолено только с помощью такого анализа.

Аспектный подход может быть применен и в предметной модели медиаобразования как принцип структурирования материала, однако более полно его достоинства раскрываются при организации обучения на межпредметной основе. Вышеперечисленные аспекты анализа процесса коммуникации могут быть достаточно легко распределены между

сложившимися традиционными образовательными областями учебного плана. Очевидно, что анализ типа коммуникации и типа текста органично вписывается в содержание образовательной области «Языки и литература», анализ типа ценностей может быть распределен между образовательными областями «Искусство» и «Языки и литература», а анализ социальных функций войдет в образовательную область «Общественные науки».

Предметный и аспектный подходы не являются взаимоисключающими. Вероятно, наиболее продуктивным может оказаться оптимальное сочетание обеих моделей, причем такое сочетание может быть реализовано в различных вариантах.

В первом из возможных вариантов элементы содержания медиа образования на начальном и среднем этапах обучения распределяются между традиционными учебными дисциплинами, а на заключительном этапе в учебный план вводится некий отдельный интегративный курс, углубляющий и закрепляющий полученные знания, умения и навыки на качественно новом уровне.

Варианты комбинации этих подходов могут быть и более сложными. Например, на начальном этапе обучения основы аудио-визуальной грамотности могут формироваться в процессе изучения традиционных предметов школьной программы. На среднем этапе в учебный план школы может быть введено изучение отдельных СМИ (кино, телевидение, пресса) на предметной основе, а в старшем звене закрепление и углубление полученных знаний осуществляется либо на факультативных занятиях на предметной основе, либо на межпредметной - на уроках литературы, мировой художественной культуры, обществознания.

---

## ГЛАВА 2. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И БАЗИСНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН

---

Основными сложностями в реализации межпредметного подхода являются определение связей традиционного предмета с новыми

элементами его содержания и координация учебных программ по этим предметам. Рассмотрению этих проблем и посвящена данная глава.

Прежде чем перейти к вопросам конкретного содержания и форм медиаобразования в рамках отдельных учебных дисциплин необходимо, вероятно, определить некие общие принципы и организационные условия, при соблюдении которых возможно построение достаточно целостной системы медиа образования на межпредметной основе.

- «Диалог» между медиа образованием и традиционными предметами школьной программы должен быть открытым и обоюдным. Основой такого диалога служит прежде всего развивающий аспект обучения.

- Должна быть разработана структурная программа развития медиа образования, включающая планирование межпредметных связей.

- Для разработки такой программы необходимо создать специальную группу учителей, занимающихся проблемами координации программы развития медиа образования с учебным планом школы по другим предметам.

- Общая координация разработки и внедрения структурной программы медиа образования поручается либо заместителю директора по учебно-воспитательной работе, либо специально назначенному координатору, имеющему определенные знания и опыт в этой области.

- Разработка отдельных разделов учебных программ и их координация в пределах образовательной области производится через школьные методические объединения. В рамках этих объединений осуществляется обмен идеями и опытом, вырабатывается система оценки разработанных программ, осуществляется подготовка и повышение квалификации преподавателей.

- Необходимо произвести оценку и систематизацию всех имеющихся в школе аудиовизуальных материалов (репродукций, слайдов, диафильмов, аудио и видео записей и т.д.) и технических средств для последующего создания на этой основе школьной медиатеки.

Понятие аудиовизуальной грамотности, безусловно, относится к числу ключевых понятий медиа образования. Подобно тому, как вербальная грамотность является фундаментом традиционного образования (неграмотного человека научить ничему нельзя), аудио-визуальная грамотность служит фундаментом построения любой системы медиа образования, какой бы подход ни был избран. Именно поэтому понятие аудиовизуальной грамотности и способов ее формирования заслуживает подробного рассмотрения. Словарь терминов по медиа образованию Исследовательского центра эстетического воспитания РАО, подготовленный к российско-британскому семинару «Медиаобразование школьников» проходившему в Москве в 1995 году предлагает следующее определение:

***Аудиовизуальная грамотность*** - навыки анализа и синтеза пространственно-временной реальности и умение «читать» экранное повествование.

Вероятно, для практически работающего учителя данное определение потребует конкретизации: каковы конкретные навыки анализа, что входит в навыки синтеза, а главное, как можно формировать эти навыки в процессе обучения.

Предлагаемые вниманию читателя в настоящей главе упражнения и учебные задания частично разработаны автором, но большая часть из них отобрана из различных источников и в той или иной степени модифицирована в соответствии со специфическими задачами медиа образования. Основным критерием отбора упражнений и заданий являлась их простота и доступность. Наличие технического оборудования (например, видеокамеры), естественно, значительно расширяет спектр методов медиа образования. Однако это не означает, что начинать медиа образование можно *только* при наличии такого оборудования. Многие задачи могут быть

решены с минимальными материальными затратами, особенно если это касается формирования основ аудио-визуальной грамотности.

Первым среди базовых умений, составляющих основу аудио-визуальной грамотности, является **умение видеть (слышать) и описывать элементы визуальных и аудиовизуальных текстов**. Развитие этого умения органически связано с развитием наблюдательности, внимания, умения выражать словесно то, что воспринимается зрительно и на слух. Практически, школьники должны научиться максимально подробно и точно отвечать на вопрос: "Что я вижу/слышу?"

Предпочтительной формой организации занятий по выработке базовых умений аудио-визуальной грамотности являются практические и игровые задания, выполнение которых основывается, с одной стороны, на навыках, приобретенных в ходе обучения традиционным учебным предметам, а с другой стороны, на непосредственном опыте восприятия невербальных сигналов в процессе коммуникации.

Приведем несколько примеров возможных форм работы по развитию навыков визуального восприятия.

#### **КАРТИНКА ЗА ОКНОМ**

Педагог предлагает всем посмотреть в окно и дает на это 0,5 - 1 минуту. После этого все поворачиваются к учителю и вызванные или названные ученики рассказывают, что они увидели. Обычно в рассказе сначала дается лишь перечисление. Потом добавляется по одному определению к каждому из объектов. Увиденную за окном картину нужно стремиться нарисовать словами как можно точнее. Обычно это достигается только после нескольких упражнений.

Это же задание можно несколько видоизменить - ученикам дается задание записать или рассказать, что они видят за спиной педагога, за спиной собеседника-партнера. Описание должно быть четким, понятным,

выразительным, чтобы слушатель мог дать потом отчет о том, что у него за спиной, а все другие по его рассказу проверить качество описания.

### **СПИНАМИ ДРУГ К ДРУГУ**

Учащиеся ходят по комнате, внимательно разглядывая друг друга и стараясь как можно лучше запомнить внешность партнеров. Через две - три минуты по сигналу педагога учащиеся останавливаются и разбиваются на пары. Задание заключается в том, чтобы, стоя спиной к партнеру, описать его внешность (какие у него глаза, какого цвета волосы, одежда и т.д.). При этом партнер не отрицает и не подтверждает то, что он слышит, но может задавать уточняющие вопросы, например, уточнять оттенки цветов, материал одежды и т.п. По окончании описания партнеры поворачиваются лицом друг к другу и проверяют правильность и полноту описания.

### **ШТИРЛИЦ**

Педагог готовит 1 - 2 набора из 15 небольших предметов (зубная щетка, электрическая лампочка, автобусный билет, отвертка, иностранная банкнота и т.д.) и предъявляет их учащимся для внимательного рассмотрения в течение 2 - 3 минут. Затем он накрывает предметы платком и просит учащихся письменно перечислить все предметы, которые они запомнили. Постепенно усложняя задание можно добиваться более подробного описания предъявляемых объектов: их формы, цвета, размеров, положения относительно друг друга и т.д.

Это же упражнение можно модифицировать следующим образом: из группы учащихся выбирается ведущий, остальные играющие по команде педагога замирают в разных позах. Ведущий должен внимательно рассмотреть и запомнить одежду играющих и их позы. Затем ведущий выходит из комнаты, а играющие производят заранее условленное количество изменений (от 3 до 5 в зависимости от числа играющих) в одежде и позах. Заранее оговаривается не число изменений у каждого игрока, а только их общее количество. Ведущий, вернувшись в комнату, должен обнаружить произведенные изменения и вернуть все в исходное положение.

Многие из вышеперечисленных игровых упражнений могут быть использованы при описании как реальных объектов, так и их изображений.

Целью второй группы упражнений, направленных на выработку основ аудио-визуальной грамотности является привлечение внимания учащихся к звуковой стороне восприятия мира, выработка умения не только *слушать*, но и *слышать*.

### **СОНОСКОП**

Педагог или ведущий дотрагивается до разных предметов карандашом, стучит по ним. Учащиеся с закрытыми глазами должны после каждого удара определить указанный предмет.

Важной стороной этой работы является и привлечение внимания школьников к невербальным компонентам речевого общения, интонационному рисунку речи. Смысл живой речи в значительной степени определяется тем, *как* были сказаны те или иные слова, а не только тем, *какие слова* были сказаны. Ниже приводятся примеры некоторых упражнений, которые позволят обратить внимание школьников именно на эту сторону звучащей речи, подчеркнуть значение таких ее выразительных средств как логические паузы, логические ударения, интонация.

### **ПРОИЗНЕСЕНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С РАЗНЫМИ НАМЕРЕНИЯМИ (ПОДТЕКСТАМИ)**

Учащимся предлагается произнести одно и то же предложение не менее чем с двумя подтекстами. Например, скороговорку «Проворонила ворона вороненка» можно произнести со следующими подтекстами:

- пожалейте вороненка: "Ах, как жалко, пропал вороненок!"
- упрекните ворону: "Эх ты, растяпа, что ты наделала!"
- выразите недоумение: "Что вы говорите? Этого не может быть!"

### **РЕЧЬ НА ЦИФРАХ**

Ученикам предлагается воспроизвести речь, но не словами, а с помощью цифр, чисел. Убирая из речи значение понятных слов, мы создаем для детей ситуацию, когда они начинают слышать значение самого

интонационного звучания речи, на что они раньше просто не обращали внимания.

В качестве второго базового умения в формировании аудио-визуальной грамотности следует, вероятно, назвать **умение интерпретировать как отдельные элементы текстов, так и тексты как целое**. При этом основное внимание смещается на извлечение смысла из аудио-визуального текста каждым учащимся. Вопрос: «Что я вижу/слышу?» сменяется вопросом: «Что это значит?» Если первое из рассмотренных базовых умений связано с развитием наблюдательности, внимания, то второе ориентировано в основном на развитие воображения и фантазии.

Хорошим материалом для выработки у школьников этого умения могут послужить **пиктограммы** - емкие графические изображения предметов, сообщений, всякого рода информации. Примерами пиктограмм могут служить красный крест - как обозначение пункта медицинской помощи, расположенные крест накрест нож и вилка - обозначение ресторана или кафе и т.д.

После ознакомления с образцами пиктограмм и определения их значений можно предложить учащимся понаблюдать, где и какие пиктографические изображения встречаются им в повседневной жизни и что они означают, а затем попробовать свои силы в создании собственных пиктограмм.

Для начала можно предложить придумать пиктограммы, которые могли бы висеть в школе:

- на кабинете директора,
- на гардеробе,
- на учительской,
- возле столярной мастерской,
- возле библиотеки,
- у входа на школьный чердак.

Более сложным вариантом задания является создание пиктограмм для передачи более сложной информации, например: «Одиночество», «Счастье», «Надежда» и т.д.

Приведем еще несколько примеров игровых упражнений, направленных на выработку у школьников навыков интерпретации аудио-визуальных текстов.

### **ОПРАВДАНИЕ ЗАДАННОЙ ПОЗЫ**

Это упражнение на нахождение психологического оправдания заданному положению частей тела, например, опущенная голова, сжатые кулаки, поднятый взгляд и т.д. Задается не действие, а только поза, описывается расположение частей тела. Ученики вспоминают жизненные ситуации, в которых такая поза встречается, и играют в эти ситуации до тех пор, пока не «попадут» в заданную позу.

Вариантом такого упражнения может быть интерпретация положения двух или более человек в пространстве. Например: два человека, стоящих спиной друг к другу, два человека, сидящих на разных концах пустой скамейки, три-четыре человека, стоящих очень близко, но не обращающих друг на друга внимания и т.д. Ученикам предлагается «прочитать» смысл такого расположения людей в пространстве, найти ему психологическое оправдание.

### **СОНОСКОП СОБЫТИЙ**

Учащимся предлагается закрыть глаза и, прослушав несколько звуков, изображаемых педагогом или ведущим, воссоздать по этим звукам какую-либо историю.

### **КТО СТУЧИТ**

Из группы учащихся выбирается ведущий, который, выйдя за дверь, должен мысленно определить время суток, погоду, особенности характера, ситуацию. Затем ведущий стучит в дверь, стараясь вложить в стук как можно больше информации о придуманных обстоятельствах. Остальные играющие должны попытаться определить по манере стука придуманные

обстоятельства и характер и построить вместе с педагогом одну - две возможных модели интерпретации.

Ведущий, вернувшись в комнату, выслушивает догадки остальных играющих. Если ни одна из них не верна, он должен постараться подвести играющих к правильной догадке, задавая наводящие вопросы. Участники игры также могут задавать уточняющие вопросы ведущему.

### **ДЕТЕКТИВ**

Педагог предлагает учащимся 1 - 2 набора из ряда небольших предметов, аналогичных описанным в игре «Штирлиц». Задача учащихся - определить, кому могли бы принадлежать эти предметы и постараться сказать как можно больше об этом человеке: его профессии, характере, привычках и т.д.

Вариантом этого упражнения может быть работа с фотографией интерьера комнаты, когда учащиеся по деталям обстановки и отдельным предметам должны попытаться охарактеризовать ее обитателя.

Наконец, последним из базовых элементов аудио-визуальной грамотности является **умение использовать приобретенные навыки для создания собственных аудиовизуальных текстов**. Выработка этого базового умения ориентирована на развитие творческих способностей школьников. Прежде чем предлагать задания, предполагающие создание законченных аудиовизуальных текстов и требующие от школьников достаточно большой степени творческой самостоятельности, необходимо поработать над более простыми заданиями, когда один из компонентов аудиовизуального текста задается учителем.

Примером такой работы может быть **озвучивание иллюстрации, картины, диафильма**.

Внимание к иллюстрации и озвучивание ее можно считать первым шагом в формировании понятия о зрелищных искусствах, восприятие которых основано на том, что зритель *видит* и *слышит*, устанавливает связь между этими каналами восприятия.

Сначала учитель может предложить озвучить картинку, требующую только шумовых эффектов, без диалога. На втором этапе следует давать картинки, на которых можно сыграть диалог. Слова для диалога могут быть найдены в тексте, или придуманы самими учащимися.

Суть заданий, независимо от выдумывания или произнесения написанных слов, в том, чтобы речь была действенной, чтобы она была обращена к кому-то и содержала ожидание ответной реакции. Для того чтобы речь соответствовала картинке, говорящему необходимо определенным образом приспособить свое тело к тому делу, которое изображено, иначе интонация и речь не будут соответствовать изображению. Упражнение захватывает речевую и мышечную деятельность, а также тренирует у учеников точность зрительных оценок.

Озвучивание диафильма или кинофрагмента является наиболее сложным видом работы, перед началом которой учащихся, естественно, необходимо ознакомить с основными принципами использования звука как элемента языка кино.

Еще в 1928 году С. Эйзенштейн, В. Пудовкин и Г. Александров напечатали статью под названием «Будущее звуковой фильмы», в которой разработали ряд принципов сочетания изображения и звука.

Основной мыслью статьи было обоснование принципа несинхронного применения звука и повышение за счет этого информационной насыщенности каждого кадра фильма. Эйзенштейн и его соавторы считали, что если изображение будет говорить свое, а звук свое, то количество информации удвоится и каждый кадр станет содержательнее.

Самый простой пример. Когда мы видим в кадре лицо человека и слышим произносимые им слова, это пример синхронного использования звука, информирующего нас о том, кто и что говорит. Однако если вместо лица говорящего показать на экране лицо слушающего, то кадр будет несинхронным, зритель узнает не только кто и что говорит, но и какое впечатление производят его слова на слушающего.

Если в изображении - лицо человека, а в звуке - шум поезда, то этот несинхронный кадр скажет нам, что человек едет в поезде.

Авторы считали несинхронное применение звука основным, важнейшим, однако в таком сложном произведении, как звуковой фильм, и синхронное, и несинхронное применение звука одинаково правомерны. Осознание возможностей несинхронного применения звука позволит школьникам избежать излишней иллюстративности при выполнении этого задания, подведет их к пониманию роли звука как самостоятельного элемента языка экранных искусств.

Спектр творческих заданий, которые могут быть предложены школьникам, достаточно широк и поскольку именно этот тип заданий наиболее тесно связан с традиционными школьными дисциплинами, представляется целесообразным рассмотреть их в последующих разделах данной главы.

---

## 2.2. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

---

В работе «Морфология искусства» М.С. Каган отмечает, что близость фотографии к графике и живописи «состоит в том, что и фотоискусство создает изображение мира на плоскости, в условном черно-белом либо многоцветном его воспроизведении». Вместе с тем фотография, по мнению М.С. Кагана, отличается «иным - прямо противоположным - соотношением отражения и преобразования изображаемой реальности: художественная фотография является всегда документально-художественной, тогда как в графике и живописи даже прямое изображение природы заключает в себе неустранимый элемент ее *претворения* (курсив мой.- А.С.) в соответствии с тем, как художник ее видит, ощущает и понимает».

Таким образом, сходство фотографии с традиционными видами изобразительного искусства, такими как живопись и графика, определяется общими элементами языка, возникающими при изображении мира на плоскости. Фотография как вид искусства многое вобрала в себя из

многовекового опыта традиционных изобразительных искусств. Само видение мира «в кадре» представляет собой наследие живописи, так как рамка картины - это первое кадрирование действительности в истории культуры. Ракурс и построение перспективы, законы диагонального и золотого сечения, распределение света и светотени и, наконец, само умение зрителя «прочитать» фотографию как плоскостное изображение объемного пространства - все это создает основу для включения фотографии в школьный курс изобразительного искусства.

Вместе с тем восприятие фотографии существенно отличается от восприятия произведений традиционных изобразительных искусств. В *техногенных искусствах*, для которых специфичным является создание, тиражирование и потребление при помощи новейшей техники, сам процесс создания произведений носит принципиально иной характер по сравнению с дотехногенным творчеством. Если в традиционной художественной культуре мастеру для создания произведений достаточно своих рук и механических инструментов, то в техногенном творчестве для воплощения авторского замысла нужны специальная аппаратура, навыки владения ею и даже особый инженерно-технический персонал, без которого создание художественного произведения оказывается невозможным.

Рукотворный творческий акт, при котором момент претворения реальности автором очевиден, сменяется техногенно опосредованным, когда использование технических средств делает этот момент как бы скрытым от восприятия зрителя.

Эта особенность фотографии как техногенного искусства, вследствие которой кажущаяся достоверность текста приводит к тому, что он принимается за реальность, определяет специфические для медиа образования задачи, которые, тем не менее, могут успешно решаться в рамках изучения изобразительного искусства.

Лен Мастерман рекомендует начать процесс выработки навыка критического отношения к текстам СМИ с анализа семейных фотографий, которые ученики приносят из дому. При этом он определяет следующий

примерный круг вопросов, которые могут быть поставлены в ходе анализа фотографий: Какие сюжеты являются наиболее популярными? Насколько точно воспроизводит фотография запечатленное событие (например, праздник или свадьбу)? Представляет ли она момент, «выхваченный из жизни», или сцену, специально «сыгранную» перед фотографом?

Нужно обратить внимание учащихся и на человека, остающегося за кадром, - самого фотографа. Каковы были его намерения и цели, когда он выбирал именно этот момент, угол съемки, расстояние и, возможно, даже построил или предложил именно такую композицию? Каковы были другие возможные варианты и почему фотограф отклонил их?

Аналогичные задачи можно решать на основе анализа собственных фотографий. При этом перед учащимися может быть поставлен следующий основной вопрос:

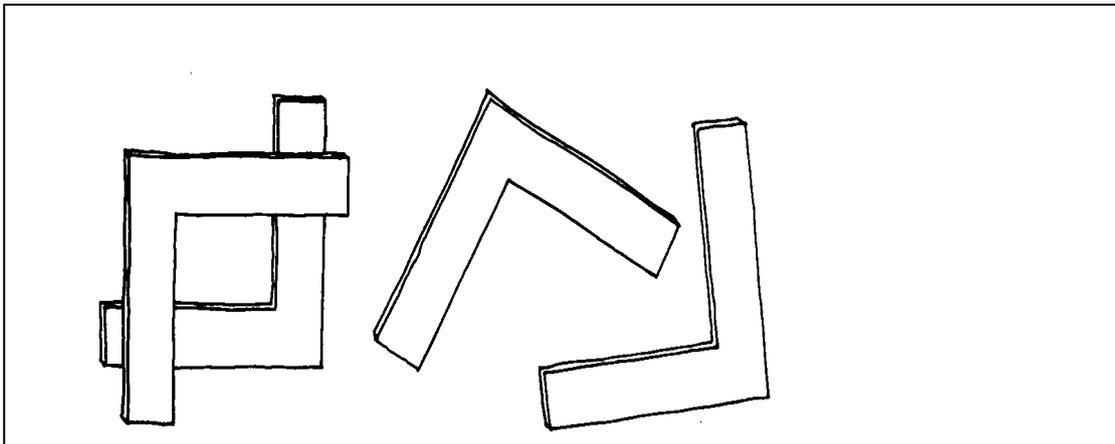
***Если бы у тебя была автоматическая фотокамера, как бы ты сделал свою фотографию, чтобы она давала наиболее правдивое представление о тебе?***

Для того чтобы учащиеся могли полнее представить себе результат, можно сформулировать ряд уточняющих вопросов:

- Где ты хотел бы сфотографироваться? Что должно служить фоном для твоего портрета?
- Как ты хотел бы быть одет?
- Должна ли это быть сцена, "выхваченная из жизни", или ты хотел бы специально позировать фотографу?
- Как ты хотел бы быть изображен: в полный рост, по пояс, или только лицо крупным планом?
- Что должна рассказать о тебе твоя фотография?

Используя те же вопросы, можно проанализировать фотографии известных людей из иллюстрированных журналов. От портретных изображений можно перейти к более сложным фотографиям, изображающим то или иное событие.

Следующий этап анализа фотографий должен быть направлен на то, чтобы показать, что любая фотография, которую мы склонны принимать за "конечный продукт", на самом деле может быть существенно изменена в процессе подготовки ее к печати. Для понимания сути этого процесса можно изготовить простейшее кадрирующее устройство из двух Г-образных деталей (рисунок 5).



**Рисунок 5**

Наложение этого устройства на фотографию и, таким образом, отсечение части изображения позволит понять, каким образом может трансформироваться изображение в процессе редактирования и подготовки его к печати. Материалом для анализа могут послужить фотографии любых событий из иллюстрированных журналов.

### **МОНТАЖ ФОТОГРАФИЙ**

От анализа отдельных фотографий можно перейти к более сложному виду работы - монтажу изображений. Он основан на известном в кинематографе «эффекте Кулешова», суть которого состоит в том, что режиссер, монтажно соединяя один и тот же кадр с другими, способен создать новую эстетическую реальность.

Вот как описывает "эффект Кулешова" Лидия Польшкая в книге «Кто делает кино?»:

«Как-то Лев Кулешов и его молодой помощник Всеволод Пудовкин разрезали на несколько кусков один кадр - крупный план лица Ивана Мозжухина, где актер изображал печаль. (Термин «кадр» в данном контексте означает участок пленки, содержащий момент действия, снятый

непрерывно работающей камерой. - А.С.) К первому куску приклеили пленку, на которой была снята тарелка дымящегося супа. Впечатление было такое, будто на лице Мозжухина проступили муки голода.

Со вторым куском склеили изображение девочки, играющей с медвежонком. Лицо Мозжухина изменилось. Теперь на нем было выражение нежности и умиления.

Взяли третий кусок. Склеили с пленкой из старого фильма, где был снят гроб. Актер ... снова играл по подсказке монтажа, изображая величайшую скорбь».

Таким образом, в зрительском восприятии при эмоционально-смысловом соотнесении двух нейтральных, не имеющих отношения друг к другу кадров может при монтаже возникать новый смысл.

Закон монтажного мышления, при котором содержание двух кадров рождает в сознании зрителя третье значение, школьники должны усвоить через выполнение практических заданий по монтажу фотографий.

Первым из возможных заданий может являться монтаж двух фотографий (слайдов), из которых первый является общим для всех, а второй выбирается группами учащихся в зависимости от их представлений об основном содержании первого кадра. При сравнении полученных вариантов основная задача школьников заключается в том, чтобы определить, как меняется смысл отдельных фотографий при их монтаже.

Количество кадров можно увеличить до 4-5, при этом добившись осознания того, что содержание первого кадра наиболее полно раскрывается в момент восприятия второго, а содержание второго уточняется при соотнесении с третьим, но при этом в памяти зрителя непременно остается и содержание первого.

При монтаже более чем двух фотографий можно подчеркнуть, что создаваемый таким образом визуальный текст может быть различных типов. Можно при монтаже кадров рассказать некую историю, то есть построить повествовательный текст, а можно передать некое эмоциональное состояние. Эмоциональный ключ может задаваться

учителем в любой форме - либо одним словом («Одиночество», «Ожидание» и т.д.), либо стихотворной строчкой (например, построить видеоряд к строчке Пушкина «Печаль моя светла...»), либо в виде законченного поэтического текста.

## **КОМИКС**

Комикс - это своеобразный симбиоз двух видов искусства: литературы и живописи, не относящийся, однако, целиком ни к первому, ни ко второму, а являющийся самостоятельным способом художественного видения мира. Особенности комикса заключаются в том, что, во-первых, это рисунок, содержащий слова или мысли фигурирующих в нем героев, и во-вторых, в том, что это «многокадровый» рисунок, в котором мы имеем дело не с одним, а с несколькими изображениями, содержащими конкретное, динамически развивающееся действие, цельный рассказ. Комикс, таким образом, содержит два вида информации - выраженную рисунком (визуальную) и выраженную текстом (вербальную).

Наличие в комиксе этих двух информационных подсистем позволяет не только использовать его на уроках изобразительного искусства, но и создает богатые возможности для интеграции с уроками литературы, родного и иностранного языка, мировой художественной культуры, поскольку основой для создания комиксов могут служить и литературные произведения, и произведения изобразительного искусства, и кино- и телефильмы. Однако прежде чем предложить ученикам создание собственных комиксов, целесообразно поработать над его отдельными элементами. Работа с комиксом может включать следующие задания:

- Учитель раздает ученикам неизвестный им комикс, который они разглядывают, читают в течение нескольких минут, а затем, перевернув его, описывают то, что они увидели и поняли.
- Учитель раздает ученикам комикс, разрезанный на отдельные рисунки, дает ученикам время рассмотреть их, а затем предлагает

воссоздать нужный порядок следования рисунков в комиксе, который после выполнения задания сравнивается с оригиналом.

- Учитель воспроизводит либо на доске, либо крупным форматом на листе бумаги один из рисунков неизвестного ученикам комикса предлагает учащимся сначала описать его, а затем придумать продолжение или те события, которые предшествовали изображенной на рисунке ситуации. Затем демонстрируется весь комикс целиком и сравнивается вариант, придуманный учениками, с тем, который предлагает автор комикса.

### ОТ НЕПОДВИЖНОГО К ДВИЖУЩЕМУСЯ ИЗОБРАЖЕНИЮ

Понимание двух основных принципов создания движущегося изображения в кино - деления движения на фазы и эффекта «послевидения» - может быть достигнуто через практическую деятельность, заключающуюся в изготовлении оптических игрушек.

Эффект «послевидения» заключается в том, что изображения, отражающиеся на сетчатых оболочках наших глаз, не стираются мгновенно. Значит, если разложить движение на отдельные фазы, зафиксировав их в виде неподвижных изображений, а потом быстро менять последовательность картинок, наш глаз связывает один рисунок с другим и создает иллюзию движения.

Оптические игрушки получили распространение еще в начале XIX века. Одной из первых таких игрушек был *тауматроп*. Если нарисовать на листе картона или плотной белой бумаги с одной стороны птицу, а с другой клетку (или дерево), приделать к краям картона нитки и заставить его быстро вращаться, то мы увидим птицу сидящей в клетке (или на дереве).

Постепенно приборы для оптических иллюзий усложнялись. Над созданием оптических приборов, создающих иллюзию движения работали бельгийский физик Плато, английский ученый Фарадей, австриец Штампфер и многие другие.

Среди оптических приборов наиболее широко известен *стробоскоп*. Стробоскопы представляли собой соединение двух вращающихся в разные

стороны дисков: нижний с рисунками, последовательно изображающими стадии движения, а верхний - с прорезями (отверстиями).

**Фенакистископ** (от греческих слов «фенакс»- обманщик и «скопио» - видеть) изобретен Жозефом Плато в 1832 году и представляет собой картонный диск с прорезями по краю, на котором нарисованы фигурки, представляющие различные фазы движения. (См. **Приложение 3**).

Одна из наиболее известных и простых в изготовлении оптических игрушек, основанных на тех же принципах - **флик-бук** (мультблокнот).

Для ее изготовления можно использовать обычный блокнот, или изготовить его из более плотной бумаги, используя для этого альбом для рисования или черчения, листы которого необходимо разрезать без остатка на равные части (например, 5 x 7 см.), а затем сшить по краю прочными нитками. В правом нижнем углу страницы (отсчитав 3 - 5 страниц от конца блокнота), делается рисунок, изображающий начальную фазу движения. Рисунок на каждой последующей странице (к началу блокнота) должен представлять собой следующую фазу движения. Сделав достаточное количество рисунков, нужно отогнуть край блокнота большим пальцем и запустить страницы так, чтобы картинка «оживала».

В каждом блокноте можно нарисовать по два мультфильма: один на одной стороне листков, другой - на обратной. Для создания второго мультфильма блокнот необходимо перевернуть.

Наконец, еще одним из видов работы на уроках изобразительного искусства, позволяющим решать задачи медиа образования, является создание рекламных афиш к известным кино- и телефильмам, или рисунков и коллажей на тему отечественных и зарубежных фильмов, телепередач, видеоклипов. Основная цель таких заданий - формирование умения передать свои впечатления от просмотра произведения экранного искусства в невербальной форме.

Выполнению задания может предшествовать анализ афиш и плакатов текущего репертуара. При анализе следует обратить внимание учащихся на то, как в афише передается жанр фильма, его содержание и стилистика,

какие изобразительные средства используются для этого (композиция, графическое и цветное решение, соотношение изобразительного и текстового элементов).

При выполнении этого задания очень важно акцентировать внимание учащихся на том, для какой аудитории предназначен фильм и как это должно быть отражено в афише (плакате), какая афиша может способствовать успеху фильма у разных категорий зрителей, его прокату и т.д.

Афиши и плакаты могут выполняться школьниками как в виде фотоколлажа с дорисовками, так и собственных оригинальных рисунков.

После выполнения творческих заданий можно провести конкурс афиш, обсудить их достоинства и недостатки, предоставить школьникам возможность публичной защиты своих произведений. Такие конкурсы не только закрепляют полученные в ходе работы знания, но и создают атмосферу поиска, активизируют творческую инициативу учащихся.

---

### 2.3. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

---

Сложившееся в практической педагогике отношение к этой проблеме в основном выражается в традиционной оппозиции «чтение - зрелище». Эта оппозиция очень точно выражена социологом и педагогом И.С. Левшиной, которая в одной из своих работ указывала на «литературно-центристское направление в сегодняшней системе гуманитарно-эстетического образования и воспитания человека». Вот что она пишет: «Наша средняя школа, служащая основной базой для художественного образования личности, формирует ее, прежде всего и главным образом как литературно мыслящую личность. Человек, чье эстетическое образование предопределено этими обстоятельствами, принимает все искусства через литературное рассуждение. В живописи он первым делом ценит фабулу, драматургию сюжета, в музыке - программу, в театре - содержание пьесы...»

Однако сегодня, когда происходит, по образному выражению Г.А.Товстоногова, «постоянное перетаскивание пограничных столбов между искусствами», то есть взаимодействие и взаимопроникновение различных форм художественной культуры, заимствование ими друг у друга выразительных средств и приемов, вербальные и аудио-визуальные искусства должны, вероятно, не противопоставляться, а рассматриваться как взаимодополняющие.

Действительно, сегодня понятие «монтаж» из сферы кинематографа перекочевало и в иные сферы искусствознания, став одним из фундаментальных понятий культурологии. Александр Генис в одной из своих статей, анализируя творчество Виктора Пелевина, отмечает, что в его прозе «чувствуется влияние даже не кино, а поэтики видеоигр» и считает, что «только тогда мы сможем по-настоящему оценить достижения нашей новейшей литературы, когда они будут переведены на более актуальный в конце нашего века язык - язык видеообразов».

Таким образом, полноценное восприятие даже чисто вербального искусства сегодня требует знакомства с языком искусств аудио-визуальных.

Отправным элементом использования языка зрелищных искусств на уроках литературы является положение теории искусств об общих законах искусства и специфике каждого из его видов (в данном случае литературы и аудиовизуальных искусств), в частности, о специфике их языка. Общим для литературы и аудио-визуальных искусств является слово, которое в литературе служит единственным средством создания художественного образа, а в зрелищных искусствах - литературной основой спектакля или фильма. Специфическим для зрелищных искусств является звукопластический образ, воспринимаемый зрением и слухом. Необходимо отметить значимость звукозрительной природы слова, которую должны осознать учащиеся для полноценного восприятия литературного произведения. Зрительный и слуховой ряд в аудио-визуальных искусствах получают самостоятельное значение. Если в литературе без слова не возникает ни звукового, ни зрительного образа, то в зрелищных искусствах

слово является важным, но не единственным, не главным средством создания художественного образа. Поэтому в зрелищных искусствах звук и пластика могут быть выделены как самостоятельные компоненты.

Таким образом, можно выделить четыре основных компонента, общих для литературы и зрелищных искусств:

- слово (в литературе это текст, в зрелищных искусствах - литературная первооснова спектакля или фильма);
- зрительный образ (в литературе создаваемый с помощью слова, в аудио-визуальных искусствах своими специфическими средствами);
- звуковой образ (в литературе передаваемый с помощью слова, в аудио-визуальных искусствах специфическими средствами);
- образ человека (в литературе словесно создаваемый автором, в аудио-визуальных искусствах - творимый актером).

Использование аудио-визуальных искусств на уроках литературы, с одной стороны, позволяет сфокусировать внимание школьников на средствах создания литературного образа, активизировать процесс литературного образования нетрадиционностью методических приемов, обращением к личностному восприятию учащихся. С другой стороны, поскольку литература является единственным предметом эстетического цикла в старших классах, необходимо с максимальной полнотой использовать возможности урока литературы для решения задач общеэстетического развития школьников, в том числе и для реализации эстетического компонента медиа образования.

Возможности решения этих задач через уроки литературы достаточно широки.

Во-первых, они могут быть реализованы **на материале отдельных разделов и тем программы курса литературы**, при изучении которых и учащиеся и учитель испытывают определенные трудности. Такими темами являются вводные темы, как правило, не вызывающие интереса у

учащихся. Одна из них - «Художественная литература и другие виды искусства. Понятие о художественном образе».

Одним из способов осознания учащимися через практическое решение творческих задач достаточно сложной категории художественного образа и специфики его создания в разных видах искусства может быть **натюрморт-характеристика** литературного персонажа. Суть задания заключается в том, чтобы составить композицию из набора предметов, выражающую представление учащихся о характере героя литературного произведения («Татьяна Ларина», «Гамлет», «Хлестаков» и т.д.). Задание может выполняться как индивидуально, так и творческими группами в составе 3 - 5 человек. Результат может быть материализован в любой доступной школьникам форме - рисунок, коллаж, композиция из реальных предметов, фотография, видео и т.д.

Не трудно заметить, что это задание во многом сходно с игрой «**Детектив**», описанной в первом разделе настоящей главы и методически целесообразно провести игру «**Детектив**» на уроке, составление натюрморта-характеристики предложить в качестве домашнего задания.

Еще одним возможным видом творческих заданий при изучении этой темы является создание **воображаемой фонограммы литературного текста**, то есть передача звукового содержания (музыка, шумы, фон, реплики). Следует оговорить, что имеется в виду создание именно *мысленной* фонограммы, хотя при наличии достаточных технических средств может быть осуществлен и частичный перевод мысленной фонограммы в ее материализованное решение. На первый взгляд может показаться наиболее целесообразным использовать этот прием при анализе таких эпизодов, в которых это средство с наибольшей полнотой используется автором. Однако на практике это может привести к иллюстративности, поэтому лучше выбирать те эпизоды литературного произведения, в которых эти средства скрыты, завуалированы другими, и только пристальное вчитывание в текст позволяет учащимся определить их.

Само задание в общем виде формулируется так: «Опишите звуки, музыку, шумы, реплики, которые вы включили бы в данную сцену, эпизод, если бы инсценировали его для радиотеатра».

Более сложным видом работы, направленным на решение тех же задач, может быть **создание слайд-фильма** по поэтическому произведению. Деятельность школьников при выполнении этого задания включает отбор визуального материала, его организацию в определенной последовательности, подбор звукового (музыкального) сопровождения.

В дальнейшем, при наличии технических возможностей, учащиеся могут наряду с использованием готовых слайдов создавать и свои, «авторские» слайд-фильмы. Особенно важно при выполнении этой работы стремиться избежать иллюстративности, создать средствами изображения и музыки эмоциональный эквивалент поэтического текста.

Слайд-фильм, являясь моделью экранного произведения, позволяет учащимся практически осмыслить элементы языка экранных искусств и подводит их к достаточно сложному виду работы - **сравнению литературных и экранных версий одного и того же произведения**.

Синтез литературного образования школьников и медиа образования может осуществляться не только на уровне содержания при изучении отдельных тем школьной программы, но и на уровне методики.

**Использование элементов языка экранных искусств для анализа литературного текста** - методический прием, который, требуя от учащихся не поверхностного, предельно внимательного чтения, одновременно развивает навыки визуального мышления путем «перевода» текста из вербальной в визуальную форму.

Для такого анализа желательно выбирать небольшой по объему, но законченный по смыслу фрагмент литературного текста, причем он должен быть значимым либо для развития сюжета, либо для раскрытия характера литературного героя.

Работа над анализом выбранного фрагмента проводится в несколько этапов. Первый этап включает обсуждение следующих основных вопросов:

⇒ В чем, по-вашему, заключалась цель писателя?  
Почему вы так думаете?

⇒ Какой вид текста (повествование, описание, рассуждение) использован писателем для достижения этой цели? Почему?

⇒ Какова структура текста? На какие части можно его разделить? Какие особенности языка отражают структуру текста?

⇒ О чем этот текст? (Например: о людях или вещах? Личностях или группах? Конкретных или абстрактных понятиях?)

⇒ Какие действия описаны в тексте?

- физические действия;
- манера поведения;
- мысли и чувства;
- общение.

⇒ Какие грамматические времена использованы? В каком наклонении стоят использованные в тексте глаголы? О чем это говорит?

⇒ Каковы отношения между читателем и писателем?

На этом этапе анализ вербального текста осуществляется в вербальной же форме. Ориентация на визуальное воплощение является задачей второго этапа, на котором перед учащимися могут быть поставлены следующие задачи:

1. Подчеркните **действия** (события). Что происходит?
2. Зафиксируйте выделенные события (действия персонажей) в виде подписей к картинкам.
3. В левом поле страницы напишите, что мы узнаем из текста кроме событий (действий). Это могут быть мысли и чувства персонажей, описание места действия, воспоминания персонажей (возвраты в прошлое), их отношение к определенной проблеме - короче, все, что входит в текст помимо действительно происходящих событий.
4. В правом поле страницы запишите все, что вы заметили о том, **как** ведется повествование. От лица кого ведется рассказ (чьими глазами мы

видим события)? Меняется ли темп повествования - ускоряется или замедляется? Как мы узнаем о персонажах рассказа? Как писатель выделяет те или иные аспекты повествования?

Если такая работа выполняется учащимися впервые, то именно на этом этапе необходимо познакомить их с основными элементами языка кино, уделив основное внимание выразительным средствам внутрикадрового монтажа (масштаб изображения, длина кадра, ракурс, и движение камеры и др.). Когда разобрана конструкция текста и сформировано хотя бы в общих чертах представление о языке экрана, можно обсудить следующие вопросы:

- Какие виды кадров понадобятся, чтобы передать атмосферу литературного отрывка?
- Как показать место действия, создать портреты персонажей?
- Как будет использоваться звук?
- Понадобится ли дописать диалог?

После этого учащиеся осуществляют раскадровку литературного отрывка по форме, предлагаемой в **Приложении 4**. По ходу работы учитель выступает в роли консультанта.

Навыки, полученные школьниками в ходе такой работы, позволят расширить рамки традиционных форм творческих работ школьников, включив в них **создание литературных текстов, потенциально ориентированных на аудио-визуальное воплощение** - изложения фрагмента литературного произведения в виде киносценария (экранизация), сочинения в виде киносценария и т.д.

Основным критерием выполнения таких заданий будет являться способность в вербальной форме раскрыть аудиовизуальный, пространственно-временной художественный образ гипотетического произведения экранного искусства.

---

## 2.4. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ НА УРОКАХ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

---

Учебный курс «Мировая художественная культура» включен в программы общеобразовательных школ сравнительно недавно и его новизна вызывает у учителей много затруднений, которые сводятся к трем основным вопросам: что является предметом изучения, каковы основные цели изучения данного предмета и как организовать процесс обучения, каковы его формы и методы.

Что касается целей обучения, то здесь необходимо в первую очередь осознать, что курс МХК сегодня является одним из немногих лично ориентированных учебных предметов, поскольку основная цель его изучения не сводится к знаниям в области теории и истории искусства, которые выступают при изучении МХК только как основание для формирования способностей к самостоятельному оценочному суждению, развития эстетического вкуса и общегуманитарной культуры учащихся.

Само понятие «мировая художественная культура» настолько широко, что предмет изучения на первый взгляд кажется почти безграничным. Поэтому, учитывая чрезвычайно ограниченное число часов, отводимых учебными планами школ на изучение этого предмета, одной из основных проблем, встающих перед учителем, является отбор содержания и принципы его организации.

Решение вопроса об отборе содержания курса МХК неминуемо связано с вопросом о включении в это содержание произведений массовой культуры. Среди учителей, берущихся сегодня за преподавание курса МХК в школе, преобладает негативное отношение к произведениям массовой культуры. С одной стороны, это отношение определяется традиционной для нашей системы эстетического воспитания ориентацией на шедевры, с другой стороны, оно часто мотивируется недостатком учебных часов, отводимых на изучение предмета. Не включены произведения массовой культуры и в программы курса МХК, рекомендованные Министерством

образования РФ. В таком подходе, действительно, есть своя логика. Автор этих строк также не принадлежит к поклонникам «масскульта» и разделяет мнение, что в эстетическом смысле массовая культура в целом обеднена, стереотипна, так как сознательно ориентирует распространяемые ею духовные и материальные ценности на «усредненный» уровень развития массовых потребителей.

Однако популярность произведений массовой культуры среди сегодняшних школьников настолько очевидна, что это явление не может не требовать педагогического осмысления.

Вот результаты опроса учащихся 6-7 классов, проведенного в конце 80-х годов на базе одной из школ г. Кургана.

64% опрошенных в качестве любимых назвали фильмы, увиденные на видеоэкране. Все это - произведения зарубежного кино.

Из них:

- 18 % - фильмы с участием Арнольда Шварценеггера;
- 15 % - с участием Брюса Ли;
- 10 % - с участием Сильвестра Сталлоне .
- 2 % опрошенных назвали произведения киноклассики, причем совершенно не соответствующие возрасту («Андалузский пес» Бунюэля и «Казанова» Феллини). 20 % опрошенных назвали в качестве любимого фильма «Рабыню Изауру».

Вместе с тем, лишь около 5% опрошенных школьников смотрели спектакли театра кукол (хотя кукольный театр в городе есть); только 1% опрошенных назвали любимым театральным спектакль. Около 12% видели театральные спектакли на телевизионном экране, но в разряд любимых они не входят. Только 8% опрошенных посетили выставки в художественном музее, 4% назвали понравившееся произведение живописи, и только один человек смог назвать автора понравившейся картины.

Объяснить это явление только недостаточной сформированностью эстетических вкусов подростков вероятно было бы неверно. Причины популярности массовой культуры именно в этом возрасте можно понять,

только попытавшись соотнести особенности самой массовой культуры, ее место в структуре художественной культуры в целом и психологические особенности возраста.

Среди существующих типологий художественной культуры в этом плане наиболее интересной представляется модель, предложенная О.Ф.Нечай, которая в работе «Кинообразование в контексте художественной литературы» выделяет четыре типа культуры: фольклорно-мифологическую, социально-мифологическую, социально-критическую и поэтико-метафорическую.

Сравнивая эти пласты культуры по ряду параметров - образному языку (коду), соотношению идеала и реальности, типу героя и др., -О.Ф.Нечай приходит к выводу, что между ними не существует непреодолимых границ, что, возникнув на разных этапах развития человечества, они и сегодня сосуществуют и взаимно воздействуют друг на друга, сегодняшняя аудитория может общаться с каждым из них.

Массовая культура, которую О.Ф.Нечай называет социально-мифологической, наиболее тесно связана с фольклорно-мифологической. Их объединяет ориентация на миф, на архетипное художественное мышление. Сходство этих двух типов культуры заключается еще и в том, что идеал воплощается в герое, возвышающемся над реальностью. Но в массовой (социально-мифологической) культуре это не Бог, гигант, демон или богатырь. Но это и не герой социально-критической культуры - реальный человек. Героем массовой культуры является человек-супермен, с которым зритель вступает в качественно иные отношения, чем с героями других пластов художественной культуры. Идеализированный герой боевика, в отличие от героев фольклора, действует во вполне реальных ситуациях, в узнаваемой жизнеподобной сфере. Это приближает героя к зрителю, делает образ героя более доступным, в результате чего зритель достаточно легко мысленно ставит себя на его место, идентифицирует себя с героем. При восприятии произведений социально-критической культуры идентификация с героем сменяется сопереживанием. При восприятии

произведений поэтико- метафорической культуры зритель вступает в диалог уже не с героем, а с автором. Акт восприятия становится активным духовным актом сотворчества.

Принципиально важным элементом концепции О.Ф. Нечай является то, что эволюция художественных систем рассматривается в тесной диалектической связи с социально-художественным развитием человека в его возрастных циклах.

Фольклорно-мифологический слой культуры, содержащий в художественной форме программу общечеловеческих заповедей, которые нужно усвоить и принять к исполнению, наиболее органичен для периода детства. В подростковом возрасте происходит «примеривание» общечеловеческих программ, транспонированных через нормы конкретного социума к возможностям конкретного человека. Переход от отрочества к юности характеризуется интересом к реальным жизненным проблемам, стремлением ощутить другого человека как субъекта. Наиболее соответствующим этим потребностям является социально-критический пласт художественной культуры. При восприятии произведений, относящихся к поэтико-метафорической культуре, осуществляется программа личностной самореализации юного человека в контакте с яркой личностью автора.

Таким образом, массовая культура рассматривается не как нечто чужеродное для художественной культуры в целом и процесса формирования эстетической культуры личности, а как явление, занимающее естественное место и в том, и в другом, что дает основания включать ее произведения в курс МХК.

Это, естественно, не означает, что учитель может предлагать учащимся *любые* произведения массовой культуры. При их отборе должны все же сохраняться и эстетические критерии, хотя и с учетом специфики этого типа культуры, не говоря уже о критериях нравственных.

Наконец, данная типология может послужить основой для построения программы курса МХК в целом. Существующие программы этого курса -

«Художественная культура древнего мира, средних веков и эпохи Возрождения (автор - Ю.А. Солодовников) и «Мировая художественная культура» (автор - Л.М. Предтеченская), построенные по линейно-историческому принципу, обладая рядом бесспорных достоинств, тем не менее, не свободны от недостатков. Не анализируя подробно эти программы, скажем только, что они предполагают, в силу общего подхода, изучение не столько художественной культуры как специфического способа освоения мира, сколько ее истории, что не всегда соответствует возрастным особенностям школьников. В данной работе не ставится задача предложить альтернативный вариант программы курса МХК. Отметим только, что для творчески работающего учителя подход, основанный на циклическом принципе, когда изучаются различные типы культуры по одним и тем же параметрам, может оказаться весьма продуктивным.

Но вернемся к проблемам изучения произведений массовой культуры. Прежде всего, необходимо установить ключевую категорию, которая позволяла бы организовать процесс их изучения в определенной системе. Для массовой культуры такой категорией, вероятно, является **жанр**. В истории теоретического осмысления этой категории предлагались (и до сих пор предлагаются) различные принципы жанрового деления. Кроме того, и в различных видах искусства существуют разные принципы жанровых классификаций. В литературе, например, жанры различаются подходом автора к материалу (трагедия, комедия, драма), а в изобразительном искусстве сам объект изображения определяет жанр (натюрморт, пейзаж, портрет и т.д.).

В современной эстетике и теории медиа образование эта категория часто связывается с понятием «кодов». Например, П. Пави в «Словаре театра» отмечает, что «жанр состоит из совокупности кодификаций, осведомляющих о реальности, которую должен представлять текст, и действий, определяющих степень правдоподобия. Жанр - а для читателя/зрителя это чтение текста по правилам того или иного жанра - мгновенно указывает на представляемую действительность, определяет

параметры чтения, способствует взаимодействию между текстом и читателем. Распознавая жанр текста, читатель соотносит его с определенными представлениями, заданными образами, которые кодифицируют реальность и упрощают ее, позволяя автору не упоминать о правилах игры и жанра, как предполагается, известных всем и, сверх того, дает возможность удовлетворить ожидания читателя и превзойти их, выводя текст за рамки канонической модели».

Именно в массовой культуре, в которой господствует формула: «публика хочет - публике нужно дать», и в которой автор сознательно ориентирован на подчинение себя ожиданиям публики, наиболее явно проявляется использование в разных комбинациях примерно одних и тех же элементов структуры художественного текста.

Таким образом, при изучении каждого из жанров массовой культуры необходимо прежде всего обратить внимание на:

<b><i>Типичные элементы сюжета</i></b>	<b><i>Типичные элементы стиля</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Основные сюжетные линии;</li> <li>• Типичные положительные герои;</li> <li>• Типичные отрицательные герои;</li> <li>• Типичные герои второго плана;</li> <li>• Типичные эпизоды (элементы фабулы);</li> <li>• Типичная завязка сюжета;</li> <li>• Типичное разрешение основного конфликта (развязка);</li> <li>• Типичное место действия;</li> <li>• Типичное время действия.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Типичные элементы изобразительного решения (костюмы персонажей, цветовая гамма, освещенность и т.д.);</li> <li>• Типичные приемы операторской работы (ракурсы, планы и др.);</li> <li>• Типичные приемы режиссерской работы - например, ритм монтажа - чередование коротких и длинных кадров;</li> <li>• Типичные элементы звукового ряда - шумы, характер музыки.</li> </ul>

При анализе основных элементов жанра следует опираться прежде всего на зрительский опыт школьников.

Первым заданием при организации работы по анализу жанров популярного кино может быть следующее:

- Составьте список фильмов, которые вы посмотрели за последнее время в кинотеатре, на видео, по телевидению. Определите, к каким жанрам относятся просмотренные фильмы.

Выполнение этого задания, во-первых, привлекает внимание учащихся к самой категории жанра, и, во-вторых, дает возможность учителю установить, какие жанры известны учащимся, какие являются наиболее популярными, по каким признакам учащиеся определяют жанр просмотренного фильма.

Следующим видом работы может быть определение жанра по афише (плакату), обложке книги. При этом учащиеся должны обратить внимание на следующие компоненты афиши (обложки книги):

- Имя режиссера (автора). Известен ли он как автор произведений определенного жанра?
- Имена актеров, исполняющих главные роли. Участие в фильме Арнольда Шварценеггера или Чака Норриса само по себе указывает на принадлежность фильма к определенному жанру.
- Изобразительное решение афиши (обложки). Какие предметы (герои) изображены? Что является композиционным центром афиши? Каково цветовое решение?

Затем можно приступить к анализу фильма по схеме, предлагаемой в **Приложении 5**. Предлагаемая схема может быть использована в двух вариантах:

- Учащимся предлагается проанализировать основные компоненты содержания и стиля и на основе этого анализа определить жанр фильма.
- Учащимся демонстрируется фрагмент фильма, жанр которого сообщается учителем. Задача учащихся заключается в том, чтобы на основе просмотренного фрагмента прогнозировать основные компоненты содержания и стиля, а затем сравнить собственные прогнозы с решением, предлагаемым авторами фильма.

Это задание позволяет осознать, что принадлежность к тому или иному жанру не исключает достаточно большого разнообразия решений.

Полученные в ходе выполнения аналитических заданий знания должны закрепляться в процессе выполнения других заданий, носящих творческий характер.

Примером такого задания может быть **написание развернутых ремарок к нейтральному по смыслу диалогу**. При этом ремарки должны соответствовать определенному жанру - мелодраме, детективу и т.д. Примером такого диалога может быть следующий:

- Ну что
- Ничего
- Дождь идет
- Идет дождь

В предлагаемом диалоге сознательно опущены знаки препинания, так как их расстановка входит в задачу учащихся. Определив в соответствии с заданным жанром действующих лиц, место и время действия, ситуацию, за счет расстановки знаков препинания учащиеся могут создать и определенный ритм диалога, и даже его эмоциональную окраску.

Творческие задания могут быть реализованы и в игровой форме.

### **ТРИ ФИЛЬМА**

Учащимся предлагается представить свои версии кинофильмов, снятых по известному мотиву. Например, по мотиву сказки «Красная шапочка». Класс делится на три группы - три киностудии, каждая из которых представляет свой вариант фильма в определенном жанре: например, фильм ужасов, мелодрама и вестерн. Если педагог располагает достаточным временем, задание можно разделить на отдельные этапы: разработка сценария, эскизов декораций и костюмов, подбор музыки и шумов, и, наконец, раскадровка одного из эпизодов фильма.

Использование элементов медиа образования в курсе МХК можно рассматривать не только на уровне содержания, но и на уровне методики.

Методы преподавания этого предмета должны быть в основном ориентированы на преодоление принципиального порока сегодняшнего школьного художественного цикла - когда сущность художественного освоения мира человеком ускользает из школьных программ под давлением методов преподавания, заимствованных из естественных наук и неадекватных специфике искусства. Кроме того, курс МХК призван

интегрировать знания, полученные школьниками в различных видах искусства, что также предъявляет специфические требования к методике преподавания. Он не должен дублировать ни в содержании, ни тем более в методах традиционные курсы, составляющие содержание образовательной области «Искусство».

Вероятно, основным методическим принципом преподавания МХК должно стать **взаимодействие искусств**. Поэтому анализ произведений одного вида искусства с использованием языка других искусств будет наиболее подходящим именно для уроков МХК.

Например, Ю.Н. Усов в книге «В мире экранных искусств» предлагает очень интересный и своеобразный способ анализа произведения живописи средствами кино на материале картины В.А. Сурикова «Утро стрелецкой казни». Учащимся предлагается следующий порядок работы:

«1. Рассмотрите репродукцию «Утра стрелецкой казни». Особое внимание обрати на то, в какой последовательности ты будешь ее рассматривать. Что поразило вначале? Что увидел потом? Как это увиденное по-новому открыло смысловое, образное содержание первого поразившего фрагмента? К какому открытию судьбы героев, их взаимоотношений, их связей с окружающим миром, их отношений к этому миру ты пришел позже? Какие, наконец, философские проблемы о жизни и смерти, о мгновениях жизни перед смертью, о человеке и государстве, о человеке в государстве (что еще?) открыл ты для себя в момент созерцания «Утра стрелецкой казни»?

2. А теперь запиши на бумаге содержание этих фрагментов, обозначив последовательность цифрами. Используй при этом известные тебе уже понятия планов изображения (общ., ср., кр., деталь), ракурсов (верхний, нижний, поясной), панорамы (движения камеры слева направо или наоборот, сверху вниз или наоборот в зависимости от цели, от возможного образного обобщения, к которому должен прийти зритель.) Прими к сведению, что ритм киноповествования, то есть чередование определенных

зрительных мотивов, визуальных тем, повторы отдельных кадров могут передавать эмоциональные состояния автора».

Для облегчения выполнения задания на втором этапе можно предложить учащимся воспользоваться кадрирующей рамкой, описанной в разделе 3.2 настоящей главы.

Многие виды заданий, предлагаемые для использования элементов медиа образования на уроках литературы (раздел 3.3 настоящей главы), могут быть использованы и на уроках МХК, причем если на уроках литературы они все же являются вспомогательными, дополняющими традиционные способы анализа литературного текста, то на уроках МХК они могут стать основными.

---

## 2.5. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

---

Наши далекие предки воспринимали окружающую их реальность не только ограниченно, узко, но и непосредственно. Современное общество переложило функцию наблюдения на институты массовой информации с их бесчисленными армиями репортеров, корреспондентов, редакторов и разветвленной сетью служб для передачи сообщений.

В связи с этим в бытии человека появилась и стала доминировать новая черта - зависимость от информации, которую приобрели, осваивая мир, другие индивиды. Уже в это время сформировались главные элементы информационной модели общения: взаимодействующие люди (источники и получатели информации), целенаправленное сообщение (информация) и способ, на основе которого сообщение может быть передано и принято.

В современном мире со сложной системой массовой коммуникации человек становится зависимым от других в получении информации, значительную часть которой трудно проверить, так что он вынужден полагаться на то, что сообщают ему средства массовой информации. Это может привести к формированию некритического доверия к сообщениям СМИ, при котором они воспринимаются не как выражение позиции определенных личностей и социальных групп, а как реальность. В связи с

эти возникает возможность использования СМИ для манипулирования сознанием.

В процессе создания информационных программ средства массовой информации осуществляют не только наблюдение, но и отбор событий в соответствии с определенными критериями. Среди таких критериев Лен Мастерман (Len Masterman) в работе «Обучение основам телевидения» («Teaching about Television») приводит следующие как наиболее важные.

- **Частотность (периодичность).** Чем больше частота событий соответствует периодичности СМИ, тем больше вероятность того, что эти события будут зафиксированы данными СМИ как «новости». Телевидение, например, отдает предпочтение событиям, происходящим в течение дня, концентрируясь, таким образом, именно на *событиях*, а не на *процессах*, что дало автору повод остроумно заметить, что «пытаться определить, что происходит в мире по телевизионным новостям - это то же самое, что пытаться определить время по секундной стрелке часов».

- **Этноцентризм.** В иерархии значимости происходящих событий при составлении информационных программ первое место, как правило, занимают события, происходящие в данной стране и значимые для ее населения. Новости из-за рубежа подаются также с этноцентристских позиций, что может привести к искажению степени их важности.

- **Элитоцентризм.** Иерархия рассказа о событиях внутри программы телевизионных новостей имеет тенденцию определяться социальным и политическим статусом действующих лиц каждого события. Таким образом, иерархия значимости событий определяется участием в них представителей узаконенной политической элиты высшего ранга. Чем выше политический и социальный ранг участников, - тем более значимо само событие. Важным аспектом элитоцентристской природы новостей является то, что этот принцип так же жестко распространяется и на государства. В освещении событий за рубежом доминирующая роль отводится США и странам Западной Европы.

- **Персоноцентризм.**

Ориентация телевизионных

новостей на зрительный ряд делает их в еще большей степени, чем газетные новости, ориентированными не только на *событие*, но и на *личность*. События воспринимаются буквально как последствия действий определенных личностей и групп. В этом смысле телевизионные новости дают внеисторический взгляд на мир, так как более глубокие социальные структуры и абстрактные социальные силы остаются вне поля зрения, что уводит зрителя от широких политических обобщений к конкретным действиям конкретных лиц.

- **Фактор «наследственности».** Сообщения о некоторых событиях могут отбираться для информационных программ не в связи с их непосредственной важностью, а потому, что связаны с новостями предшествующего дня, даже если их значимость существенно уменьшается. Кроме того, если событие отражается одним из популярных СМИ, эти сообщения подхватываются и другими.

В качестве источников информации часто выбираются постоянно действующие и надежные социальные институты: властные структуры, профсоюзы, судебные органы и т.д., которые являются регулярными поставщиками информации, выпуская пресс-релизы и часто имея собственных служащих, обеспечивающих связи со СМИ. Получение информации, таким образом, дело не только произвольного выбора, но принимает организованные, структурированные формы.

Процесс отбора информации, с которым тесно связана тенденциозность сообщений СМИ, проявляется не только на уровне отбора содержания, но и на уровне формы подачи материала. Внутри отдельного выпуска новостей важность того или иного сюжета может быть искусственно повышена путем представления его как центрального, основного сюжета выпуска, или понижена за счет его сдвига к концу выпуска. Пресса также пользуется этим приемом, но, в соответствии с пространственными характеристиками газетной полосы он приобретает несколько иной характер. Таким образом, СМИ могут оказать большое

влияние на повышение, понижение, или даже искусственное придание значимости той или иной проблеме.

Наконец, каждое из сообщений о конкретных событиях в свою очередь является результатом процесса отбора, проведенного журналистом, фотографом, оператором. Материал, который зритель видит на экране, выглядит не тенденциозным только потому, что и сам факт отбора, и критерии отбора скрыты от зрителя.

*Таким образом, средства массовой информации представляют собой не столько зеркало, отражающее мир, сколько сложную систему фильтров, пропускающих одну информацию и задерживающих другую, создавая то или иное представление о реальном мире.*

Односторонняя или искаженная информация, которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения, несомненно, нуждается в осмыслении.

В педагогической организации процесса такого осмысления могут оказаться полезными рекомендации американского ученого Б.Бэйера, который считает, что при анализе информации учащиеся «должны уметь определить:

- различие между заданными и общеизвестным фактами и требующими проверки;
- надежность источника;
- точность определения;
- допустимые и недопустимые утверждения;
- различие между главной и второстепенной информацией, утверждением;
- пристрастность суждения;
- неясные или двусмысленные аргументы;
- логическую несовместимость в цепи рассуждения;
- силу аргумента».

При анализе информационных текстов СМИ умения, предложенные Б.Бэйером, могут дать хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный «иммунитет» к попыткам манипулирования сознанием с помощью средств массовой информации.

В подведении школьников к пониманию того, как в программах новостей представляются отдельные личности, социальные группы и определенные идеи, задача учителя заключается в том, чтобы показать способы отбора, составления и подачи информационных текстов СМИ. В сущности, это сводится к пяти простым вопросам:

- **Что** попадает в новости и что исключается из них?
- **Почему** то или иное событие попадает в программы новостей?
- **Кто** решает вопрос о включении того или иного сообщения в программы новостей?
- **Как** преподносятся эти сообщения зрителю (читателю)?
- **Насколько важны** новости для нашего общества?

Эти задачи лучше всего решаются через организацию практической работы, включающей задания как аналитического, так и творческого характера. При этом важно, чтобы учащиеся работали с текстами различных СМИ - прессой, фотографией, телевидением, радио. Важно также сочетать индивидуальные и групповые задания.

Например, для анализа газетной информации можно предложить следующие задания:

- Индивидуально или в группе напишите текст *радионовостей*, основанных на *газетных статьях*.
- Соберите редакционные статьи за неделю. Подчеркните *факты* красным карандашом, а *мнения* - синим.
- Изучите редакционные статьи и определите, есть ли *баланс мнений*. Составьте список обсуждаемых проблем и выявите, по каким темам редакционные статьи выступают «за», а по каким «против».

- Оцените статью с точки зрения баланса мнений.

Определите все ли точки зрения представлены.

Очень важный элемент анализа прессы - установление связи между визуальным и вербальным компонентами информации, то есть фотографиями и сопровождающим их текстом. Главное, что нужно подчеркнуть - многозначность визуальной информации и возможность выделить то или иное значение, используя сопровождающий текст. Объем текста может быть различен - от заголовка до небольшой статьи.

В методических рекомендациях, разработанных в графстве Девон (Англия) предлагается следующий порядок работы с информационными тестами СМИ.

1. Индивидуальная работа. Составьте список событий, происходящих сегодня:

- в школе,
- в городе/области,
- в стране,
- в мире.

2. Групповая работа. Сравнение и обсуждение результатов выполнения задания:

- Как мы получаем информацию?
- Откуда мы получаем информацию?
- Что мы читаем/ смотрим/ слушаем?
- Какую пользу мы извлекаем из новостей? (Считая информацию, полученную как непосредственно, так и из различных средств массовой информации).

3. Работа в малых группах. Попробуйте определить, что такое «новости». Полученные определения можно сравнить и обсудить.

4. Работа в малых группах (каждая группа работает с одним видом СМИ). Сравнение новостей, сообщаемых в один и тот же день различными

средствами массовой информации (пресса, радио, телевидение). Поиск, выявление и объяснение (по возможности) сходств и различий.

5. Обсуждение и сопоставление результатов наблюдений, и сравнение различных СМИ.

Закрепление навыков анализа информационных текстов СМИ может происходить в форме деловой игры, имитирующей процесс подготовки телевизионной программы новостей. Учащиеся делятся на несколько групп, в каждой из которых необходимо выбрать главного выпускающего редактора, отвечающего за весь выпуск, диктора, а также ответственных за отдельные фрагменты программы. Каждая группа играющих представляет некое условное государство, и в информационный выпуск включаются следующие разделы: официальные новости вашего «государства», сюжет с комментарием из внутренней жизни, интервью с общеизвестным лицом, новости международной жизни, то есть события в других «государствах», новости культурной жизни и спорта и в заключение, как обычно, - погода. За отведенное главным редактором время необходимо подготовить свой сюжет и в том же порядке по объявлению главного редактора подать его «в эфир».

---

## 2.6. ПРОЕКТНЫЕ МЕТОДИКИ В МЕДИАОБРАЗОВАНИИ

---

Проектное обучение рассматривается в современной педагогической литературе как полезная альтернатива классно-урочной системе, но оно отнюдь не должно вытеснять ее или считаться некоей панацеей. Специалисты из стран, имеющих обширный опыт в этом деле, считают, что его следует использовать как дополнение к другим видам прямого или косвенного обучения, как средство ускорения роста и в личностном смысле, и в академическом.

Проектные методики получили достаточно широкое распространение в медиа образовании ряда европейских стран. Почему же именно в этой области они часто оказываются наиболее эффективными?

Вероятно, в качестве первой причины следует назвать то, что проектные методики *лично-ориентированы*, а именно развивающий аспект обучения является одним из ведущих в медиаобразовании.

Во-вторых, обучение в ходе реализации проекта *самотивуруемо*, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения. Именно в медиаобразовании создание мотивации, особенно на начальном этапе, чрезвычайно важно. Если предложить ученикам описать, например, обычную шариковую ручку, это может вызвать у них затруднения не потому, что они не владеют навыками описания, а потому, что не понимают, *зачем* нужно описывать этот привычный и хорошо знакомый всем объект. Точно так же, воспринимая СМИ - в частности телевидение - как часть повседневной жизни, школьники не очень понимают, что и зачем изучать.

Проектное обучение, как отмечают многие педагоги, поддерживает педагогические цели в когнитивной, аффективной и психомоторной областях на всех уровнях - знания, понимания, применения, анализа, синтеза, используя множество дидактических подходов - независимые занятия, совместное учение, мозговой штурм, ролевая игра, эвристическое и проблемное обучение, дискуссия, командное обучение.

*Краткосрочность* проекта и его *практическая ориентированность* также являются доводами в пользу проектных методик. Реализация проекта приносит удовлетворение ученикам, поскольку они видят продукт собственного труда, учатся на собственном опыте и опыте других в конкретном деле. Принцип обучения через дело (*learning by doing*) является одним из основных в медиа образовании.

Поскольку проектное обучение является непрямым, здесь ценны не только результаты, но и в еще большей мере сам *процесс*.

Наконец, в проектных методиках иерархия взаимоотношений «учитель - ученик» существенно отличается от традиционных методов обучения. Как отмечает В. Гузеев в работе «Метод проектов как частный случай

интегральной технологии обучения» учитель в работе над проектом выполняет следующие функции:

- помогает ученикам в поиске источников, способных помочь им в работе над проектом;
- сам является источником информации;
- координирует весь процесс;
- поддерживает и поощряет учеников;
- поддерживает непрерывную обратную связь, чтобы помогать ученикам продвигаться в работе над проектом;

Проект может быть монопредметным, межпредметным и надпредметным (или внепредметным). Монопредметные и межпредметные проекты частично или полностью могут вписываться в классно-урочную систему. Другие виды проектов чаще используются в качестве дополнения к урочной деятельности.

Любой проект имеет образовательную и непосредственно практическую составляющие и должен включать следующие стадии: подготовка, планирование, практическая деятельность, результаты и/или выводы, представление или отчет, оценка результатов и процесса.

Прежде чем перейти к рассмотрению возможной структуры проекта с использованием видеотехники, необходимо определить ряд общих условий реализации такого проекта в условиях школы.

В качестве таких условий можно выделить следующие:

- Для того, чтобы школьники могли сравнить возможности различного оборудования и осознать особенности его эксплуатации, им должен быть обеспечен максимальный доступ ко всей имеющейся в учебном заведении технике.
- Для обеспечения управляемости ходом проекта необходимо принимать в расчет сложности производственного процесса, связанные с освоением технического оборудования.

- Школьники должны осознавать важность правильного определения масштабы осуществляемых проектов. Проекты должны иметь четко поставленные цели и быть ориентированы на определенную аудиторию.

- Школьники не должны ставить перед собой задачи, превышающие уровень их технической и художественной подготовленности. Перед началом работы необходимо точно определить критерии качества конечного продукта, при достижении которых работа будет считаться завершенной.

- Практическая деятельность школьников по созданию медиа текстов и обсуждение ее результатов должны способствовать пониманию того, как конструируются, распространяются и потребляются сообщения СМИ.

- Каждый из учителей, работающих со школьниками на том или ином этапе реализации проекта, должен четко представлять его общую структуру, цели и задачи. Решение частных задач, связанных с конкретным школьным предметом, должно быть подчинено общим целям.

Примерная структура межпредметного медиа проекта с использованием видеотехники может быть следующей.

<b>Этапы</b>	<b>Содержание деятельности</b>	<b>Примерное количество часов</b>	<b>Предмет</b>
<b>ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА</b>			
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Просмотр анимационных или игровых фильмов. Выбор сюжета для создания собственного фильма.</li> <li>• Изготовление оптических игрушек.</li> </ul>	1 2	Литера-тура /Родной язык  ИЗО
<b>РАЗРАБОТКА СЦЕНАРИЯ</b>			
<b>2</b>	<u>Коллективная работа</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Разработка общего</li> </ul>	<b>2</b>	Литера-тура /Родной язык

	<p>сюжетного хода.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Разбивка сценария на отдельные эпизоды.</li> <li>Распределение эпизодов между группами учащихся.</li> </ul> <p><u>Групповая работа</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Раскадровка отдельных эпизодов.</li> </ul>	2	ИЗО
<b>РАЗРАБОТКА ДЕКОРАЦИЙ И ПЕРСОНАЖЕЙ</b>			
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Изготовление декораций и персонажей (для анимационного фильма)/ определение интерьера, костюмов, реквизита (для игрового фильма).</li> </ul>	2 - 3	ИЗО
<b>ОСВОЕНИЕ ВИДЕОТЕХНИКИ</b>			
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Освоение общих принципов анимации</li> <li>Освоение приемов работы со съемочной аппаратурой</li> </ul>	3 (на группу)	Внекласс-ные или факультатив-ные занятия
<b>СЪЕМКА</b>			
5	<p><u>Групповая работа.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Съемка отдельных эпизодов.</li> </ul>	2 - 3 (на группу)	Внекласс-ные или факультатив-ные занятия
<b>МОНТАЖ</b>			
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Просмотр и обсуждение результатов работы съемочных групп.</li> <li>Исключение бракованных или неудачных кадров.</li> <li>Запись и обсуждение окончательного варианта фильма.</li> </ul>	2	Литера-тура или ИЗО
<b>ОЗВУЧИВАНИЕ</b>			
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Выбор элементов звукоряда.</li> <li>Проба шумовых элементов звукоряда.</li> <li>Создание музыкального оформления.</li> </ul>	3	Музыка

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Запись общего звукоряда.</i></li> <li>• <i>Просмотр озвученного эпизода и оценка.</i></li> </ul>		
<b>ДЕМОНСТРАЦИЯ</b>			
<b>8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Демонстрация результата работы перед аудиторией.</i></li> <li>• <i>Обсуждение результатов работы.</i></li> </ul>	<b>1</b>	<i>Литература / Родной язык</i>

Рассмотрим более подробно некоторые наиболее важные этапы реализации проекта.

**Выбор сюжета.** Это очень важный момент реализации проекта, так как именно на этом этапе перед школьниками впервые возникает необходимость поиска ответов на ключевые вопросы при создании медиа текста: что вы хотите сообщить, кому и с какой целью, в какой форме. Возможности выбора сюжетов, даже при ограниченных технических возможностях достаточно широки. Во-первых, сюжеты могут быть связаны с изучаемыми темами школьной программы по разным предметам - истории (строительство пирамид, великие географические открытия), естественных наук (круговорот воды в природе, закон Архимеда), литературы (экранизация сказки или рассказа). Во-вторых, сюжеты могут быть придуманы самими учащимися (видеосочинение). Однако сюжет должен отвечать двум простым требованиям: история должна быть короткой и простой, сюжет должен достаточно легко делиться на отдельные эпизоды, работа над которыми может быть распределена между группами учащихся. На этой же стадии определяется и форма медиа текста - документальный или постановочный, анимационный или игровой. Выбор формы во многом определяет и материал: при выборе игровой формы лучше ограничиться сюжетами, которые могут быть разыграны в интерьере школы. Анимационный сюжет проще всего реализовать с использованием плоской куклы-перекладки, но только в том случае, если используемая видеокамера имеет режим покадровой съемки.

**Составление сценария.** Тщательная проработка сценария - важнейшее условие создания качественной программы, даже если педагог ставит перед собой достаточно скромные цели. Документальные и постановочные программы используют разные подходы к разработке сценария. При создании документальной программы вырабатывается только общий ее план и затем осуществляется съемка. После этого наступает фаза монтажа, когда из отснятого материала отбираются наиболее удачные и выразительные кадры и организуются в сюжет в соответствии с предварительным планом. Создание постановочной программы (видео сюжета) требует более детальной проработки сценария, предварительных репетиций с «актерами», что, в принципе, дает возможность ограничиться внутрикамерным монтажом.

Первичные навыки по составлению сценария могут быть выработаны на материале статичных кадров с использованием упражнений и заданий, описанных в предыдущих разделах настоящей главы. Далее при составлении сценария программы (видео сюжета) необходимо сделать раскадровку каждого эпизода, продумав движение камеры, композицию каждого кадра, освещенность, звуковой ряд.

**Освоение приемов работы со съемочной аппаратурой.** Прежде всего, необходимо познакомить учащихся с техникой безопасности и правилами, обеспечивающими сохранность видеоаппаратуры. Само освоение языка видеокамеры должно носить исследовательский характер. Учащиеся должны как бы сами «изобрести» элементы киноязыка. При этом они могут и не пользоваться принятой профессиональной терминологией, так как главная цель этого этапа не усвоение *понятий*, а, скорее, выработка определенных творческих умений. Приведем несколько примеров наиболее простых упражнений, которые могут быть предложены ученикам на этом этапе.

#### Движение камеры

1. Установите видеокамеру на штатив и исследуйте ее возможности, используя трансфокатор и поворачивая камеру в горизонтальной или вертикальной плоскости.

2. Наклонив камеру вправо или влево, постарайтесь создать иллюзию наклонной плоскости и имитировать подъем или спуск по ней.

4. Наклоняя камеру в вертикальной или горизонтальной плоскости, попробуйте создать иллюзию качки на море, землетрясения и т.д.

5. Попробуйте снять помещение, в котором проходит съемка, «с точки зрения» птички, залетевшей в него, собаки, мышки и т.д.

6. Попробуйте снять помещение, в котором проходит съемка, «глазами» разных людей: доброго и злого, человека, которого кто-то преследует, скучающего, любопытного и т.д.

#### Освещенность.

1. Изменяя степень освещенности объекта, угол, под которым падает свет, исследуйте, как будет меняться изображение объекта при различной освещенности.

2. Используйте, если возможно, цветную подсветку, или цветные фильтры, попробуйте снять объект сквозь различные материалы (например, полиэтиленовую пленку). Обсудите, как меняется при этом телевизионное изображение объекта.

#### Звук.

1. Запишите фрагмент игрового или документального фильма и просмотрите его сначала без звука, а затем со звуком. Сравните ваше восприятие.

2. Используя предварительно записанный фрагмент документального или игрового фильма и различную по характеру звучания музыку, исследуйте, как меняется его восприятие в зависимости от музыкального сопровождения.

**Съемка.** Этот этап работы наиболее сложен в организационном плане. Школа, как правило, располагает единственной видеокамерой, поэтому съемочные группы не могут работать одновременно. В результате

этот этап реализации проекта может растянуться до трех-четырех недель. Это может привести к падению интереса школьников к проекту. Для того чтобы избежать этого, многие западноевропейские учебные заведения выделяют для реализации этого этапа специальное время (как правило, в пределах одной недели), когда школьники полностью или частично освобождаются от других учебных занятий.

**Демонстрация.** Воспитательный и развивающий аспекты проектных методов обучения в полном объеме реализуются, если школьники проходят в ходе реализации проекта три основные стадии - формирование замысла, его воплощение и соотнесение замысла с полученным результатом. Чрезвычайно важным качеством замысла является то, что он содержит в себе представление о желаемом воздействии на предполагаемого зрителя. Следовательно, в зрелищных искусствах последний этап может быть реализован только при непосредственном контакте созданного текста с аудиторией. Замысел не может считаться успешно реализованным, если не достигнуто предполагавшееся в ходе его формирования и воплощения воздействие на зрителя. В процессе соотнесения замысла с полученным результатом важную роль играют не только непосредственные реакции аудитории, но и последующее обсуждение. Обсуждение полученного результата значимо как для авторов созданного медиа текста, так и для зрителей. Школьникам, создававшим медиа текст, оно помогает скорректировать представления о достигнутом результате, а для аудитории служит одним из способов формирования самостоятельного критического отношения к текстам СМИ.

---

### ГЛАВА 3. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И ТЕАТРАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКОВ

---

Кино и театр, искусства на первый взгляд очень сходные, но имеющие различную природу и различный механизм воздействия на зрителя, призваны взаимно дополнять друг друга. Несомненно, что человек,

обладающий определенной театральной культурой, богаче и качественно по-иному воспринимает и искусство кино. Точно так же знакомство с языком кино обогащает восприятие театральных спектаклей, создавая возможности для сравнений и сопоставлений.

Основной вопрос, который возникает при первом приближении к проблеме соотношения театра и средств массовой коммуникации, заключается в том, можно ли вообще включить театр в структуру масс медиа, насколько он сравним с "техногенными" видами искусства. В этом вопросе существует традиционное противопоставление театра кинематографу. Это противопоставление может осуществляться по ряду параметров. Например, по различной временной природе двух искусств (театр - всегда настоящее, кино - всегда прошедшее); либо по способу восприятия (театр - общение, кино - присутствие); либо по признаку тиражируемости. Существует, однако, по крайней мере два аспекта современной социокультурной ситуации, которые дают основания говорить о сближении театра и экранных искусств и, следовательно, искать способы их взаимодействия в процессе формирования зрительской культуры школьников.

С одной стороны происходит взаимодействие и взаимопроникновение различных зрелищных форм художественной культуры, заимствование ими друг у друга выразительных средств и приемов.

Современный театр достаточно часто строит действие на монтажном сопоставлении быстро сменяющихся коротких эпизодов, укрупняет деталь за счет отказа от подробной декорации, пользуется приемом «экрана на сцене».

С другой стороны, поскольку очень большая масса школьников сегодня может увидеть театр только в форме передачи или телевизионной пьесы, необходимо рассмотрение вопроса о том, какие трансформации претерпевает театральная постановка в процессе телепередачи и насколько эти трансформации должны осознаваться воспринимающими эту передачу школьниками.

Кадрирование, монтаж, движение камеры в процессе телевизионной съемки театрального спектакля приводят к тому, что собственно театральный язык вступает в сложное взаимодействие с языком кино и конечный продукт - телевизионный вариант спектакля для его полноценного восприятия требует знакомства с обоими языками. Современная теория театра, отмечая это явление его «медиатизации», подчеркивает, что «заимствования и обмены между театром и средствами массовой информации столь часты и разнообразны, что уже не имеет смысла ни определять театр как "чистое искусство", ни строить теорию театра, игнорируя медиатическую практику, примыкающую, а часто проникающую в современную сценическую практику». (П.Пави. Словарь театра, с.326).

Эти явления, происходящие в современной театральной практике, подводят к выводу, что воспитание зрительской культуры современного школьника не может дальше строиться на исключительном приоритете того или иного вида искусства. Становится насущно необходимым поиск интегративных подходов. Для построения любого интегрирующего курса обучения школьников сравнению и сопоставлению театра и экранных искусств необходимо определить базовое понятие, на основе которого такое сравнение может быть проведено. В качестве такого понятия может, вероятно, быть использовано понятие *зрелищного текста*, как своего рода партитуры, сводящей воедино все знаковые системы, используемые зрелищными искусствами.

---

### 3.1. МОДЕЛЬ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА ИЗУЧЕНИЯ ОСНОВ ТЕАТРА И КИНО

---

Попытка построения такого рода интегративной программы была предпринята автором на базе средней школы N 47 г. Кургана, где на протяжении двух лет учащимся 5-7 классов предлагался курс "Основы театра и кино", который рассматривался как законченная часть более широкой программы знакомства школьников с языком зрелищных искусств.

Курс может рассматриваться и как самостоятельная программа приобщения подростков к искусству театра и кино.

Безусловно, предлагаемый подход к соединению медиа образования с воспитанием театральной культуры не является единственно возможным и предлагается только в качестве одного из возможных вариантов решения проблемы.

Предлагаемый курс имеет следующие основные *цели и задачи*.

♦ **Общеэстетическое развитие школьников.**

Основная побудительная причина для поиска путей сравнительного изучения кино и театра заключается в той огромной роли, которую играют сегодня кино и другие экранные искусства в общем эстетическом развитии школьников.

Эстетическое открытие реального мира школьниками сегодня в значительной степени определено кинофильмами, телевидением и видео. Это делает проблему формирования зрительской культуры школьников особенно важной. Более того, формирование умения адекватно воспринимать и оценивать произведения экранных искусств может быть расценено как одно из основных условий эстетического развития личности школьника.

Однако формирование зрительской культуры, ограничивающееся только одним видом искусства, неминуемо слабее по своим возможностям, чем комплексное воздействие различных видов искусства.

Соединение различных видов искусства в формировании аудиовизуальной и общей зрительской культуры, поиск интегративных подходов должны способствовать общеэстетическому развитию школьников, давая возможность сопоставления различных способов эстетического освоения действительности.

♦ **Развитие способности выделять и анализировать роль общих элементов зрелищного текста театральных спектаклей и кинофильмов.**

Базовым понятием для организации сравнительного анализа театральных спектаклей и кинофильмов является понятие зрелищного (аудиовизуального) текста, который рассматривается как комбинация различных знаковых систем, представляющая собой, тем не менее, единое целое.

Создание зрелищных текстов в театре и кино, действительно, имеет много общего. И театральные спектакли, и кинофильмы имеют в основе вербальные формы искусства - пьесу или сценарий. И театр, и кино используют различные невербальные знаковые системы в процессе преобразования этого вербального текста в конечный зрелищный текст. Наконец, и кино, и театр - искусства коллективные, создаваемые группами людей, сотрудничающих друг с другом. Художественные профессии в обоих видах искусства в основном совпадают с элементами аудиовизуального (зрелищного) текста. Это и может послужить главным принципом структурирования материала и способов художественно-практической деятельности в рамках курса.

Таким образом, в качестве общих невербальных элементов текста театрального спектакля и кинофильма, можно выделить видеоряд (декорационное оформление, костюм, свет), звуковой ряд (музыка, шумы), актерскую игру (мимика, жест, пластика, интонационный рисунок), и режиссуру (общая атмосфера, пространственно-временное решение, мизансцена).

Развитие способности видеть роль каждого отдельного элемента текста через ознакомление с основным театральными и кинематографическими профессиями должно привести к пониманию их синтеза в конечном зрелищном тексте.

**♦ Развитие понимания специфики театра и кино через сравнительный анализ элементов зрелищного текста.**

Изучение общих элементов театра и кино не должно создавать у школьников неверного представления об их идентичности. Эти два вида

искусства, которые действительно имеют много общего, являются в то же самое время очень разными.

В процессе изучения кинофильмов и театральных спектаклей школьники должны не только анализировать их общие элементы, но также видеть различия между зрелищными текстами, создаваемыми театром и кинематографом. Само присутствие камеры в процессе создания фильма влияет на содержание и формы деятельности в пределах каждой из основных профессий, которые являются общими для создания и кинофильма, и театрального спектакля.

Аналитические способности школьников могут развиваться не только через выделение отдельных элементов аудиовизуального текста, общих для этих двух видов искусства, но также, что не менее важно, через сравнение этих элементов в каждом виде зрелищного текста, анализ различий между общими элементами в театральном и кинематографическом тексте.

#### ♦ Развитие творческих способностей школьников.

Обеспечение адекватной реакции школьников на эстетические стимулы - вопрос первоочередной важности при построении развивающей программы эстетического образования.

Ключевая проблема здесь - соотношение академических знаний и художественной практики. Академическое изучение эстетического качества текста может достаточно быстро наскучить школьникам и, следовательно, перестать выполнять одну из основных функций эстетического воспитания - вызывать личностную реакцию на эстетические стимулы. Именно поэтому художественно-практическая деятельность и личностные реакции школьников в процессе этой деятельности могут быть более продуктивными для эстетического развития, чем академические знания. Если школьник имеет некоторые практические навыки в создании элементов зрелищного текста в театре и кино, он лучше подготовлен к тому, чтобы воспринять и оценить те же элементы в профессиональном спектакле и фильме.

Некоторые знания истории и теории театра и кино, конечно, необходимы, но отправной точкой должна быть художественно-практическая деятельность. В этом случае путь к знаниям будет лежать через решение практических задач эстетического характера, которые должны будут выполнять школьники и через вопросы, на которые они будут должны ответить, чтобы достигнуть результата.

Таким образом, знания становятся необходимы школьникам не ради знаний самих по себе, но для решения практических задач и приобретаются в процессе творческой эстетической деятельности.

#### **♦ Развитие коммуникативных способностей школьников**

И театр, и кино могут рассматриваться как формы коммуникации, которые в общении со зрителем наряду с вербальными используют и различные невербальные знаковые системы. Следовательно, особую важность приобретает умение воспринимать и распознавать функцию знаков, с помощью которых передается сообщение. Развитие коммуникативных способностей школьников в процессе изучения курса должно включать овладение способами невербальной передачи информации в двух основных разновидностях: невербальные сигналы, передаваемые непосредственно человеком (жесты, мимика, пластика, выразительность речи, интонация), и невербальные сигналы, передаваемые через возможности техники (ракурс, план, композиция, освещенность и цвет, движение в кадре, движение камеры, монтаж и т.д.).

#### **Структура курса**

Программа построена по модульному принципу. Каждый из четырех предлагаемых модулей практически представляет собой замкнутый цикл, строящийся на сравнении и сопоставлении особенностей основных профессий кино и театра: актера, режиссера, композитора, художника и драматурга. Таким образом, программа направлена с одной стороны на осознание и практическое усвоение синтетической природы зрелищного текста, а с другой стороны, поскольку представитель каждой из этих профессий в процессе создания этого текста пользуется своим кодом,

своей системой знаков, позволяет рассмотреть каждую из составляющих зрелищного текста во взаимоотношении с другими и практически усвоить как сходство, так и различие языка театра и кино.

Вместе с тем, внутри каждого модуля обучения выделяется опорная тема, через которую преломляется и освоение других тем.

Выбор опорной темы определяет характер творческих заданий, предлагаемых учителем. Таким образом, каждая из основных составляющих зрелищного текста рассматривается в связи с другими на каждом этапе обучения.

Продолжительность периода изучения каждого модуля может варьироваться в зависимости от условий конкретного образовательного учреждения или образовательных целей преподавателя.

Поскольку основной акцент в процессе изучения курса должен быть сделан не столько на получении информации или изучении фактического материала, сколько на развитии художественно-практических, аналитических и коммуникативных навыков школьников, представляется целесообразным определить только в общих чертах те темы, которые нужно охватить в пределах каждого из четырех модулей.

### ***МОДУЛЬ 1.***

**Опорная тема:** "Роль художника в создании спектакля и фильма".

**Ключевой элемент:** изобразительное решение спектакля и фильма.

**Основные понятия и термины:** театр и кино в ряду зрелищных искусств; спектакль и фильм, их основные компоненты; сценическая и кинематографическая условность (первоначальное понятие); художник в театре и кино; декорационное оформление.

#### **Содержание:**

Первоначальное знакомство с театром и кино как видами искусства. Театр и кино как искусства синтетические и коллективные. Сходство и различие театра и кино. Как создается спектакль и фильм, кто его создает, с какой целью. Элементарные представления об авторах спектакля и

фильма: драматурге, режиссере, художнике, операторе, композиторе, актерах.

### **Художник в кукольном театре и мультипликационном кино.**

Роль художника в создании театрального текста, основные сферы его деятельности: создание костюма и куклы, изображение места действия при помощи декорации и света.

Устройство сцены в кукольном театре. Театральный занавес как элемент оформления спектакля, вводящий зрителя в атмосферу предстоящего зрелища. Образная сторона занавеса, роль рисунка, цвета и фактуры.

Одежда сцены и декорации. Роль декораций в создании атмосферы спектакля.

Основные виды театральных кукол (перчаточная, тростевая, марионетка). Единство образного и конструктивного начал при создании куклы. Театральный костюм как средство характеристики персонажа. Роль цвета и фактуры в создании театрального костюма.

Отличие кукольного театра от кукольной мультипликации. Как снимается кукольный фильм. Художник в кукольной мультипликации.

Рисованная мультипликация. Разнообразие выразительных приемов. Процесс создания рисованного фильма. Художник-постановщик и художник-мультипликатор.

Афиша спектакля и фильма, ее назначение. Особенности работы художника над афишей-плакатом. Текстовый и изобразительный компоненты афиши. Афиша как образное выражение основного содержания спектакля и фильма, его идеи.

**Возможные виды практической и творческой работы:** создание эскиза театрального занавеса и афиши спектакля по народной сказке; изготовление оптических игрушек (фенакистископ, флик-бук и др.).

### **Музыка и изобразительное решение спектакля и фильма.**

Ритм спектакля и фильма как искусства движения - основа взаимодействия музыки с театром и кино.

Вокальная музыка и зрелищные искусства. Песня в спектакле и фильме. Песня - часть общей драматургии фильма, спектакля.

Функции песни в фильме, спектакле (характеризует главных действующих лиц, часто придается основному герою; раскрывает взаимоотношения героев, их драматические или лирические переживания; дает представления о времени, о среде действия; выражает основную мысль произведения благодаря афористичности поэтического текста и ясности, выразительности мелодии; выражает отношение авторов к ситуации или персонажу.)

Соотношение изобразительного и музыкального решения мультипликационного фильма и кукольного спектакля. Танец и пластика движения как средство выражения характера персонажа.

**Возможные виды практической и творческой работы:** подбор музыки, характеризующей персонажей сказки; подбор музыки к диафильму, создание эскиза театрального костюма на основе музыкальной характеристики персонажа.

### **Актер в кукольном театре и мультипликационном кино.**

Выразительные средства актерского искусства в кукольном театре и мультипликации.

Дикция и речь актера. Лепка фразы. Логическая структура речи. Понятие о логической паузе, логическом ударении, мелодии фразы.

Понятие о речевом (словесном) действии.

Тембр голоса, богатство интонационно-мелодического рисунка - важнейшие средства создания образа в кукольном театре и мультипликации.

Пластическая выразительность куклы. "Рука актера - душа куклы" (С. Образцов).

Сходство и различие в работе актера в кукольном спектакле и мультипликационном фильме.

## **Возможные виды практической и творческой**

**работы:** озвучивание мультфильма, диафильма; создание короткого (2-3 минуты) рисованного или кукольного фильма.

### ***МОДУЛЬ 2.***

**Опорная тема: "Актер в театре и кино".**

**Ключевой элемент:** актерское творчество в театре и кино.

**Основные понятия и термины:** актер и роль; условность и правда на сцене и на экране; образ-маска; образ-характер; действие, общение.

### **Содержание.**

Зарождение театрального искусства. Охотничьи пляски - древнейшая форма лицедейства. Народные обряды, игры, празднества. Синтетический характер игр и обрядов с элементами драматизации (сочетание слова с действием, песней, танцем, музыкой). Внешнее преобразование персонажей (маски, раскраска лица, тела, костюм).

Элементы древнего народного театра в современной драматургии и ее сценическом решении.

Возникновение кино и использование им достижений театрального искусства. Общее и различное в этих видах искусств.

### **Актер в театре и кино.**

Актер как центральная фигура в создании спектакля, создатель образа на сцене. Актер и роль.

Выразительные средства и материал актерского искусства. Действие как основное средство выражения характера. Словесное и физическое действие. Слово и жест, речь и пластика в искусстве актера. Общение. Развитие характера героя в столкновении с другими действующими лицами.

Образ-характер и образ-маска.

*Комедия дель арте* (итальянская комедия масок) и ее особенности. Импровизация диалога на основе заданной краткой сюжетной схемы как основной принцип игры актеров комедии масок. Роль пластики в создании актером постоянного обобщенного образа-маски.

Пластическая выразительность актера в современном драматическом спектакле.

Особенности творческого труда актера в кино.

Рождение кинематографа и использование им методов и приемов актерской игры, накопленных в процессе развития театра.

Образ-маска в немом кино (Чарли Чаплин, Макс Линдер и др.). Образ-маска и образ - характер на современном экране.

Своеобразие выразительных средств актерского искусства в кино.

**Возможные виды практической и творческой работы:**

«прочитывание» характера героя по внешнему облику, запечатленному на фотографии, рисунке, живописном портрете; рисунки на тему «Мой любимый клоун» (создание клоунских масок); упражнения для овладения элементами сценического действия.

**Художник и актер в театре и кино.**

Пространственно-изобразительное решение спектакля. Зрительный образ спектакля и его составляющие - объемы, плоскости, пространство, цвет - свет - тон, фактура, мебель и реквизит, костюм. Роль этих элементов в создании общего образа спектакля.

Процесс работы художника над спектаклем. Декорация. Эскиз и макет. От эскиза к воплощению в материале.

Художник и актер. Костюм и характер персонажа.

Особенности работы художника в кино. Роль художника в процессе создания фильма. Павильонные и натурные съемки. Оформление кадра "по принципам красоты и живописности". Художник и оператор. Живописное видение мира.

**Возможные виды практической и творческой работы:** создание эскизов театральных костюмов на основе характеристики персонажей; подготовка эскизов и макетов оформления спектакля.

**Музыка и актерское искусство.**

Неразрывное единство музыки и драмы. Переплетение музыки и драмы в античном театре, русском театре скоморохов. Яркая зрелищность

театра комедии масок, повышенная динамичность действия, обилие песен, плясок.

Опера, оперетта, мюзикл - виды музыкального театра.

Музыка в драматическом спектакле. Музыка и актерское искусство. Интонационно-мелодическая выразительность сценической речи, ее «естественная музыкальность». Музыка и пластическая выразительность актера.

Принцип контрастного соотношения характера музыки и характера сценического действия в современном театре.

Выражение обобщающей идеи спектакля - главная задача музыки в современном театре.

Музыка и кино. Поиск звуковых эквивалентов изобразительного ряда в немом кино.

Возникновение звукового кино и изменение роли музыки в фильме. «Миллиметровая точность» киномузыки (С.Прокофьев).

Классическая музыка и кинематограф. Полифония, интонация, ритм как черты, присущие и музыке, и экранному искусству.

**Возможные виды практической и творческой работы:** определение характера звучащей музыки (грустная, веселая, медленная, быстрая, патетическая, торжественная и т. п.); аргументированный выбор музыкального фрагмента в качестве увертюры к литературному произведению; выбор музыки к предложенному видеоряду (диафильм, слайд-фильм, кинофрагмент и т. д.).

### ***МОДУЛЬ 3.***

**Опорная тема: "Литературная основа спектакля и фильма"**

**Ключевой элемент:** пьеса и сценарий.

**Основные понятия и термины:** драма, действие, конфликт (расширение и углубление понятий), диалог, монолог, ремарка, композиция, сюжет.

**Содержание.**

Пьеса как произведение литературы, предназначенное для сцены; особенности драматургии как рода литературы, слово и действие в драме.

Действие как важнейший элемент языка драматургии: "По действиям и поступкам мы судим о людях, изображенных на сцене, и понимаем кто они" (Станиславский).

Сюжет как яркое проявление авторского замысла. Завязка, кульминация, развязка, эпилог.

Роль ремарки в пьесе. Речевая характеристика персонажа. Диалог и монолог.

Книга, инсценировка, спектакль. Отличие пьесы от повести, романа, на основе которых она создается.

Сценарий как литературная основа фильма. Различие и сходство сценария и пьесы.

Действие, драматизм, конфликт - черты, присущие как сценарию и пьесе, так и созданным на их основе спектаклю и фильму.

**Возможные виды практической и творческой работы:** сочинение диалогов, монологов, ремарок; озвучивание иллюстраций, картин; создание инсценировок на основе фрагментов литературных произведений; сочинения в форме киносценария.

#### ***МОДУЛЬ 4.***

**Опорная тема: "Режиссер в театре и кино".**

**Ключевой элемент:** режиссерское искусство.

**Основные понятия и термины:** режиссерская концепция, сверхзадача, ансамбль, мизансцена, монтаж.

#### **Содержание.**

**Работа режиссера с актером.** Сверхзадача роли и сверхзадача спектакля. Сквозное действие. Специфика работы актера в кино.

Создание единого актерского ансамбля - одна из основных задач режиссера в процессе постановки спектакля, съемок фильма.

**Режиссер и художник.** Совместный поиск пространственно-изобразительного решения спектакля (фильма), выражающего его основную идею. Художник как соавтор режиссерского решения.

**Режиссер и композитор.** Музыкальный образ спектакля, фильма. Создание определенной музыкальной среды действия, музыкальной композиции спектакля как целого. Звуковая сторона кинообраза.

Мизансцена - язык режиссера. Мизансцена в театре и кино.

Процесс создания игрового кино. Литературный и режиссерский сценарий фильма.

Монтаж как одно из основных выразительных средств искусства режиссера в кино.

**Возможные виды практической и творческой работы:** поиск и обсуждение коротких ассоциативно-образных определений общего ощущения от пьесы, литературного произведения (или их фрагментов); аргументированное «назначение на роли» известных актеров театра и кино; построение статических и динамических мизансцен; создание режиссерских сценариев по фрагментам литературных произведений.

---

### 3.2. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И ТЕАТРАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО ШКОЛЬНИКОВ

---

В качестве второго направления работы по интеграции медиаобразования и формирования театральной культуры школьников можно предложить организацию практической деятельности старшеклассников по созданию медиа текстов в процессе подготовки любительского театрального спектакля.

Чтобы организовывать творчество школьников, сочетающее традиционные формы театральной интерпретации вербального текста с интерпретацией в формах медиатекста, необходимо было определить общую структуру деятельности и последовательные этапы ее организации. Создание зрелищного текста в этом случае требовало организации трех основных видов деятельности: литературной, которая была связана с разработкой вербального текста, служащего литературной основой

спектакля, специфически театральной, которая включала бы разработку оформления сцены, освещения, актерскую деятельность и т. д. и, наконец, деятельности по созданию собственно медиа текстов, которая включала съемку слайдов, их монтаж и запись звукового сопровождения.

На каждом из этапов работы над спектаклем определенный вид деятельности являлся доминирующим, но в то же самое время включал в себя элементы других видов деятельности.

Первый этап работы включал анализ учащимися с помощью преподавателя литературного материала и организацию его в сценарий, который рассматривался как основа для создания зрелищного текста. На этой стадии создания спектакля работа учащихся носила главным образом литературный характер, но уже была потенциально ориентирована на невербальные (в том числе и чисто визуальные) формы воплощения.

На следующей стадии основное внимание уделялось традиционным театральным способам интерпретации словесного ряда, тому, как невербальные компоненты общения, присутствующие в театральном творчестве, могут изменять смысл вербального текста.

Следующий этап включал в основном работу по созданию собственно медиа текстов, заключающуюся в изготовлении слайдов, их монтаже и записи звукового сопровождения. Работа творческой группы строилась таким образом, чтобы каждый из участников мог быть вовлечен в процесс коллективного создания медиатекста, принимая участие в обсуждении композиции кадра, освещения, ракурса и т.д.

Эта работа, однако, часто осуществлялась параллельно традиционным формам театрального творчества, так, чтобы эти два вида деятельности могли бы сравниваться и дополнять друг друга.

Рассмотрим некоторые конкретные примеры организации творческой деятельности школьников по созданию зрелищных текстов.

#### **ПРИМЕР 1.**

Этот проект, выполненный с группой старшеклассников, включал создание любительского театрального спектакля, основанного на отрывках

из различных пьес современных драматургов, объединенных главной темой « Первая любовь».

Было решено включить в сценарий интерлюдии, основанные на сонетах Шекспира и выполняющие функцию связующих элементов в общем зрелищном тексте. Участникам спектакля было предложено сделать эти интерлюдии в форме слайд-фильмов, сопровождаемых музыкой. Музыкальной основой служил вокальный цикл М. Таривердиева к телевизионному фильму «Адам женится на Еве», из которого было выбрано шесть сонетов по числу предполагавшихся интерлюдий и в соответствии с общей концепцией спектакля.

Практическая работа школьников по созданию медиа текстов включала интерпретацию поэтических текстов, поиск визуальных символов, выражающих понимание этих текстов участниками спектакля, съемку слайдов и их монтаж.

На первой стадии этой работы основное внимание уделялось обсуждению визуальных образов, связанных с определенными строками сонетов или того или иного сонета в целом, активизации ассоциативного воображения участников работы над зрелищным текстом. Основная трудность для педагога на этом этапе работы заключалась в том, чтобы, помогая школьникам выразить их понимание вербальных текстов через визуальные образы, избежать навязывания им собственного видения и не ограничить тем самым их творческой свободы.

На второй стадии работы участники спектакля имели возможность обсудить индивидуальное восприятие текстов сонетов и музыки и попытаться найти единый подход к построению визуального ряда. В результате участники проекта обратились к обобщенным символам, имеющим не одно значение. Общие элементы визуального языка, выработанные в результате этих дискуссий, можно разделить на следующие группы:

- природные символы - времена года; время суток (закат - рассвет, день - ночь); звезды, молния и т.д.;

- символы-предметы - зеркало, свеча, гитара, цветок, книга, яблоко и др.;
- репродукции классических произведений изобразительного искусства.

Естественно, что не все из предлагавшихся на этом этапе элементов визуального ряда смогли в дальнейшем быть реализованы - в силу ограниченности технических и иных возможностей, однако в основном окончательный вариант видеоряда состоял из выработанных на этой стадии элементов.

Когда была закончена съемка слайдов и проанализирован полученный визуальный материал, началась работа над монтажом слайд-фильмов. В этом процессе очень важную роль играла музыка, задающая определенный темп и ритм.

Интересно отметить, что слайд-фильм, создававшийся как элемент общего зрелищного текста, оказался достаточно законченным сам по себе и в дальнейшем демонстрировался как самостоятельное произведение, а также использовался автором в качестве визуального пособия при изучении творчества Шекспира в курсе мировой художественной культуры.

#### **ПРИМЕР 2.**

Литературной основой для другого любительского спектакля послужил рассказ американского писателя-фантаста Клиффорда Саймака «Театр теней». Герои этого рассказа работают на космической станции, решая сложные научные проблемы. Их обычное развлечение в свободное время заключается в том, что, сидя перед большим экраном, они придумывают некие персонажи и их действия. Их мысли улавливаются сложным оборудованием и проецируются на экран. Эти вымышленные персонажи внезапно выходят из под контроля создателей и начинают действовать независимо от них.

Таким образом, сам литературный материал создавал хорошие возможности для объединения традиционных театральных занятий и

практической работы по созданию медиа текстов с целью создания единого зрелищного текста.

В отличие от предыдущего примера, в котором практическая работа по созданию медиа текста носила ассоциативный и символический характер, здесь она была тесно связана с повествовательной структурой, поскольку медиа текст в общем зрелищном тексте спектакля имел сюжетообразующую функцию.

Взаимосвязи между драмой и медиа текстом в данном конкретном случае были исследованы учащимися, принимавшими участие в создании зрелищного текста, через проблему характеров и стереотипов.

Участники были поделены на две группы, одна из которых работала в рамках традиционных форм любительского театрального творчества (инсценировка текста рассказа, актерская работа, оформление спектакля и т.д.), а другая создавала игровой слайд-фильм, в котором действовали персонажи, придуманные героями.

Практическая работа по созданию медиа текста в этом случае включала прежде всего анализ этих персонажей и их функций в сюжете. В отличие от образов главных героев спектакля, которые представляли собой достаточно подробно психологически прорисованные характеры, вымышленные ими персонажи могли быть рассмотрены как образы-стереотипы, что подчеркивается в рассказе уже тем, они не имеют имен собственных, а названы автором «Деревенский Щеголь», «Усатый Злодей», «Беззащитная Сиротка» и т.д. На этом этапе большую роль сыграло изучение иконографического материала немого кино, на основе которого проходил поиск внешнего облика этих персонажей.

Следующим этапом была съемка слайдов, их монтаж в повествовательный визуальный текст и запись фонограммы к созданному слайд-фильму.

Естественно, что работа этих двух групп не могла не быть тесно связанной, поскольку обе сюжетных линии должны были существовать не обособленно друг от друга, а объединяться в едином зрелищном тексте.

Поэтому те участники спектакля, которые работали в рамках традиционного театрального творчества, принимали активное участие в обсуждении персонажей-стереотипов - их костюмов, причесок, мимики и пластики и всех других вопросов, связанных со съемкой слайдов и их монтажом, в то время как группа, работавшая над созданием слайдового компонента зрелищного текста, привлекалась к работе в традиционных театральных формах.

### **ПРИМЕР 3.**

Главная тема этого любительского спектакля - «Дети и война». Ход работы над зрелищным текстом в этом случае может до некоторой степени рассматриваться как противоположный описанному в примере 1, потому что создание целостного зрелищного текста в данном случае началось не с вербального, а с визуального импульса.

Визуальный ряд состоял из двух компонентов: рисунков, сделанных детьми Ливана и Палестины, и газетных и журнальных фотографий, также отражающих тему войны.

Контраст компонентов визуального ряда дал толчок вербальным ассоциациям. В результате и вербальный компонент зрелищного текста включил два контрастных пласта - с одной стороны поэтические тексты, отобранные учащимися по ассоциации с видеорядом, а с другой стороны документальные тексты газетных сообщений, интервью репортажей.

Интересно, что при окончательном составлении сценария вербальный компонент снова вышел на первый план и в конечном итоге определял структуру спектакля, а визуальный компонент, не являясь иллюстрацией к нему, все же занимал подчиненное положение по отношению к слову.

В каждом из вышеописанных примеров медиа текст составлял приблизительно 30-35 процентов от общего зрелищного текста. Практическая работа по созданию медиа текстов осуществлялась параллельно с традиционными формами организации любительского театрального творчества и, таким образом, поскольку театр - искусство

коммуникативное по своей природе, включалась в определенный контекст общения со зрителем.

---

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---

Внедрение любого нового направления в педагогике (как, впрочем, и в любой другой сфере) требует прежде всего энтузиастов. Автор надеется найти таких энтузиастов среди учителей-практиков. Поэтому именно им в первую очередь и адресована эта книга. Многие из них уже осознают, что оставлять школьников один на один с потоком информации, обрушивающимся на них сегодня, было бы педагогически неправильно. Основное назначение предлагаемого издания - помочь учителям связать задачи медиаобразования с их практической деятельностью, предложив определенный минимум теоретических знаний и набор конкретных методических приемов.

Однако энтузиазм отдельных учителей может достаточно быстро иссякнуть, если не найдет поддержки у руководителей образовательных учреждений. Кроме того, построение достаточно целостной системы медиа образования требует координации усилий на уровне школы. Поэтому хотелось бы, чтобы энтузиасты медиа образования появились и среди администрации школ.

В данной работе рассмотрены далеко не все аспекты возможной деятельности школы в области медиаобразования. Остались незатронутыми, например, некоторые виды медиатекстов, в частности - компьютерные игры, которые весьма популярны среди нынешних школьников.

За рамками данной работы осталась и такое важное направление, как работа с родителями. Подавляющее большинство нынешних родителей сформировались как телезрители в унитарной системе средств массовой информации с единственной точкой зрения на освещаемые события и слепым доверием ко всему, что сообщается в газетах и по телевидению.

Будучи сами не готовы к критическому восприятию текстов СМИ, родители не могут подготовить к этому и своих детей, передавая им как эстафету и собственную визуальную неграмотность и некритическое отношение к телевизионным и газетным сообщениям.

Свои специфические и достаточно широкие возможности в организации медиаобразования имеют и внешкольные воспитательные учреждения. Наконец, программы медиаобразования могут быть реализованы при организации сотрудничества органов образования и средств массовой информации.

Самостоятельный творческий поиск подходов к решению вопросов медиа образования должен способствовать подготовке подрастающего поколения к жизни в условиях информационного общества.

## Приложение 1

### ДЕКЛАРАЦИЯ ЮНЕСКО ПО МЕДИАОБРАЗОВАНИЮ

*Настоящая декларация была принята наций на международном симпозиуме ЮНЕСКО по медиаобразованию, принята единогласно представителями 19 состоявшемся в Грюнвальде (ФРГ) в 1982 году. Декларация приводится здесь для того, чтобы преподаватели, заинтересовавшиеся разработкой проблем использования и изучения средств массовой информации в учебно-воспитательном процессе, могли сослаться на нее в качестве обоснования, объяснения или документального подтверждения значимости своей работы.*

«Мы живем в мире, где средства массовой информации (СМИ) встречаются на каждом шагу: все большее число людей проводит огромное количество времени перед экраном телевизора, за чтением газет и журналов, прослушиванием звукозаписей и радиопередач. В некоторых странах, например, дети уже проводят больше времени перед телевизором, чем в школе.

Власть СМИ несомненна, и наша задача заключается не в том, чтобы осудить или одобрить ее, а, скорее, в том, чтобы признать их огромное влияние и проникновение во все сферы нашей жизни как свершившийся факт и оценить их значение как элемента современной мировой культуры. Нельзя недооценивать ни роль средств массовой информации и коммуникации в процессе развития общества, ни функцию "масс медиа" как средства активного участия граждан в общественной жизни. Политическим и образовательным системам необходимо взять на себя определенные обязательства по развитию у граждан критического подхода к феномену коммуникации.

К сожалению, многие официальные и неофициальные системы образования уделяют недостаточно внимания внедрению медиаобразования и освоению языка средств массовой коммуникации. Зачастую разрыв между предлагаемыми школой учебными программами и окружающим нас реальным миром угрожающе велик. И если уже сегодня доводы в пользу медиаобразования как средства подготовки к сознательной общественной жизни достаточно весомы, то в ближайшем

будущем с развитием таких коммуникационных технологий, как спутниковое вещание, двусторонние кабельные системы, телевизионные базы данных, видео и компакт-диски, они станут неопровержимыми, поскольку в результате такого развития возможности выбора потребления различных средств массовой информации и коммуникации еще более возрастут.

Педагоги, осознающие свою ответственность, будут не игнорировать достижения СМИ, а вместе со своими учениками осваивать их и осмысливать последствия стремительного развития двусторонней связи и вытекающие отсюда большую доступность информации и индивидуализацию ее потребления.

При этом нельзя недооценивать влияние обмена информацией и идеями между различными культурами посредством "масс медиа" на процессы культурной идентификации.

Школа и семья разделяют ответственность за подготовку молодого поколения к жизни в мире многочисленных и властных образов, слов и звуков. Дети и взрослые должны овладеть грамотностью во всех трех знаковых системах, а это требует некоторой переоценки приоритетов в области образования. Результатом такой переоценки может стать интегрированный подход к обучению языку и общению.

Медиаобразование будет наиболее эффективным, когда родители, педагоги, работники средств массовой информации и лица, ответственные за принятие решений осознают свою роль в развитии критического мышления у слушателей, зрителей и читателей. Большая степень интеграции между системами образования и средств массовой информации и коммуникации несомненно явится важной ступенью на пути к повышению эффективности образования.

В связи с этим мы призываем всех компетентных лиц:

- 1) инициировать и поддерживать разработку и внедрение всесторонних программ по медиаобразованию различных уровней - от дошкольного до университетского, а также для обучения взрослых с целью

распространения знаний, выработки навыков и формирования взглядов, способствующих росту критического сознания и, следовательно, большей компетентности тех, кто пользуется электронными и печатными средствами массовой информации. В идеале такие программы должны включать анализ продукции средств массовой информации; использование СМИ как средств творческого выражения личности; эффективное пользование доступными каналами массовой информации и коммуникации;

2) организовывать курсы переподготовки для преподавателей, как с целью углубления их знаний в области средств массовой информации, так и с целью освоения ими соответствующих методов обучения, учитывающих значительное, но фрагментарное знакомство учащихся со средствами массовой информации;

3) стимулировать исследования в области психологии, социологии, коммуникации, способствующие развитию медиа образования;

4) поддерживать и укреплять действия, предпринимаемые ЮНЕСКО для развития международного сотрудничества в области медиа образования.

***Грюнвальд, Федеративная Республика Германия, 22 января 1982***

## Приложение 2

# КРАТКИЙ СЛОВАРЬ терминов и понятий медиа образования

**АНГАЖИРОВАННОСТЬ** - предпочтение одной из точек зрения, особенно политические или личностные пристрастия (например, отбор событий для новостей и контроль за их освещением со стороны правительственных источников).

**АССОЦИАТИВНЫЙ МОНТАЖ** - одна из разновидностей кинематографического монтажа, в основе которой, как правило, лежит яркий образ - сравнение, метафора. Ассоциативный монтаж требует от авторов фильма отточенного мастерства, учета особенностей зрительского восприятия, поскольку ассоциации должны быть одновременно и неожиданными и понятными, убедительно выражающими мысль создателей фильма.

**АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ИСКУССТВА** - группа искусств, объединенных по способу их восприятия. Произведения аудио-визуальных искусств обращены одновременно к зрению и слуху и как правило опираются не на одну знаковую систему, говорят сразу «на нескольких языках». Отсюда богатство возможностей художественного освоения ими мира, разнообразие присущих им способов образного отражения реальности.

**АУДИОВИЗУАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ** - система умений и навыков анализа и синтеза пространственно-временной реальности, позволяющих воспринимать информацию, зафиксированную в виде звукозрительных сигналов (по аналогии с вербальной грамотностью - «читать»), фиксировать информацию в виде звукозрительных сообщений («писать») и переводить информацию из одной знаковой системы в другую. Формирование аудиовизуальной грамотности является основой построения системы медиа образования.

**ВЕСТЕРН** (от англ. western - западный) - один из наиболее популярных кинематографических жанров массовой культуры, сложившийся в американском кино и посвященный, как правило, героизации первых поселенцев западных районов Америки. Хотя в основе многих вестернов лежали исторические факты, история в них была переосмыслена и служила материалом для создания идеализированной картины установления правопорядка на землях, не знавших его, а также легендарного образа героя, вступающего в борьбу с дикой природой и конкурентами во имя утверждения определенных нравственных и социальных идеалов.

**ВИДЕОКЛИП** - малый экранный жанр, где на протяжении короткого (от нескольких кадров до нескольких минут) промежутка времени перед зрителем разворачивается небольшой

сюжет, или реализуется некий ассоциативный ряд. Насыщенность зрительного ряда видеоклипа является результатом использования как различных средств экранной выразительности, так и электронного монтажа, позволяющего использовать компьютерные спецэффекты, в результате чего могут быть получены комбинированные кадры любой степени сложности.

**ИМИДЖ** (англ. image - образ, изображение) - искусственно создаваемое средствами массовой информации и коммуникации (включая рекламу) представление о вещах и людях. Эстетика и методика создания имиджа составляют целую отрасль в социальной психологии, использующей имидж для манипуляции общественным мнением.

**КАДР** (монтажный кадр) - участок пленки, содержащий момент действия, снятый непрерывно работающей камерой. Она может стоять на месте, перемещаться в различных направлениях, двигаться вокруг собственной оси, меняя планы изображения. Кадр считается основной единицей структуры экранного повествования.

**КОЛЛАЖ** - (фр. collage - наклеивание) - технический прием, заключающийся во введении в произведение изобразительного искусства отличных от него по фактуре и цвету предметов: обрывков газет, афиш, обоев и т.д. В расширенном смысле коллаж - включение с помощью монтажа в произведения литературы, театра, кино, музыки, живописи разностилевых объектов или тем для усиления общего идейно-эстетического воздействия.

**КОМИКС** (англ. comics) - вид печатной продукции, представляющий собой серию рисунков с кратким сопроводительным текстом или репликами действующих лиц, чаще всего приключенческого, комического или эротического содержания, образующую связанное повествование.

**КОММУНИКАЦИЯ** - процесс создания, хранения, распределения, восприятия информации и обмена ею. В зависимости от того или иного аспекта процесс коммуникации может быть типологизирован по ряду параметров: по числу участников акта коммуникации - межличностная, групповая, массовая; по типу контакта - непосредственная (без применения технических средств), опосредованная; по типу языка - вербальная, невербальная; по типу информации (содержания) - художественная и внехудожественная.

**МАСС-МЕДИА** - средства массовой информации и коммуникации, обеспечивающие процесс сообщения информации с помощью технических средств (печать, радио, кинематограф, телевидение, средства видео и звукозаписи и воспроизведения, компьютерные системы мультимедиа) численно большим, рассредоточенным аудиторией.

**МАССОВАЯ КУЛЬТУРА** - разновидность культуры, сознательно ориентирующая распространяемые ею духовные и материальные ценности на «усредненный» уровень развития массовых потребителей. Главным каналом распространения массовой культуры служат средства многотиражной коммуникативной техники (книгопечатание, репродуцирование, пресса, радио, кино, телевидение, видео- и звукозаписи).

**МЕДИАТЕКА** - структурное подразделение современной школы, включающее в фонд средств информации наряду с традиционными для библиотек (книгами, газетами, журналами) и информацию на иных аудио-визуальных носителях (видео и аудио материалы, компьютерные программы, базы данных и т.д.). Выполняя информационные, социальные и самообразовательные функции, медиатека представляет собой многокомпонентную информационно-педагогическую среду.

**МЕДИАТЕКСТ** - любое сообщение, содержащее какую-либо информацию и передаваемое с помощью средств массовой коммуникации. Примерами медиа текстов могут служить радио или телевизионная передача, аудиозапись, видеоклип, кино\видео\теле фильм, газетная или журнальная статья, реклама и т.д.

**МЕЛОДРАМА** - разновидность драмы, занимающая одно из ведущих мест в массовой культуре. Мелодрама характеризуется эмоционально-романтическим, сентиментальным настроением, который предопределяет ее содержание и форму. Персонажи мелодрамы отличаются необыкновенной судьбой, преувеличенными чувствами и попадают в неправдоподобные положения, порой с тайнами, ужасами и кошмарами. Мелодраме присущ схематизм характеров - главные действующие лица разделяются на добродетельных и злодеев, причем законами жанра предполагается, что первые должны в финале обязательно торжествовать.

**МИЗАНСЦЕНА** - расположение актеров на сцене или съемочной площадке в тот или иной момент спектакля, фильма. Определенное соотношение фигур можно считать мизансценой, если при восприятии из зрительного зала оно сообщает нам конкретную художественную информацию. От правильного решения режиссером мизансцен во многом зависит впечатление зрителей от спектакля. В кино мизансцена опосредуется кинокамерой, являясь предварительным условием построения мизанкадра (термин С.М.Эйзенштейна) то есть зрелища, приведенного к композиции на вертикальной плоскости экрана и включенного в монтажную цепь кадров.

**МОНТАЖ** (фр. montage - сборка) - одно из центральных понятий экранных искусств. Чаще всего под этим термином понимается процесс создания экранного произведения как «сборки» единого целого из отдельно снятых кадров. Элементарная суть киномонтажа - резка и склейка кусков отснятой пленки для достижения искомой последовательности движущегося изображения действительности на экране. В

искусстве XX века понятие «монтаж» имеет и более широкий смысл и понимается как один из способов построения пространственно-временной композиции художественного произведения.

**МОНТАЖНАЯ ФРАЗА** - последовательно взятый ряд кадров, где смысл рождается из ассоциативных сопоставлений всех кадров.

**МЫЛЬНАЯ ОПЕРА** - один из популярных жанров массовой культуры. Первоначально - ироническое название дневных радиопередач для домашних хозяек, субсидировавшихся компанией, производившей стиральный порошок, и отличавшихся, с одной стороны, сентиментализмом, а с другой - идеализацией практичной "стоцентной американки". Сегодня этот термин чаще всего используется применительно к телевизионным сериалам. Обычно это мелодрамы на житейские темы, характерной чертой которых является то, что их персонажи представляют собой чаще всего не характеры, а стереотипы, выполняющие специфические функции в повествовании и легко узнаваемые аудиторией. Эти стереотипы часто закрепляют в сознании аудитории представления об определенных социальных типах и группах - их внешнем облике, роде занятий, манере поведения и т.д.

**НАПЛЫВ** - постепенный, плавный переход изображения одной сцены фильма в следующую, смежную с ней. При наплыве яркость изображения первой сцены постепенно снижается, и по мере ее исчезновения на экране высветляется, как бы наплывая на него, изображение следующей сцены. Наплыв часто применяется для создания ощущения течения времени, обозначения смены места действия, достижения плавности перехода одной сцены в другую.

**ПАНОРАМИРОВАНИЕ** - прием киносъемки, когда оператор поворачивает камеру в горизонтальном или вертикальном направлениях. Возникающий при панорамировании эффект соответствует повороту головы или глаз наблюдателя. Этот прием широко применяется для показа на экране больших пространств (панорама обзора), а также при съемке движущихся объектов (панорама сопровождения).

**ПАРАЛЛЕЛЬНЫЙ МОНТАЖ** - кинематографический прием, связывающий два или три параллельных действия, которые понятны без объясняющих ситуацию слов. Такой способ склейки отдельных монтажных фраз может усиливать напряжение, заставляя зрителя с нетерпением ожидать развязки действия. Важную роль в усилении драматизма играет длина монтажных фраз. Чем они короче, тем выше ощущение напряженности.

**ПЛАН** (кинематографический) - относительный масштаб изображения в кинокадре (чаще всего по отношению к человеку на экране). Основными планами считаются общий (человек во весь рост), средний (человек до колен) и крупный (голова человека). Кроме

того выделяются дальний план (человек во весь рост и окружающая его среда) и деталь, или «сверхкрупный план». Переходы от одного плана к другому осуществляются с помощью монтажа - как внутрикадрового, так и межкадрового.

**РАКУРС** - прием операторского искусства, действие которого обусловлено тем, что объект, снятый снизу или сверху, фиксируется на плоскости пленки в сокращенной по вертикали перспективе. Ракурс широко применяется для того, чтобы сделать изобразительную и монтажную композицию кадра более выразительной. Позволяя как бы совмещать точку зрения автора или персонажа с точкой зрения зрителя, ракурс является одним из способов выражения авторской идеи.

**РАДИОТЕАТР** - специфическая разновидность театрального искусства. Пространство и время в радиотеатре обозначаются с помощью изменений интенсивности голоса, эффектов удаления, эха, реверберации. Звуковой план создается шумовым эффектом или музыкой, которые начинают и заканчивают эпизод. Таков способ планировать передачу и разбивать ее на отдельные «кадры». Расположение микрофонов, контроль за регулированием громкости, последовательность характерных звуков создают пространственно-временную систему координат, в которой слушатель без труда ориентируется. Произведения радиотеатра могут быть эффективно использованы в медиа образовании для формирования специфических навыков анализа звукоряда в произведениях аудио-визуальных искусств.

**РАСКАДРОВКА** - покадровое рисование экранного произведения на предварительной стадии его создания, которое выполняется художником-постановщиком, иногда режиссером или оператором. В медиа образовании используется с целью исследования и развития образного «монтажного» восприятия и творчества в области экранных искусств.

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ** - процесс усвоения человеческим индивидом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. В широком смысле слова социализация подразумевает формирование сложного комплекса познавательных, коммуникативных, социальных умений, позволяющих достаточно свободно интегрироваться в определенный социальный контекст. В современном обществе, наряду с традиционными каналами социализации (семья и школа) все большую роль играют средства массовой информации и коммуникации, так как во многом через них происходит усвоение норм общества, социальных и поведенческих стереотипов, формирование системы ценностей.

**СЛАЙД-ФИЛЬМ** - набор слайдов (диапозитивов), связанных одной темой или сюжетом, и предназначенных для демонстрации на экране с помощью проектора. В медиа

образовании слайд-фильм рассматривается как своеобразная модель экранного произведения, создание слайд-фильмов является эффективным учебным заданием, направленным на практическое осмысление отдельных элементов языка экранных искусств (кадр, ракурс, монтаж, сюжет и т.д.)

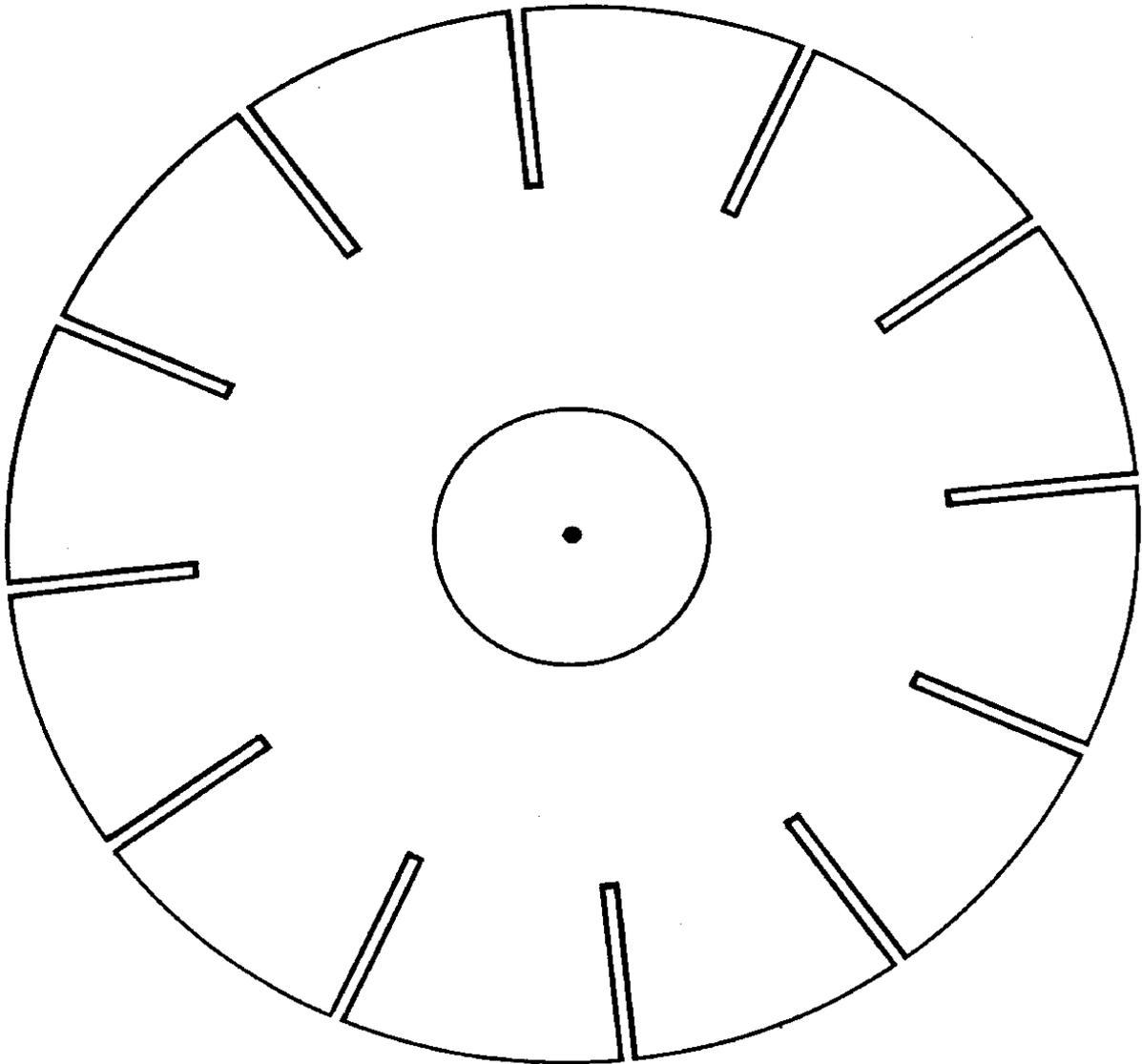
**ТЕЛЕВИЗИОННЫЙ ТЕАТР** - специфическая разновидность театрального искусства, возникшая при взаимодействии театра и телевидения. Развитие телевизионного театра начиналось с трансляции театрального спектакля, который подвергался лишь монтажному членению на планы. Затем спектакль перенесли в студию, приспособив его к возможностям телеэкрана. Завершающим этапом стало создание телевизионного театра, в котором специально написанная телепьеса реализуется средствами телевидения.

**ТРИЛЛЕР** (от англ. thrill - дрожь, трепет) - разновидность распространенных в массовой культуре детективно-приключенческих жанров. Особенность эстетики триллера заключается в смещении акцентов с описаний непосредственно совершаемых преступлений на их подготовку и создание гнетущей атмосферы ожидания чего-то страшного.

**ФОТОФИЛЬМ** - последовательно расположенные друг за другом фотографии, содержание которых рассказывает о каком-то событии или явлении. Соотнесение этих кадров подчиняется законам монтажного мышления (см. МОНТАЖ). К каждой фотографии дается соответствующий сопроводительный текст. Фотофильмы используются в медиа образовании как учебный материал, создание фотофильмов способствует формированию у учащихся представлений о языке кино.

## Приложение 3

## КАК ИЗГОТОВИТЬ ФЕНАКИСТИСКОП

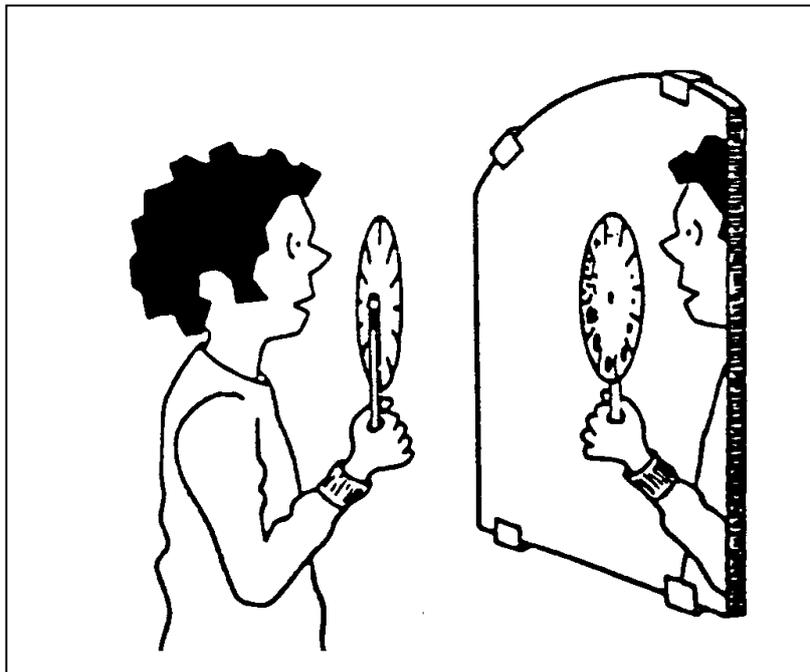
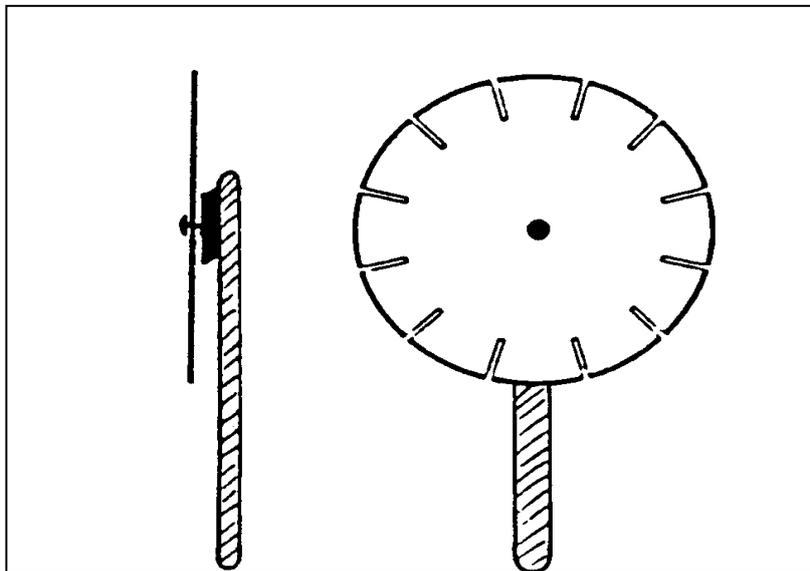


⇒ На этом диске через равные промежутки сделайте 12 рисунков, представляющих собой фазы циклического движения.

⇒ Наклейте диск на картон или плотный ватман, обрежьте картон по краю диска и прорежьте прямоугольные смотровые щели в местах, указанных на рисунке. Чтобы изображение было более четким, заднюю часть диска можно закрасить черной краской.



⇒ Рисунки 1 - 7 должны представлять собой развитие движения до его наивысшей точки; рисунки 8 - 12 - возвращение от наивысшей точки к первоначальному положению. Таким образом получится замкнутый цикл.



- ⇒ Проткните гвоздиком центр диска и прикрепите его к пробке, наклеенной на деревянную палочку, так, чтобы диск мог свободно вращаться. Можно воспользоваться и вязальной спицей.
- ⇒ Поднимите диск до уровня глаз и, стоя перед зеркалом, раскрутите его, наблюдая за отражением сквозь прорези. Возникнет иллюзия движения.

## Приложение 4

**<<<<<<<<< РЕЖИССЕРСКИЙ СЦЕНАРИЙ >>>>>>>>>**

**НАЗВАНИЕ:**

<b>ПЛАН</b>	Продолж ит. /сек	<b>СОДЕРЖАНИЕ КАДРА</b>	<b>ЗВУК</b>
○			
○			
○			
○			
○			

## Приложение 5

## ФОРМЫ АНАЛИЗА ЖАНРА

## форма 1.

Актеры \_\_\_\_\_ Название \_\_\_\_\_ Режиссер \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Кинокомпания \_\_\_\_\_







## Форма 2

<b>ЖАНР</b>	<b>Положительный герой</b>	<b>Отрицательный герой</b>	<b>Место действия</b>	<b>Типичное начало</b>	<b>Типичный финал</b>	<b>Стиль</b>
<b>Вестерн</b>						
<b>Фильм ужасов</b>						
<b>Мелодрама</b>						
<b>Детектив</b>						

## ЛИТЕРАТУРА

1. Багиров Э.Г., Кацев И.Г. Телевидение. XX век: Политика. Искусство. Мораль. - М.: Искусство, 1968. 300 с.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. - М.: Прогресс, 1989. - 616 с.
3. Боров В.Ю. Видео: техника, досуг, культура. - М.: Профиздат, 1990.
4. Боров В.Ю. Культура и массовая коммуникация. - М.: Наука, 1986.
5. Гузеев В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. - 1995.-№ 6.
6. Дал, Асле Гире. Изучение средств массовой информации в школе//Перспективы. Вопросы образования. - 1984.- № 2.- С. 49-61.
7. Игры - обучение, тренинг, досуг.../Под. ред. В.В.Петрусинского // В четырех книгах. - М.: Новая школа, 1994. - 368 с.
8. Каган М.С. Морфология искусства. Л.: Искусство, 1972. - 440 с.
9. Кино: Энциклопедический словарь/ Гл. ред. С.И.Юткевич.- М.: Сов. энциклопедия, 1986. - 640 с.
10. Кукаркин А.В. Буржуазная массовая культура: Теории. Идеи. Разновидности. Образцы. - М.: Политиздат, 1978.- 350 с.
11. Левшина И.С. Любите ли вы кино? - М.: Искусство, 1978.
12. Лотман Ю.М. Семиотика и проблемы киноэстетики.- Таллин: Эсти Раамат, 1973. - 137 с.
13. Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика//Перспективы. Вопросы образования.- 1984.- № 2.- С. 37 - 48.
14. Мейли А., Дафф А. Приемы драматизации в обучении английскому языку: Пособие для учителей (на английском языке). М.: Просвещение, 1981. - 96 с.
15. Медынский С.Е. Компонуем кинокадр. - М.: Искусство, 1992. - 239 с.
16. Нечай О.Ф. Кинообразование в контексте художественной литературы//Специалист, № 5, 1993.- С. 11-13.
17. Нечай О.Ф. Ракурсы: О телевизионной коммуникации и эстетике.- М.: Искусство, 1990.- 117 с.
18. Основы экранной культуры для учащихся 1-11 классов: Программы для общеобразовательных учреждений (Авторы: Баженова Л.М., Бондаренко Е.А., Усов Ю.Н.). - М.: Просвещение, 1994.
19. Пави П. Словарь театра: Пер. с фр. - М.: Прогресс, 1991. - 504 с.
20. Польская Л. Кто делает кино? - М.: Дет. Лит., 1987.- 208 с.
21. Рабинович Ю. М. Кино, литература и вся моя жизнь. - Курган: Периодика, 1991. - 120 с.
22. Современная городская школьная медиатека (Модель технического оснащения и возможные формы организации работы): Метод. рек./ Общ. ред. Ястребцевой Е.Н.; Авт.: Батюкова З.И. и др. - М.: НИИ СОиУК, 1992. - 76 с.
23. Спичкин А.В. Образование на пороге информационной революции //Наука и образование Зауралья. – 1998. - № 1(2). - С. 75-78.
24. Спичкин А.В. Изучение основ театра и кино в 5 - 7 классах: Программа и методические рекомендации. - Курган, 1994.- 29 с.
25. Спичкин А.В. Медиаобразование и театральная культура учащихся// Специалист, № 5, 1993. - С.19- 20.
26. Толстых А.В. Психология юного зрителя. - М.: Знание, 1986. - 80 с.
27. Уроки театра на уроках в школе/Театральное обучение школьников I - XI классов/. Программа, методические рекомендации, сборник упражнений /Сост. А.П.Ершова. - М.: НИИ художественного воспитания, 1990. - 73 с.
28. Усов Ю.Н. В мире экранных искусств. - М.: SvR - Аргус, 1995. - 224 с.
29. Фирсов Б.М. Пути развития средств массовой коммуникации. Л.: Наука, 1977. - 187 с.
30. Френе С. Избранные педагогические сочинения. - М.: Прогресс, 1990. - 304 с.
31. Художественная культура древнего мира, средних веков и эпохи Возрождения. Мировая художественная культура: Программы для общеобразовательных учреждений. - М.: Просвещение, 1994.
32. Action: A Guidebook for the Teen Video Stories Workshop. - CIFEJ, 1997.- 47 p.
33. Beyer B.K. Improving Thinking Skills // Phi Delta Kappan, 1984, vol.65.- n.8.
34. Bethell, Andrew. Eyeopeners 1 and 2. Cambridge University Press, 1981.
35. Groebel, Jo. The UNESCO Global Study on Media Violence. In: Children and Media Violence. - Yearbook from the UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen. -1998, pp.181-203.
36. Kipping, Pat. Think TV: A practical approach to dealing with the influence of television on children, thinking and learning. // Media Education Journal, Summer 1996, Issue 20, p.48 - 50.
37. Mastreman, Len. Teaching about Television. - Macmillan Education, 1980, 222 p.
38. Media Education: An Introduction / Edited by Maanuel Alvarado and Oliver Boyd-Barrett. - BFI, 1992, 450 p.
39. Media Education in the Secondary Curriculum: A Devon Approach.- Devon Learning Resource Center, 1989. 115 p.
40. Velders, Teun. Reading Images: Approaches for Visual Literacy. - WILP, 1992, 25 p.