Министерство образования и науки Российской Федерации
Таганрогский институт имени А. П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»

И. В. Челышева

ТРАНСФОРМАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В РОССИЙСКОМ МЕДИАОБРАЗОВАНИИ (1960–2011)

Под редакцией кандидата педагогических наук,
доцента Е. В. Мурюкиной

Таганрог
Издательство Таганрогского института имени А. П. Чехова
2014

УДК 37
ББК 74.202.5
Ч38

Рецензенты – профессор, доктор педагогических наук *А. В. Федоров,*
доцент, кандидат педагогических наук *А. А. Левицкая*

Челышева, И. В.

Ч38 Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011) / И. В. Челышева; под ред. канд. пед. наук, доц. Е. В. Мурюкиной. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А. П. Чехова, 2014. – 220 с.
ISBN 978-5-87976-922-7

В монографии представлен историко-педагогический анализ трансформационных процессов развития эстетической концепции российского медиаобразования (1960–2011 гг.) с точки зрения содержания, организационных форм, основных направлений, анализа основных медиаобразовательных моделей и т.д. В рамках научно-исследовательской работы осуществлен теоретический анализ и синтез, обобщение и классификацию, изучение научной литературы по педагогике, медиакультуре, медиаобразованию, культурологии, искусствоведению, философии, психологии и т.д. Анализ концепции эстетически ориентированного медиаобразования (содержания, организационных форм, основных направлений и т.п.) направлен на выявление основных тенденций и перспектив дальнейшего развития отечественного медиаобразования как одного из направлений в российской педагогической науке.

Для студентов вузов, магистрантов, аспирантов, учителей, педагогов дополнительного образования, исследователей в области педагогики и медиаобразования.

УДК 37
ББК 74.202.5

Монография написана при финансовой поддержке гранта РГНФ «Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011)», проект № 12-06-00139.

ISBN 978-5-87976-922-7

© Челышева И. В., 2014
© Издательство Таганрогского института имени А. П. Чехова, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение…… 4

Глава 1. Социокультурные и методологические предпосылки исследования эстетической концепции российского медиаобразования……. 11
1.1. Концептуальные основы эстетической теории медиаобразования…… 11
1.2. Интеграция эстетической концепции медиаобразования с основными теориями медиа и медиаобразования……. 38
1.3. Генезис развития идей эстетического воспитания на материале и средствами медиа…….. 61
1.4. Анализ медиатекста в эстетической парадигме медиаобразования…… 88
Библиографический список…… 115

Глава 2. Содержание и структура развития эстетической концепции медиаобразования в отечественной педагогике…… 124
2.1. Основные подходы к эстетически ориентированному медиаобразованию в контексте современного социокультурного развития…… 124
2.2. Тенденции и перспективы развития российского эстетически ориентированного медиаобразования…….. 136
Библиографический список…… 151

Глава 3. Методика и технология современного медиаобразования……. 155
3.1. Модель эстетической медиаобразовательной парадигмы….. 155
3.2. Методика и практика эстетически ориентированного медиаобразования……. 168
Библиографический список…… 202

Заключение…… 206

Приложение. Перечень основных учебных программ и методических рекомендаций по кино/медиаобразованию (1960–2011)……..... 213

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в педагогической науке активизируется поиск новых образовательных моделей, подходов, концепций, направлений, форм и методов работы и т.д. Данный процесс продиктован необходимостью модернизации всей системы отечественного образования. «Происходит, прежде всего, серьезное изменение целей образования, а следовательно, и критериев его эффективности. Не качество знаний, как таковое, и тем более не объем усвоенных знаний и умений, а развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни становятся ведущей целью образования, которое не ограничивается рамками школы, а выходит далеко за ее пределы» [Загвязинский, Атаханов, 2001, с. 9].

Внедрение техники в социокультурные процессы изменяет характер проблемного поля культуры. В нее все активнее включаются процессы, связанные с информацией, а сами произведения, созданные на основе техники, приобретают статус синтетических медиаискусств (произведений медиакультуры). По мнению известного российского исследователя В. В. Савчука, «в любой сфере культуры уже можно найти качество медиа. Лавинообразно нарастающая скорость распространения «медиапроизводных» – знак времени, суть которого в том, что социальные, культурные и экологические последствия, производимые новыми медиа, а также переход ими границ, очерченных старыми медиа (а значит и смыслами), превысили критическую массу новаций и подвели к новой стадии развития человека» [Савчук, 2008, с. 7].

Как известно, достоверность объектов произведений медийной культуры достигается путем симуляционных возможностей, значительно расширяющихся одновременно с совершенствованием технологии медиа. В. А. Возчиков резонно считает, что «макромир медиакультуры являет собой повседневный бытийный контекст самоопределения личности, направляя процесс индивидуально-личностного становления в пространство проблемной сопряженности медиакультурных смыслов и человеческой субъективности. … Вхождение в медиакультуру предстает и практикой, и условием адекватного освоения проблемного поля человеческого существования» [Возчиков, 2007, с. 3].

Еще со времен появления фотографии визуализированный виртуальный образ был способен создать зрительную модель реального

мира, а сегодня существуют виртуальные картинные галереи, выставки, музеи, библиотеки и т.д. Общение с электронным гидом на виртуальной экскурсии стало вполне обычным занятием [Челышева, 2011, с. 95]. Усложняющаяся структура функционирования медиакультуры оказывает все более значимое влияние на формирование экономического, социокультурного контента, становится сферой индивидуального и коллективного представления о мире. Нелинейное и разнонаправленное представление о времени и пространстве, продуцируемое масс-медиа, представляет собой «вечное настоящее», открывает возможности существования человека в поликультурном поле медиареальности.

Современные читатели, зрители, пользователи медийных продуктов самого разного качества, переходят сегодня в разряд потребителей медиа, или, как их все чаще принято называть – коммуникантов. Для современного мира потребителей медиапродуктов характерна мозаичность восприятия, подмена творческого освоения мира подражанием, размытость эстетических границ между реальностью и виртуальным пространством экрана, что влечет за собой смещение духовно-нравственных и ценностных представлений о мире культуры. А. П. Короченский отмечает: «засилье бессодержательной развлекательности провоцирует у аудитории потребительский «сон разума» и леность чувств, сводит к минимуму возможности СМИ в обеспечении духовно-культурного роста людей, развитии их мировоззрения и эстетических вкусов, обогащении их эмоционального мира впечатлениями и переживаниями высшего порядка. Превалирование развлекательных публикаций в медийном содержании вызывает у аудитории состояние бегства от действительности…» [Короченский, 2003, с. 26].

А. Г. Недосекина отмечает снижение общего уровня художественно-эстетической культуры современного молодого поколения, что свидетельствует «о его дисгармоничном развитии и, как следствие, одномерности, узости мышления, ориентации на прагматизм, успех, карьеру, сужение жизненных и духовных интересов, ориентации эстетических вкусов на примитивные массовые стандарты, навязываемые СМИ, вопреки нравственному и духовному самосовершенствованию и самовоспитанию» [Недосекина, 2007].

Иллюзорные модели медиареальности, предлагаемые современным масскультом, не в состоянии воссоздать целостную картину мира, способствующую духовно-культурному росту людей, обогащению их эмоционального мира впечатлениями и переживаниями выс-

шего порядка. В связи с этим в современных условиях определяющее значение получает не столько владение знанием, информацией, сколько способы ее реализации и творческого освоения. Актуализируются проблемы духовно-нравственного и эстетического воспитания средствами и на материале медиакультуры. Справедливым в этой связи выступает мнение Н. И. Киященко: «Эстетическое воспитание, позволяющее человеку открыть многомерность собственного мира и многогранность мира внешнего, позволяющее ощутить себя в единстве с этим единым миром, необходимо человеку – всегда, и особенно сейчас. Особенно сейчас важно и актуально научить человека эстетически воспринимать мир и свою связь с ним, воспитать в нем потребность в красоте и способность видеть, узнавать, создавать ее» [Киященко, 1998, с. 97].

Актуальность изучения трансформационных процессов развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011) обусловлена постоянно растущим интересом российской педагогической науки к проблемам обучения и воспитания подрастающего поколения средствами и на материале средств массовой коммуникации (телевидения, радио, кинематографа, прессы, сети Интернет и т.д.) в контексте реформирования и модернизации российского образования.

Еще один аспект, обуславливающий актуальность данного исследования, связан со спецификой развития истории российского медиаобразования во второй половине XX столетия, трансформационными процессами, происходящими в отечественной медиапедагогике. В отличие от западных стран, где эстетическая концепция, будучи популярной в 60-е годы XX столетия, утратила свои позиции в силу разного рода причин (усиление критического и практического подходов и т.д.), отечественные эстетические традиции легли в основу складывающейся системы медиаобразования в России. Именно благодаря традициям эстетически ориентированного направления история отечественного медиаобразования самобытна и уникальна по своей сущности, и в то же время, выступает важной составляющей мировой и национальной культуры и истории.

Можно выделить несколько противоречий, определяющих актуальность проблемы исследования трансформационных процессов развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960–2011). Первое противоречие определяется несоответствием между огромным теоретическим и методическим опытом, накопленным российским эстетически ориентированным медиаобразованием

во второй половине XX века и недостаточно последовательным и концептуальным освещением данного опыта в отечественной педагогике.

Второе противоречие состоит в определении дальнейшего вектора развития эстетической концепции, отстаиваемого в течение ряда лет ее сторонниками (Ю. Н. Усовым, С. Н. Пензиным, О. А. Барановым и др.) и противниками (Л. П. Прессманом, Л. С. Зазнобиной, К. Бэзэлгэт, Л. Мастерманом и др.). Возникает вопрос: действительно ли эстетическая концепция отечественного медиаобразования не имеет дальнейших перспектив существования в отечественной педагогической науке или продолжает оставаться перспективным направлением, способствующим развитию эстетической культуры подрастающего поколения?

В связи с этим представляется необходимым осуществить историко-педагогический анализ развития эстетической концепции российского медиаобразования (1960–2011 гг.) с точки зрения содержания, организационных форм, выявления основных направлений и перспектив для дальнейшего развития в отечественной педагогической науке. Данный анализ будет способствовать раскрытию приоритетных теоретических и методических подходов и выявлению особенностей, характерных для отечественного медиаобразования; интеграционных и трансформационных процессов, связанных со спецификой развития российского медиаобразования, одним из ведущих направлений которого выступает эстетическая медиаобразовательная концепция.

Тематика истории отечественного медиаобразования на разных этапах развития нашла свое отражение в трудах отечественных и зарубежных авторов: О. А. Баранова, Е. А. Бондаренко, И. В. Вайсфельда, А. А. Журина, Л. С. Зазнобиной, И. С. Левшиной, С. Н. Пензина, Г. А. Поличко, А. В. Спичкина, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова, А. В. Шарикова; Б. Бахмайера, Д. Бэкингема, Ж. Гонне, Л. Мастермана и др. Некоторые аспекты изучаемой проблемы, в частности, касающиеся истории отечественного медиаобразования, были рассмотрены в ряде монографий: Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика (Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001); Федоров А. В., Челышева И. В. Медиаобразование в России: краткая история развития (Таганрог: Познание, 2002) и в других изданиях. В работах ряда российских авторов (О. А. Баранов, С. Н. Пензин, Ю. Н. Усов) нашли отражение отдельные аспекты эстетической концепции российского медиаобра-

зования, преимущественно – на материале кинематографа. Например, С. Н. Пензин в работе «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы» (Воронеж, 1987), предпринял попытку осуществить анализ отечественного кинообразования на материале кинематографа, О. А. Баранов в своих работах уделяет особое внимание эстетическому воспитанию школьников на материале мировых шедевров кинематографического искусства. Ю. Н. Усовым было разработано несколько программ по эстетическому воспитанию школьников на материале произведений медиакультуры.

Однако до сих пор в российской педагогической науке не было предпринято попытки всесторонней систематизации трансформационных процессов эстетической концепции российского медиаобразования с точки зрения ведущих целей, задач, содержания, организационных форм, методов, средств, приемов, выявления основных теоретических и методических особенностей отечественной медиапедагогики XX – начала XXI века, которые смогут стать наиболее перспективными для дальнейшего развития российской педагогической науки.

Таким образом, цель данного исследования заключается в выявлении социокультурных, методологических и теоретических основ, педагогических условий и механизмов, определяющих сущность и перспективы эстетически ориентированного медиаобразования в России (1960–2011 гг.).

Выдвинутая цель предопределяет решениие следующих задач:

– обосновать и проанализировать совокупность положений, составляющих социокультурную и теоретико-методологическую базу исследования эстетической концепции в отечественном медиаобразовании;
– выявить сущность, содержание, структуру, принципы и критерии эстетического направления в российской медиапедагогике;
– представить характеристику эстетической медиаобразовательной парадигмы на основе осуществления сравнительного анализа моделей эстетически ориентированного медиаобразования на разных этапах развития отечественной педагогики;
– выявить основные тенденции, трансформационные процессы и перспективы развития российского эстетически ориентированного медиаобразования, включая ведущие методические и практические подходы.

В рамках проведенной научно-исследовательской работы осуществлен теоретический анализ и синтез, обобщение и классифика-

цию, изучение научной литературы по педагогике, медиакультуре, медиаобразованию, культурологии, искусствоведению, философии, психологии и т.д. Данный анализ обусловлен его несомненной перспективностью и актуальностью в современной социокультурной ситуации, а также необходимостью более подробной и системной разработки проблемы. Анализ концепции эстетически ориентированного медиаобразования (содержания, организационных форм, основных направлений и т.п.) направлен на выявление основных тенденций и перспектив дальнейшего развития отечественного медиаобразования как одного из направлений в российской педагогической науке.

Результаты исследования используются в образовательном процессе Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» в ходе преподавания следующих предметов:

– по специальности 050711.65 «Социальная педагогика»: «История медиакультуры», «История медиаобразования», «Теория медиа и медиаобразования» и др. (специализация 03.13.30 «Медиаобразование»);
– по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология образования») «Основы медиаобразования» и др.;
– по направлению подготовки «Организация работы с молодежью» (магистерская программа: «Организация работы с молодежью в сфере культуры и массовых коммуникаций») «Основы медиакомпетентности», «Проектирование производственно-творческой деятельности на материале медиакультуры», «Развитие критического мышления в процессе медиаобразования», «Социально-педагогические технологии на материале медиакультуры» и др.

Примечания

1. Возчиков, В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества: автореф. дис. … д-ра филос. наук: 09.00.11 / В. А. Возчиков. – СПб., 2007. – 28 с.
2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. Киященко, Н. И. Современные концепции эстетического воспитания (теория и практика) / Н. И. Киященко; отв. ред. Н. И. Киященко. – М., 1998. – 312 с.

4. Короченский, А. П. Медиакритика в теории и практике журналистики: автореф. дис. … д-ра филол. наук: 10.01.10 / А. П. Короченский. – СПб., 2003. – 42 с.
5. Недосекина, А. Г. Система художественного воспитания студентов в вузе: дис. … д-ра пед. наук / А. Г. Недосекина. – Магнитогорск, 2007. – 390 с.
6. Савчук, В. В. Медиафилософия: формирование дисциплины // Медиафилософия: основные проблемы и понятия / под ред. В. В. Савчука. – СПб.: Санкт-петерб. Филос. общество, 2008. – С. 7–40.
7. Челышева, И. В. Медиареальность как новый тип социокультурного пространства // Инновации в образовании. – 2011. – № 11. – С. 93–106.

ГЛАВА 1

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ РОССИЙСКОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Концептуальные основы эстетической теории медиаобразования

Изучение состояния и основных подходов к эстетически ориентированному медиаобразованию немыслимо без выявления их взаимосвязи с социокультурным развитием общества.

Проблема жизни по законам красоты волнует человека с давних времен. «Когда речь заходила о процессах формирования, образования и воспитания новых поколений людей, проблему невозможно было решать только средствами искусства, но потребовалась вся совокупность достижений культурного и духовного развития человечества. В этот процесс включились все существовавшие в том или ином социуме виды искусства, опиравшиеся на всю систему знаний и представлений о человеке, его духовном существовании и его творческих дерзаниях» [Киященко, 2009, с. 192].

Культура представляет собой сложную многоуровневую систему, включающую накопленные за всю историю развития человеческого общества духовные и материальные ценности, культурное наследие, мировые и национальные культурные традиции и т.д. В. С. Степиным культура определяется как «система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях» [Степин, 1999, с. 61]. Культурные феномены образуют единую систему, системообразующим фактором которой являются основания определенной исторической культуры, представленные в виде ее категорий [Степин, 1999, с. 65].

Согласно философской концепции «диалога культур» М. М. Бахтина – В. С. Библера, культуры индивидуумов, личностей, социальных групп, народов, исторических эпох, стран и т.д. вступают между собой в диалогическое общение, непрерывно взаимодействуют и при этом взаимно обогащаются, взаимодополняют друг друга. Кроме того, культура нововременного мышления, согласно теории «диалога культур», представляет собой своеобразное «втягивание» всех прошлых, настоящих и будущих культур в единую цивилизационную лестницу. Философия «диалога» рассматривает специфику художественного эстетического отношения, понимания себя и «Другого» через произведения культуры.

Истинное обретение смысла культуры сегодня неразрывно связано с процессом межкультурной коммуникации, диалогом, позволяющим человеку понять свое «Я» и определить социокультурные и ценностные приоритеты в мире медиареальности. В. М. Розин считает, что «внутри себя культура не осознается, лишь при взаимодействии, диалоге разных культур становятся видимыми и понятными принципы и особенности каждой отдельной культуры. Понимание чужой, а, следовательно, и своей культуры – это активное отношение, а не только манифестирование и артикулирование своей культурной позиции и ценностей, но не в меньшей степени – высвобождение и создание условий для иной культурной позиции ценностей» [Розин, 1992, с. 40]. Диалог приобретает особое значение в условиях, когда человек значительную часть своей жизни проводит во взаимодействии со средствами массовой коммуникации. На первый план выходят проблемы обретения ценностных смыслов межкультурного взаимодействия, сохранения собственной культурной идентичности.

Культура – понятие многофункциональное. Она выполняет информационную, познавательную, нормативную, знаковую, ценностную функции, Кроме перечисленных функций В. Я. Суртаевым [Суртаев, 2000, с. 31–32] выделены специфические функции, непосредственно связанные с личностью: «гоминизация» – овладеть «родовыми качествами, стать нормальным здоровым существом человек может только с помощью культуры»; социализация, инкультурация (приобщение личности к культурному наследию и усвоение элементов других культур), индивидуализация: «культура здесь выступает в качестве средства развития способностей и качеств личности, предуказанной природными задатками, биографией, жизненным опытом» [Суртаев, 2000, с. 31–32].

Безусловно, человек как творение культуры «становится личностью только благодаря усвоению транслируемого в культуре социального опыта. Такое усвоение осуществляется в процессе социализации, обучения и воспитания» [Степин, 1999, с. 68]. Значительную роль во всех этих процессах играют произведения медиакультуры, создающие особое информационное поле, под воздействием которого формируются социальные, моральные, интеллектуальные, художественные ценности и интересы. На первое место в этом процессе выходит личностное развитие, где «пространством образования личности выступает вся мировая культура. Личность, примеряясь к различным образцам, находит себе во внутренне разнообразной культуре подходящую нишу. Яркая творческая личность, не умещаясь ни в какой нише, имеет возможность найти свой путь в мирном преобразовании традиции посредством диалога» [Гусинский, Турчанинова. 2001, с. 137].

В повседневной жизни довольно долгое время было распространенным мнение о том, что с приходом на службу человеку различной техники (особенно компьютерной) от него уже не потребуется такого уровня знаний, какой предъявляет современное образование, а необходим будет лишь «самый минимум прагматических и невероятно усредненных знаний». Но к концу XX века «сверхпрагматичность» уже ощущалась как ловушка, как кризис. Происходит некое «проецирование доминанты «человека образованного» в сферу «человека культурного» и обратной доминанты «человека культурного» в сферу «человека образованного»... [Библер, 1997, с. 340–345]. Таким образом, феномен культуры в современной исторической эпохе «в обыденном его понимании и в глубинном смысле – все более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает (знает ли сам человек об этом или нет) все решающие события жизни и сознания людей нашего века» [Библер, 1991, с. 261].

Говоря о культуре современного общества нельзя обойти вниманием понятия медиа и медиакультуры.

Медиа (от лат. media, medium – средство, посредник) – в первоначальной интерпретации средства, выступающие синонимом массовой культуры, приобретают в современных условиях новую смысловую нагрузку, и рассматриваются как «среда, где производятся, эстетизируются и транслируются культурные коды» [Кириллова, 2008, с. 11]. *Масс-медиа* – средства осуществления массовой коммуникации в обществе, которые охватывают достаточно широкую аудито-

рию. К характерным чертам масс-медиа относят обращенность к массовой аудитории, доступность множеству людей, индустриальный характер производства и распространения содержания [http://www.slovarus.ru/?di=175507].

Как известно, масс-медиа, обуславливая возникновение медиакоммуникативного поля, могут оказывать на аудиторию неоднозначное влияние. Например, к позитивным возможностям медиа традиционно относят широкоохватность, массовость, информативность, способность быстрого реагирования на происходящие события в мире и т.д. Негативное воздействие медиа чаще всего связывают с приемами манипулятивного свойства, применяемыми масс-медиа и формирующими у аудитории зависимость от чужого мнения; изменение ценностных представлений; искажение реальной действительности; влиянием экранного насилия и др.

Но, так или иначе, масс-медиа становятся своеобразной средой, местом «бытия», возникновения и функционирования медийной реальности, которая находит свое отражение во всех сферах жизнедеятельности современного человека.

На каждом этапе развития культуры существовали свои типы коммуникации. *Коммуникация*, понимаемая как процесс обмена и передачи информации, представляет собой процесс «перекодировки вербальной в невербальную и невербальной в вербальную сферы. То есть для коммуникации существенен переход от говорения Одного к действиям Другого. Именно ради этого реализуется передача значений между двумя разными автономными системами, которыми являются два человека» [Почепцов, 1997, с. 15].

Массовая коммуникация (mass communication) – «процесс распространения информации, духовных ценностей, моральных и правовых норм и т.п. с помощью технических средств (пресса, радио, телевидение и др.)» [Философский словарь, 1991].

Важным шагом к обоснованию основных методологических позиций массовых коммуникаций было обращение к ее знаковой природе. Об этом писал Дж. Каллер: «Если мы хотим понять наш социальный и культурный мир, мы должны думать не о независимых объектах, но о символических структурах отношений, которые, наделяя смыслом объекты и действия, создают человеческий универсум» [Culler, 1981, p. 25].

Обращение к знаковой природе стало главной предпосылкой для появления в XIX веке целого ряда семиотических исследований. *Се-*

миотика (от греч. sema – знак) представляет собой научную дисциплину, изучающую «производство, строение и функционирование различных знаковых систем, хранящих и передающих информацию. Семиотика играет заметную роль в методологии гуманитарных наук: любые культурные феномены – от обыденного мышления до искусства и философии – неизбежно закреплены в знаках и представляют собой знаковые механизмы, чье назначение можно и нужно эксплицировать и рационально объяснить» [Новейший философский словарь, 2007, с. 513]. Семиотика как направление исследования коммуникации, нашла свое развитие в рамках философии прагматизма. Семиотические исследования связаны с именами Р. Карнапа, Ч. Пирса, Ю. Лотмана, Н. Лумана, Р. Барта, Ф.де Соссюра, У. Эко и др.

В XIX веке важным общефилософским методом, который оказал существенное влияние на процесс изучения теорико-методологических аспектов массовой информации и медиакультуры, выступала *герменевтика* – «направление в философии, в котором понимание рассматривается как условие осмысления реального бытия. В узком смысле – совокупность правил и техник истолкования текста (в филологии, богословии и др.)» [Ермаков, 2003, с. 443]. Яркими представителями герменевтики выступили М. Хайдеггер, Ю. Хабермас, Х. Г. Гадамер, П. Рикер, М. Фуко и др.

Значительное влияние на процесс возникновения теории коммуникации оказала *философия экзистенциализма*, основные положения которой нашли отражение в трудах М. Хайдеггера, К. Ясперса, Ж. П. Сартра, Н. А. Бердяева и др.

Особая заслуга в обосновании методологических основ изучения масс-медиа принадлежит М. Веберу, который еще в самом начале XX столетия сумел доказать «ориентацию периодической печати на различные социальные структуры и ее влияние на формирование человека как члена социума. Он также сформулировал социальные требования, которые предъявляются к журналисту, обосновал метод анализа прессы» [Основы теории коммуникации, 2004, с. 239].

Попытку осветить методологические подходы к масс-медиа предприняли Ф. Сиберт, Т. Питерсон и У. Шрамм, выделив в качестве основных теорий прессы в 1956 г. авторитарную, либертарианскую, советскую коммунистическую и теорию социальной ответственности.

В самом общем виде теоретические подходы к масс-медиа можно представить следующим образом:

1) теории массового общества и пропаганды (Г. Лассуэлл, У. Липпман и др.);
2) критическая теория массовой коммуникации, представлена в исследованиях Франкфуртской (М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, В. Беньямин, Э. Фромм, Ю. Хабермас) и Бирмингемской (С. Холл, Р. Парк, Т. ван Дейк, М. Хьюз и др.) школ;
3) теории «информационного общества» (М. Маклюэн, Г. Иннис. Э. Тоффлер, М Хоркхаймер, Ю. Хабермас, Н. Луман, Д. Белл и др.).

Теория *«массового общества и пропаганды»* получила широкое распространение в первой половине XX столетия благодаря исследованиям Г. Лассуэлла, У. Липпмана и др. Теория пропаганды Г. Лассуэлла была основана на объединении бихевиористического и фрейдистского подходов. По Г. Лассуэллу, кризисные явления, общественные конфликты, происходящие в обществе, приводят аудиторию к состоянию психологической неуравновешенности, что в свою очередь, позволяет успешно манипулировать общественным сознанием. Точку зрения, выдвинутую Лассуэллом, поддерживал и У. Липпман – известный американский журналист и исследователь медиапропаганды, считающий, что медиа (в частности пресса) способствуют формированию «псевдо-окружающей среды» вокруг человека [Lippmann, p. 319]. Аудитория, согласно мнению сторонников данного теоретического подхода, оказывается не в силах противостоять манипулированию и критически оценивать медиаинформацию. Пассивность аудитории купирует ее возможности отличать реальные и вымышленные образы. Поэтому функция определения того, насколько реальны те или иные события, которые передаются масс-медиа, должна была, по мнению сторонников данной теории, перейти к технократии – интеллектуальной элите, «которая бы с помощью научных методов отделяла факты от вымысла и принимала правильные решения о том, кто должен получать ту или иную информацию» [Бакулев, 2005, с. 42].

Последователи данного теоретического подхода выступали за субъективный механизм отбора той информации, которая достойна статуса новостей. Данный механизм получил название «эффекта привратника» («gatekeeping»). В роли привратников, решающих, кого впускать, а кого не впускать в ворота, выступают журналисты и редакторы, бракующие каждый на своем уровне одни происшествия и открывающие доступ в информационные каналы другим» [Дьякова, Трахтенберг, 1999, с. 41]. Позже многочисленные исследования влия-

ния медиа на общественное сознания выявили ее несостоятельность. В частности, масштабные исследования П. Лазарсфельда, К. Ховланда и др., проведенные в 40–50-х годах XX века, позволили доказать, что власть медиа не так уж значительна, как это представлялось ранее [Бакулев, 2005, с. 50–51].

Оппонентом теории пропаганды выступил и Д. Дьюи (1859–1952). Он считал, что медиа могут быть важным средством просвещения, сохранения культурного наследия и общественного развития.

Сторонники *критического подхода* (М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, В. Беньямин, Э. Фромм, Ю. Хабермас и др.) основывали свои позиции на том, что собственный опыт аудитории в конструировании реальности позволяет осуществлять активное взаимодействие с масс-медиа. Г. П. Бакулев отмечает, что их «культурологический анализ исходит из общего предположения, что для индивидов опыт реальности – это осуществляемый ими непрерывный процесс социального конструирования, а не просто то, что навязывает якобы неискушенной публике власть или элита» [Бакулев, 2005, с. 113]. Вместе с тем, как замечает П. С. Гуревич, радио, кино, телевидение расценивалось представителями данной теории как «гигантские каналы общества, репродуцирующие иллюзии, распространяющие эталоны чувств и поступков, создающие сноподобную культуру, без которой немыслима человеческая цивилизация. В этих концепциях искусство рассматривается не как средство отражения действительности, а как резервуар тайных символов, иллюзорных знаков и образов» [Гуревич, 2005, с. 20].

Яркими представителями критического подхода стали исследователи *Франкфуртской школы*, возникшей в 1930 году, возглавляемой М. Хоркхаймером. В составе школы были Т. Адорно, Г. Маркузе, В. Беньямин, Э. Фромм, Ю. Хабермас. Свою деятельность школа начинала во Франкфурте, после прихода к власти фашистов – в Париже, а затем в Нью-Йорке. В конце 40-х годов школа вернулась в Германию.

Безусловной заслугой Франкфуртской школы являлось то, что культура рассматривалась ими как «многоплановое явление, связанное с осмыслением и познанием действительности, с мировоззрением человека. Ими освещались процессы взаимосвязи культуры и цивилизации, культуры и идеологии, культуры и общества; исследовались актуальные проблемы многих областей гуманитарного знания: эсте-

тики, психоанализа, философии искусства, социологии» [Культурология, 2007, с. 524].

Кроме того, Франкфуртская школа впервые в западной теории коммуникации обратилась к анализу процессов манипуляции и подавления личности средствами масс-медиа. В работе «Диалектика просвещения» М. Хоркхаймер и Т. Адорно [Адорно, Хоркхаймер, 1997] посвящают отдельную главу «Культуриндустрии», основные задачи которой – поставлять человеку реальность и контролировать, как этот процесс воспринимается и перерабатывается аудиторией медиа. Франкфуртцы подчеркивали, что опора на бессознательное во многом определяет успех массовой медиакультуры, так как психологическое влечение масс заменяет аудитории вдумчивое и критическое осмысление медиареальности.

Еще один представитель данного подхода – Герберт Маркузе (1898–1979), оценивал состояние человека в индустриальном обществе второй половины XX столетия, как состояние стандартных, ложных потребностей, для которых характерно одномерное мышление и поведение. Все это лишает человека автономности и индивидуальности.

К ложным потребностям существующего индустриального общества, вызывающих «эйфорию в условиях несчастья», Г. Маркузе относил потребности «расслабляться, развлекаться, потреблять и вести себя в соответствии с рекламными образцами, любить и ненавидеть то, что любят и ненавидят другие» [Маркузе, 2009, с. 44]. По его мнению, средства массовой информации смешивают сферы искусства, политики, экономики, философию, коммерческую рекламу и превращают их в товар, а высокая культура становится частью культуры материальной. Например, реклама способствовала превращению человека в объект рыночной статистики, где принцип удовольствия поглощает принцип реальности.

В работе «Одномерный человек» Г. Маркузе привел характеристику масс-медиа и доказал, что средства массовой коммуникации не только не ограничиваются подменой объективной реальности копиями, но и формируют «репрессивные» потребности, создают «ложное сознание, снабженное иммунитетом от собственной ложности» [Маркузе, 1994, с. 16]. Формирование ложного сознания касается не только широких слоев обывателей, но и интеллигенции: «Посмотрите, что произошло с представителями творческой интеллигенции в одномерном обществе. Если в XIX веке писатель был свободомыслящий интеллектуал, который подходил к реальности с позиций критического

реализма, то теперь это просто такой же представитель рынка рабочей силы, монотонно, по заказу буржуазии, ее корпораций и рыночного спроса выполняющий свою работу и получающий за это свою долю участию в «обществе благоденствия»» [Маркузе, 1994, с. 107].

Г. Маркузе считал: для того, чтобы иметь возможность дать ответ, какие же потребности являются истинными, а какие – ложными, свобода выбора должна принадлежать самим индивидам, причем только «тогда, когда они свободны настолько, чтобы дать собственный ответ. До тех пор, пока они лишены автономии, до тех пор, пока их сознание – объект внушения и манипулирования (вплоть до глубинных инстинктов), их ответ не может считаться принадлежащим им самим» [Маркузе, 2009, с. 46].

Ж. В. Николаева отмечает, что «критическая направленность этой школы, первоначально проявившаяся при подходе к анализу социальных процессов, была перенесена впоследствии на культурологическую сферу» [Основы теории коммуникации, 2004, с. 243], что и определило основные позиции критического подхода, рассматривающего масс-медиа как культуроиндустрию, созданную для осуществления контроля и манипуляции, создания ложных потребностей, формирования нужной идеологии. Представители Франкфуртской школы подвергали справедливой критике масс-медиа, отмечая их способность выступать в качестве своеобразного успокоительного средства для аудитории, предлагая образы иллюзий всеобщего спокойствия.

Еще один важный момент в исследованиях Франкфуртской школы состоял в том, что, активность личности, вовлеченной в процесс массовой коммуникации, может способствовать созданию более разумных и свободных социальных институтов. Франфуртцы призывали аудиторию к избавлению от иллюзорной реальности, которую предлагают масс-медиа, сноподобной культуры, которая царит в обществе. Неслучайно П. Слотердайк, оценивая их деятельность, отмечал, что «критическая теория франкфуртцев достигла многого, снова и снова пытаясь избавить от оглупления теоретическое наследие XIX века…» [Слотердайк, 2009, с. 442].

В то же время, сторонники критической теории, разделяя аудиторию на массовую и элитарную, исходили «из предпосылки, что в «мировой скорби» нам открывается априорное знание об этом мире. То, что мы воспринимаем в этом откровении, упорядочивается в пси-

хосоматической системе координат страдания и наслаждения» [Слотердайк, 2009, с. 17].

К началу 70-х годов XX столетия в Британском Центре современных научных исследований начала свою деятельность *Бирмингемская школа*. Ее представителями являются С. Холл, Р. Парк, Т. ван Дейк, М. Хьюз и др.

Г. П. Бакулев считает: «британские культурные исследования объединяют марксистскую теорию с идеями и методами исследований, заимствованными из различных источников – в том числе литературной критики, лингвистики, антропологии и истории. Эта школа попыталась проследить доминирование элиты над культурой в историческом контексте, подвергнуть критике социальные последствия этого господства и показать, что под гнетом элиты до сих пор находятся определенные меньшинства и субкультуры. Особенно острой критике подвергались поддержка элитой высокой культуры и презрительное отношение к популярным, повседневным формам культуры, практикуемым меньшинствами» [Бакулев, 2005, с. 128].

Говоря о теории медиа, нельзя обойти вниманием исследования *Торонтской школы*. Начиная свои исследования с осмысления роли культуры в современном обществе, представители этой школы перешли к анализу концепций современного информационного общества.

Одним из ярких представителей данного научного направления стал Герберт Маршалл Маклюэн (1911–1980). Он одним из первых выступил с идеей о том, что экономические отношения, связи в современных условиях все больше принимают форму обмена информацией, знаниями; медиа оказывают все более существенное влияние на мировосприятие человека, его образ жизни.

По М. Маклюэну, средства коммуникации развиваются параллельно с культурными и социальными процессами, определяя человеческое восприятие. Следовательно, именно процесс коммуникации является средством понимания общественных процессов и одновременно способом обеспечения целостности общества. Развиваясь, медиа становятся средствами «расширения» человека – его чувств, способностей, возможностей и т.д. Постепенно, обретая власть над ним, медиа способны удерживать под контролем эмоциональный климат общества. Результатом этого процесса становится «ампутация» сознания человека: «Мы больше не чувствуем так, как раньше, и наши глаза, уши и другие органы чувств уже не являются прежними» [Маклюэн, 2005, с. 59].

Связывая каждую эпоху с возникновением и адаптацией новых соотношений чувств человека, М. Маклюэн отмечал, что «подлинная революция заключается в более поздней и продолжительной по времени корректировке, своеобразной «подгонке» личной и общественной жизни к новой модели восприятия, порожденной развитием технологии» [Маклюэн, 2005 с. 56]. Соответственно, восприятие мира на каждом этапе развития цивилизации имеет свои особенности и накладывает отпечаток на общественное устройство: «практически любая технология обнаруживает тенденцию к изменению среды обитания человека… Отсюда следует, что технологическое окружение не стоит рассматривать как некое пассивное «вместилище» людей; напротив, оно (окружение) конституируется активными процессами, изменяющими как человечество, так и созданные им технологии» [Маклюэн, 2005, с. 19].

М. Маклюэн отмечал, что XVII столетие ознаменовало собой появление «нового мира бессознательного. Архетипы или настрои индивидуального сознания прекратили свое существование, уступив место архетипам коллективного бессознательного. … Акцентировав собственную интеллектуальную и духовную жизнь на визуальной науке, семнадцатый век оставил себе лишь одно прибежище – мир грез и сновидений» [Маклюэн, 2005, с. 421]. С появлением книжной культуры существенно изменилась сущность человеческого восприятия – с устно-слуховой перцепции на визуальную.

Попадая в мир алфавита и письма, человек погружается в особую реальность, далекую от мира естественности, природы, устной культуры. В свою очередь, стремительное увеличение обмена информационными потоками изменило понятие о национальной общности, национальном сознании: «превратив национальные языки в средства массовой коммуникации или закрытые системы, книгопечатание привело к развитию современного национализма с присущими ему функциями консолидации и централизации» [Маклюэн, 2005, с. 346]. Возникновение массового производства, конвейера привело к разобщению коллективного характера труда и переходу к отчуждению человека от всеобщего коллективного.

С появлением визуальной медиакультуры реальность индивидуализма, характерная для эпохи печатной культуры, заменяется новой – массовой реальностью, которая оказала значительное влияние на восприятие мира в целом: «Многие представители искусства девятнадцатого столетия отказались от уникального, индивидуального

«я», воспринимаемого в качестве чего-то само собой разумеющегося в веке восемнадцатом, из-за того, что под давлением массовости личное «я» стало тяжелым бременем» [Маклюэн, 2005, с. 474].

Массовый человек живет в массовом обществе. Следовательно, социальное начало человека – его принадлежность к массе, вновь выходит на первый план. Массовые явления характерны и для производства, и для религии, и для культуры, и для искусства. Все черты индустриального общества: синхронизация, стандартизация, массовизация, специализация в профессиональной сфере не могли не сказаться на представлении человека о реальности. Массовое общество потребления породило массовые ценности. «Величайшее открытие, совершенное двадцатым веком в искусстве и физике – техника взвешенных суждений, представляет собой рикошет и одновременно трансформацию принципа обезличенной сборочной линии, распространенного в науке и искусстве девятнадцатого столетия» [Маклюэн, 2005, с. 475].

Гибель Галактики Гутенберга произошла одновременно с возникновением электрических и электронных медиа. Новый этап конструирования медиареальности характеризовался М. Маклюэном следующим образом: «электронная связь низвергла господство «времени» и «пространства» и втягивает нас немедленно и беспрестанно в заботы всех других людей. Она перевела диалог на глобальные масштабы. Его миссией является Всеобщая перемена, кладущая конец психической, социальной, экономической и политической изоляции…. Ничего не может быть дальше от духа новой техники, чем «место для всего и все на своем месте». Вы не можете, как прежде, укрыться дома. *Я не отзываюсь одобрительно о глобальной деревне. Я просто говорю, что мы живем в ней*» [Маклюэн, 2004, с. 342].

В самом деле, с появлением электронных медиа, в особенности, телевидения, человек утрачивает способность восприятия мира в линейной последовательности: мозаичная картина, представляемая на экране, предлагает пестрые и разноплановые картины жизни. В то же время, характер восприятия этой мозаичной картины становится коллективным, то есть человек с появлением ТВ, по мнению М. Маклюэна, возвращается в дописьменную эпоху, где телевизионный экран становится «общинным костром» для жителей «глобальной деревни»: «решение человека модифицировать используемую им визуальную технологию посредством обращения к технологии электриче-

ской неизбежно приводит к трансформации индивидуализма» [Маклюэн, 2005, с. 280].

Глобализационные процессы порождают плюрализм миров и культур, где каждый человек – «Мистер совершенная норма», благодаря средствам массовой коммуникации мгновенно получает информацию о том, что происходит в мире [Маклюэн, 2005, с. 370]. «В век электроники, сменивший длившуюся почти пять столетий эпоху книгопечатанья и механики, мы сталкиваемся с новыми формами и структурами человеческой взаимозависимости и самовыражения – «устными» по форме даже тогда, когда другие элементы ситуации являются невербальными» [Маклюэн, 2005, с. 24].

Развивая мысль о медиа как продолжении человека, Маклюэн приходит к выводу о движущей роли коммуникации в жизни человечества: «Мы быстро приближаемся к финальной стадии расширения человека вовне стадии технологической симуляции сознания, когда творческий процесс познания будет коллективно и корпоративно расширен до масштабов всего человеческого общества примерно так же, как ранее благодаря различным средствам коммуникации были расширены вовне наши чувства и наши нервы» [Маклюэн, 2003, с. 5]. Состояние всеобщей включенности в процесс коммуникации определяет социальный уклад на каждом этапе в развитии человечества. Это постепенно приводит современное общество к эффекту «имплозии» – взрывному сжатию, вбиранию внутрь пространства, времени, информации.

С совершенствованием медиа в XX веке происходит перемещение акцентов от массового восприятия (массового зрелища, массового зрителя) к этапу интерактивности, включенности каждого индивида в процесс коммуникации. Особую роль в этом процессе сыграло телевидение, а позже – компьютерная техника, интегрировавшая возможности печатных и аудиовизуальных медиа. «В телевидении образы проецируются на вас. Вы служите экраном. Образы обволакиваются вокруг вас. Вы являетесь точкой исчезновения. Это создает своего рода направленность вовнутрь, обратную перспективу…» [Маклюэн, 2004, с. 347]. Жан Бордийяр, развивая мысль Маклюэна о расширении человека в пространстве при помощи технологических «протезов» писал: «Все, что есть в человеческом существе – его биологическая, мускульная, мозговая субстанция, – витает вокруг него в форме механических или информационных протезов» [Бодрийяр, 2000, с. 46–47]. Таким образом, человек, прежде использующий про-

тез для «расширения», сам становится протезом – протезом тела и протезом сознания.

С приходом виртуальности, где каждый становится соучастником конструирования виртуальной реальности, функции пропаганды, присущие медиареальности аудиовизуальной эпохи, подвергаются существенной трансформации: «пропаганда кончается там, где начинается диалог. Вы должны обращаться к средству информации, а не к программисту. Говорить с программистом все равно, что жаловаться продавцу булочек с сосисками у входа на стадион на плохую игру вашей любимой команды» [Маклюэн, 2004, с. 348].

Мозаичность, характерная для современных медиа, порождает иллюзию всеобщей включенности в коммуникационный процесс. Однако каждый человек складывает из мозаики образов и символов свою картинку, основываясь на собственном представлении о мире, личном жизненном опыте и т.д. Поэтому мозаичный резонанс современной коммуникации порождает необходимость воссоединения отдельных образов медиареальности в целостную картину мира. Изменение онтологического статуса медийной реальности влечет за собой и изменение аудитории медиа: «средства коммуникаций, изменяя среду, вызывают в нас необычные соотношения чувственных восприятий. Расширение любого чувства изменяет образ нашего мышления и деятельности – нашего восприятия мира. Когда изменяются эти соотношения, изменяются и люди» [Маклюэн, 2004, с. 343].

М. Маклюэн писал: «как только мы отдали свои чувства и нервные системы в плен частному манипулированию тех, кто должен пытаться извлечь выгоду из аренды наших глаз, ушей и нервов, у нас не останется больше никаких прав. Отдать в аренду коммерческим интересам свои глаза, уши и нервы – это почти то же самое, что передать в собственность какой-нибудь частной корпорации нашу общую речь или отдать в монопольное использование какой-нибудь компании сферу земли». Подчеркивая влияние масс-медиа на все стороны жизни человечества, М. Маклюэн сравнивал Архимедовскую точку опоры, при помощи которой можно перевернуть мир со средствами коммуникации: «Сегодня он ткнул бы пальцем в наши электрические средства коммуникации и сказал: «Я обопрусь на ваши глаза, уши, нервы и мозг, и мир будет вертеться в любом ритме и на любой манер, как только я пожелаю». Эти точки опоры мы и сдали в аренду частным корпорациям» [Маклюэн, 2003, с. 81].

Значительный вклад в теоретические разработки проблем медиа и медиаобразования внесли *социологические исследования массовой коммуникации*. Ставшая классической, схема коммуникативного акта: «коммуникатор – сообщение – канал – адресат – эффект», была предложена Г. Лассуэллом еще в 1948 году. «В теории коммуникативного процесса распространение сообщений дифференцируют с помощью сформулированных Г. Лассуэлом вопросов, членящих единый акт на составляющие его элементы. При этом теоретическое описание процесса коммуникации распадается на соответствующие этим вопросам пять аспектов:

1. Кто сообщает? (анализ управления).
2. Что сообщает? (анализ содержания).
3. По какому каналу? (анализ средства).
4. Кому? (анализ аудитории).
5. С каким успехом? (анализ эффекта) [Бореев, Коваленко, 1986, с. 63].

Данная схема коммуникативного процесса, если говорить о процессе общения с медиа, может рассматриваться как *сообщение – коммуникация – интерпретация*, (где коммуникация – операция передачи, трансляции, а интерпретация – «мысль», то есть приобретаемое знание) и оказывается, по выражению Н. Б. Кирилловой, «запертой в медиаоболочеу» [Кириллова, 2005, с. 23].

Медиареальность присваивает себе характерные черты коммуникативного пространства – нелинейность, возрастающую скорость, пространственную неопределенность, незавершенность. Целостность мира заменяется сегментарностью. В результате представление о мире, в том числе – проецированное в произведениях культуры медиа, принимает мозаичный характер. Изменение хода времени, связанное с ускорением технического процесса, вещи, места, люди, идеи и организационные структуры расходуются быстрее, что, в свою очередь, влияет на ощущение реальности: появляются одноразовые или трансформируемые вещи, здания, произведения культуры. Неслучайно средства массовой информации демонстрируют многообразие стилей, образов жизни, ценностей, имиджей и т.д. Постоянно возрастающее количество многообразных «сверхвыборов» в рамках определенного стиля или модели приводит к тому, что человек сам начинает конструировать модель собственной жизни, выбирая те или иные сегменты из предлагаемых профессиональных, культурных, субкультурных, политических компонентов. Результатом этого процесса становится динамичная мозаичная структура, каждый сегмент

которой при необходимости может быть трансформирован, удален или добавлен в зависимости от ситуации. По мере своего бурного развития масс-медиа – телевидение, радио, пресса из трибуны просвещения, предлагающей истину в последней инстанции, превращается в пространство дискуссии, где имеют право на существование любые, даже диаметрально противоположные мнения.

Ни для кого не секрет, что медиа сегодня становятся средой существования человека. И «если первоначально за современными медиа закрепляется инструментальный статус, – роль незаинтересованного посредника (будь то письмо, телефон, радио, компьютер), задача которого сообщать, не привнося ничего от себя, – ни собственной стратегии, ни своих интересов, ни воли изменить положение дел, то в дальнейшем ситуация решительно меняется: медиа не только становятся самостоятельными, но и единственным, или, усилив тезис, онтологическим условием существования человека» [Савчук, 2008, с. 10].

Коммуникационные процессы создания, хранения, распределения, восприятия и обмена информацией носят все усложняющийся характер. По мнению А. В. Спичкина, современная коммуникация может быть типологизирована 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 [Спичкин, 1999, с. 101]. Все более важную роль в жизни современного человека играет массовая коммуникация.

В настоящее время массовая коммуникация проникла во все сферы жизни человека, нашла широкое распространение по всему миру. Благодаря каналам массовой коммуникации осуществляется «распространение сообщений, информации с помощью СМК среди численно больших и рассредоточенных аудиторий с целью информирования, утверждения духовных ценностей и оказания идеологического, политического, экономического, культурного давления на мысли, чувства и поведение людей» [Головлева, 2008, с. 8].

Содержание массовой коммуникации определяется информационным потоком, сопровождающим «языково-символические формы выражения, технические каналы и современные, постоянно модернизирующиеся средства выявления, обработки, хранения и распределения информации» [Олешко, 2006, с. 210].

В исследованиях теорий массовых коммуникаций Г. П. Бакулева было внесено справедливое уточнение, позволяющее определить смысловые границы *массовой коммуникации и масс-медиа.* Так, под массовой коммуникацией понимается «процесс передачи или распределения информации или других форм символического содержания обширной, разнородной и географически рассеянной аудитории, тогда как *масс-медиа* означают средства передачи этого материала. Несмотря на определенную смысловую разницу, эти понятия часто употребляются как синонимы» [Бакулев, 2005, с. 6].

В современной ситуации за масс-медиа закреплены специфические функции, отличающие их от других социальных институтов. В их числе Г. П. Бакулев выделяет:

– функцию общего носителя знаний разного рода – также и от имени других институтов;
– действие в общественной сфере, доступность для всех членов общества на открытой, добровольной, неспецифической и недорогой основе;
– баланс и равенство между отправителем и получателем;
– охват большого числа людей в течение длительного времени [Бакулев, 2005, с. 12].

В большинстве современных концепций медиакультуры принята следующая *классификация масс-медиа:*

1) по типу основного средства (печать, радио, кино, телевидение, видео, компьютерные сети и др.);
2) по каналу восприятия (аудио, видео, аудиовизуальные, знаковые – текстовые, графические);
3) по месту использования (индивидуальные, групповые, массовые, домашние, рабочие, транспортные и др.);
4) по содержанию информации;
5) по направлению социализации (идеологические, политические, нравственно-воспитательные, познавательно-обучающие, эстетические, экологические, экономические);
6) по функциям и целям использования (получение информации, образование, общение, решение проблем, развлечение, социальное управление);
7) по результату воздействия на личность (развитие кругозора, самопознание, самовоспитание, самообучение, самоутверждение, самоопределение, регуляция состояния, социализация) [Федоров, Новикова, Челышева, Каруна, 2005, с. 11].

Масс-медиа выполняют одновременно множество социокультурных ролей, среди которых Г. П. Бакулевым выделены следующие

– *окно*, которое расширяет наше видение, позволяет нам увидеть происходящее собственными глазами, без постороннего вмешательства или предвзятости;
– *интерпретатор,* который объясняет и растолковывает разрозненные и непонятные события;
– *платформа* или *носитель* информации и мнения;
– *звено,* обеспечивающее разного рода двустороннюю связь между источниками и получателями;
– *указатель,* который навязывает путь, показывает направление и выдает команды;
– *фильтр,* который выделяет те части опыта, которые заслуживают особого внимания, и игнорирует другие аспекты опыта, намеренно и систематически или нет;
– *зеркало,* в котором общество видит свое отражение обычно с определенным искажением, поскольку СМК выделяют то, что люди хотят видеть в своем обществе, и иногда то, что они хотят наказать или подавить;
– *ширма* или *барьер,* который скрывает правду в целях пропаганды или увода от реальности» [Бакулев, 2005. с. 12–13].

По мнению В. Бореева и А. Коваленко, *массовая коммуникация в культуре* представляет собой объективно-исторический процесс наследия, связанный с потребностями общества и способствующий как социализации личности, так и функционированию самой культуры [Бореев, Коваленко, 1986]. Именно поэтому в настоящее время средства массовой коммуникации представляют собой не только социально-экономический или технико-технологический феномен, но и мощный социокультурный процесс, включающий в себя синтетические медиаискусства, культурные образы и символы, связанные с духовностью, ценностями, моралью и т.п.; и рассматриваются как особый вид культуры – медиакультура.

Медиакультура – совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности [Кириллова, 2005, с. 8]. Собственное видение человеком произведений мировой культуры, в том числе и медиакультуры, постоянный диалог на микро- и макроуровнях позволяют человеку

стать центром «художественного видения». Об этом писал М. Бахтин: «мир художественного видения есть мир организованный, упорядоченный и завершенный помимо заданности и смысла вокруг данного человека как его ценностное окружение: мы видим, как вокруг него становятся художественно значимыми предметные моменты и все отношения – пространственные, временные и смысловые» [Бахтин, 1997, с. 238]. Справедлива в этой связи мысль, высказанная С. Н. Пензиным: «Зритель как бы выключается из собственной жизни и вступает в другую – «чужую», становится соучастником героя или идентифицируется с ним» [Пензин, 1987, с. 73].

В исследованиях О. Н. Астафьевой информационно-коммуникативное пространство медиакультуры «предстает в напряженном соперничестве разновекторных дискурсов, влияющих на систему ценностей и формируемых в виде разных моделей (как версий медиареальности)» [Астафьева, 2004, с. 19]. Отсюда возникает целый ряд моделей-дискурсов, где СМИ выполняют определенные социальные функции.

Любые произведения медиакультуры представляют собой процесс коммуникации, взаимодействия человека с миром медиа. Отправной точкой медиакоммуникации выступает информационный поток. В годы «пост-индустриальной эры», то есть в последние годы XX века и канун века XXI-го, основным продуктом и «орудием» производства становится информация и новые системы производства, которые, по определению В. С. Библера, изменяют «не только вещи, сколько самоустремление к индивиду, к его уму и его знаниям» [Библер, 1997, с. 240–241]. Как общенаучное понятие, *информация* предполагает обмен сведениями. В более узком смысле, в том числе и в теоретических концепциях СМИ, термин *информация* употребляется для обозначения данных, сообщаемых посредством тех или иных средств связи» [Вартанова, 2003, с. 320]. Информация наряду с материей и энергией выступает как категориальное понятие философии. Неслучайно информация представляет собой одно из центральных понятий в изучении средств массовой коммуникации, и, соответственно, произведений медиакультуры, представляющих по своей сути информацию, заключенную в «оболочку» медийных образов.

Информационно-коммуникативное пространство медиакультуры репрезентует в современных условиях разновекторные дискурсы, влияющие на систему ценностей, эстетические вкусы и представления о мире в целом целых поколений. Пользователи медийных про-

дуктов (коммуниканты) выступают субститутом «голливудского репликанта в системе «реальных» отношений». Являясь актуальной формой интерсубъективности, коммуниканты «неотделимы от средств коммуникации, как минотавр неотделим от лабиринта, а кентавр – от продуктивной силы воображения. Они создают среду в той же мере, в какой медиасреда создает коммуникантов» [Савчук, 2008, с. 27].

Медиакультура полифункциональна по своей сути, она выполняет одновременно несколько функций [Кириллова, 2005, с. 69–76]:

– информационную: произведения медиакультуры несут социальную информацию, постоянно умножая и накапливая опыт человеческой культуры в целом;
– коммуникативную, включающую диалогическое взаимодействие всех членов коммуникационного процесса (от отдельных людей, воспринимающих медиаинформацию, скажем, посредством ТВ, до различных культур и культур разных исторических эпох);
– нормативную (идеологическую): «медиакультура несет ответственность за процесс социализации личности, усвоение ею социального опыта, знаний, норм, идеалов, соответствующих данному обществу, данной социальной группе. Сюда же относятся обычаи и традиции, этикет и нравы, законы и конституционные акты – словом, все то, что в совокупности образует более сложные комплексы, такие как право, мораль, идеология» [Кириллова, 2005, с. 71];
– релаксационную: произведения медиакультуры в современном обществе способствуют удовлетворению потребности человека в расслаблении, разрядке, отдыхе. Как известно, истоки релаксационной функции лежат в учении Аристотеля о катарсисе – очищении при помощи страха, сострадания, смеха и т.д. Общение с искусством позволяет человеку проникнуть в мир эстетики, красоты, гармонии;
– креативную, позволяющую адресату медиакультуры творческие осваивать и преобразовывать окружающий мир, создавая по законам красоты собственные медиатексты (фотографии, видео и т.д.);
– интеграционную: произведения медиакультуры интегрируют накопленное человечеством культурное наследие, объединяя в себе различные национальные культуры, национальные традиции. Именно благодаря развитию медиатехнологий современный человек может без особого труда познакомиться с мировыми шедеврами культуры и искусства, получить возможность совершать виртуальные путешествия по всему миру;

– посредническую: медиакультура является социальным посредником между различными структурами общества, являясь одновременно инструментом управления последним.

По мысли О. Н. Астафьевой, «в дискурсах симуляции и камуфляжа на первый план выходят информационная и развлекательная функции», а дискурс культуроцентризма «предполагает усиление информационной и просветительской функции, открытое диалоговое пространство взаимодействий субъектов на принципах демократии» [Астафьева, 2004, с. 19].

Основные свойства системы массовых коммуникаций, где каждая «отдельная коммуникация является и средством коммуникации, и самим сообщением», заключаются в полионтологичности; способности отражать реальность, причем выступать одновременно зеркалом и особой ее формой; выступать интегратором культурной среды. Репрезентация реальности ориентируется «не на отражение (освещение) событий, а на производство собственных событий, которые заключаются в изменении структуры организации информации» [Калмыков, Коханова, 2005, с. 55]. *Медиареальность,* выступающая как продукт и результат функционирования медиакультуры, как новый тип социокультурного пространства, определяется характером взаимодействия медиасреды и человека.

Достоверность медиасообщений достигается «через референцию структуры информации», а реализация массовых коммуникаций осуществляется «через систему диалоговых интерактивных коммуникаций, которые осуществляются при помощи текста, имеющего форму гипертекста. Гипертекст же выступает в роли онтологической модели мира» [Калмыков, Коханова, 2005, с.55].

В трансформационных процессах преобразования реальности в ее визуальную (аудиовизуальную) модель в качестве коммуникатора участвует «виртуал, который обеспечивает рождение новых связей. Виртуальная реальность в этом смысле представляет собой мир активных коммуникаций, т.е. со-бытийность» [Калмыков, Коханова, 2005, с. 55].

Визуальная коммуникация в современных условиях чрезвычайно насыщенного коммуникативного потока становится универсальным средством для передачи информации, тогда как «вербальная коммуникация строится на лексически выделенных единицах, соответствующих реалиям мира» [Почепцов, 1997, с. 374]. Именно визуализация в пространстве медиакультуры предопределила развитие ин-

формационной эры, зрительные образы которой воплощаются в современных условиях посредством фотографии, кинематографа, видео, телевидения и интернет. По мнению М. Кастельса, «информационная эпоха началась не с компьютеризации и Интернета, а с «массовой» культуры, основу которой в послевоенный период XX века образовали экранные СМК: кино, ТВ, реклама, чуть позже видео» [Кастельс, 2004, с. 5].

Огромной популярностью у современного подрастающего поколения пользуется *аудиовизуальная культура,* выступающая способом фиксации и трансляции культурной информации, не только дополняющим, но и заменяющим прежде господствующую вербально-письменную коммуникацию [Шамшин, 1998, с. 46].

В современном мире роль информационно-коммуникативных процессов велика как никогда. Информационные ресурсы человечества огромны, и их поток увеличивается с каждым днем. По образному выражению С. Милграм, «если бы из мира исчезли все люди и остались бы только сообщения, которыми они обменивались, мы все равно обладали бы необходимой информацией для развития нашей науки. Ведь каждое реальное социально-психологическое явление уходит своими корнями в коммуникацию» [Милграм, 2000, с. 244]. Поэтому можно согласиться с мнением Е. И. Кузнецовой, которая, рассматривая современную коммуникацию как общецивизизационный процесс, включающий многоуровневое взаимодействие в сфере социальной деятельности, характеризует его как «обмен ценностям и нормами, изменяющими духовную активность индивидов, социальных групп, институтов» [Кузнецова, 2010, с. 3]. В самом деле, в любой современной коммуникационной сфере передача информации связана с социокультурными процессами, диалогом культур, аксиологическими смыслами, которые, в свою очередь, оказывают все более заметное влияние на ментальность современного общества.

На человека в процессе жизни, и особенно в юном возрасте, оказывают влияние многие факторы, среди которых: воздействие общества, реализующееся в воспитании; социальная среда, обеспечивающая воспитание и формирование личности; собственная активность, включающая умение осваивать имеющийся в обществе опыт, участие в практической деятельности и т.д. Причем «сфера деятельности позволяет обнаружить двоякий результат социализации молодежи: преобразование внешней реальности и самой личности. Деятельность одновременно является средством вхождения молодежи в социум,

культуру и способом самореализации. С одной стороны, среда постоянно ставит субъекта в различные и новые для него обстоятельства, он вынужден искать индивидуальные способы решения возникающих проблем, распредмечивая внутренние потенциалы и мобилизуя личностные ресурсы. С другой – сама деятельность способствует формированию такого типа личности, который отвечает требованиям среды» [Суртаев, 2000, с. 20].

Безусловно, «образование отдельного человека складывается и растет в ходе взаимодействия личности с культурой сообщества» [Гусинский, Турчанинова, 2001, с. 66]. Сегодня и сфера образования, и сфера культуры все теснее связываются с медиа, под воздействием которых формируются взгляды, интересы, эстетические представления, вкусы и идеалы подрастающего поколения. Неслучайно последние годы интерес многих педагогов обращен к изучению концептуальных теоретических подходов к образованию.

Концепция (лат. conception) – система исходных теоретических положений, которая служит базой для исследовательского поиска [Загвязинский, Атаханов, 2001, с. 199]. Е. П. Белозерцев предлагает понимать под концепцией «результат научного исследования, представляющий собой систему идей и способов их обоснования; как форма научного знания концепция формулируется на основе методологических принципов и соответствует ряду требований. Концепция приближает нас к истинному знанию об интересующем нас объекте, в данном случае – образовании» [Белозерцев, 2004, с. 633].

Вопросы эстетического воспитания подрастающего поколения не теряют своей актуальности и в современной социокультурной ситуации. По мнению Н. И. Киященко, это связано с тем, что «проблема эстетического воспитания — непреходяще актуальная проблема, ибо каждый исторический этап развития общества, формируя свой идеал, предъявляет к человеку свои, новые требования или модифицирует прежние, переориентируя человека в его оценках действительности. Входя составной и неотъемлемой частью в систему общего воспитания человека как направленного формирования общей модели его отношения к миру, эстетическое воспитание выступает его последним, »собирающим» и завершающим элементом, придающим законченность всей системе и в то же время как бы пропитывающим всю структуру ее сущностно человеческим качеством содержания» [Киященко, 1998, с. 82].

По мнению Л. С. Щукиной, цель современного эстетического воспитания заключается «в формировании эстетической культуры человека в контексте различных видов творческого познания действительности, в оптимизации созидательных качеств личности. Основой эстетического воспитания должны служить идеи гуманизма, предполагающие перенесение смысловых акцентов воспитания с развития внешнего (направленного на внешний мир и подразумевающего его подчинение и потребление) на развитие внутреннего потенциала, т. е. на развитие самого Человека, его высших духовных потребностей, совершенствование его природы» [Щукина, 2005].

Эстетическая концепция медиаобразования играет значительную роль в истории отечественной медиапедагогики. Н. И. Киященко справедливо полагает, что именно в нашей стране концепция эстетического воспитания является «наиболее разработанной в теоретическом отношении, хотя не столь успешно использующейся в педагогической практике» [Киященко, 2009, с. 195]. Эту мысль подтверждает проведенный анализ исследований российских медиапедагогов (О. А. Баранова, Л. М. Баженовой, И. С. Левшиной, В. А. Монастырского, С. Н. Пензина, Ю. М. Рабиновича, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова и др.), исследующих на разных этапах концептуальные основы отечественного медиаобразования.

Наиболее активное развитие эстетической концепеции медиаобразования в России приходится на вторую половину XX столетия. Начиная с 60-х годов в нашей стране начали формироваться основы кинообразования: теоретической, организационной и методической базы эстетической медиаобразовательной концепции. Основным материалом здесь выступали аудиовизуальные медиа (преимущественно-кинематограф).

Как свидетельствует анализ основных подходов, к числу основных задач эстетического образования и воспитания на материале произведений медиакультуры российские исследователи относят: приобщение подрастающего поколения к медиаискусствам; освоение художественного языка развития образного мышления; развитие эстетического сознания, творческих возможностей учащихся и молодежи и т.п. Медиаобразовательная деятельность в этом направлении осуществляется в системе общего, дополнительного образования, в учреждениях культуры: на уроках в школе, факультативных и кружковых занятиях, в киноклубах, в самодеятельных радиостанциях, телестудиях, редакциях школьных и вузовских газет и т.п.

Попытка определить методологическую структуру системного подхода к эстетическому воспитанию средствами киноискусства впервые в истории отечественного кинообразования была предпринята С. Н. Пензиным [Пензин, 1987]. По его мысли, наиболее важныой задачей кинообразования, наряду с эстетическим развитием, должно выступать и этическое становление личности: «нельзя ограничиваться лишь специфическими – эстетическими и киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть, прежде всего, личностью, Человеком (выступать и как homo eticus, «человек этический») [Пензин, 1987, с. 47]. В итоге личность должна обладать целым набором качеств общеэстетического и специального харкактера.

К общеэстетическим качествам С. Н. Пензин относил хороший эстетический вкус, отсутствие штампов зрительского восприятия, образное мышление, понимание того, что кино – это искусство, а не зеркальное отражение жизни, осознание необходимости изучения искусства, а под специальными предлагал понимать развитие потребности в серьезном киноискусстве, способности адекватно воспринимать фильмы, избирательно относиться к кинопродукции, активизацию интереса к истории кино и т.п.) [Пензин, 1987, с. 46–47].

Достижение целей развития личности на материале художественных медиатекстов, по мнению С. Н. Пензина обеспечивает решение целого ряда задач:

1) образование с целью формирования понимания человеком необходимости изучения теории и истории кино, умение ориентироваться во всех элементах фильма, воспринимать его и т.д.;
2) обучение (формирование умений и навыков с целью развития способности к образному мышлению), воспитание (воспитание эстетического вкуса, эстетической потребности) [Пензин, 1987, с. 47–48].

Соответственно, построение учебно-воспитательного процесса в системе эстетического воспитания на материале кинематографического искусства должно включать: изучение основ эстетики и искусствоведческих наук, «способствующих полноценному восприятию любых кинопроизведений» [Пензин, 1987, с. 46]; сведения об основных областях применения теоретических знаний; информацию о нерешенных научных проблемах; приобретение опыта анализа произведения киноискусства (задания для учащихся).

Позже, одновременно с интеграционными процессами, происходящими в системе массовых коммуникаций и расширением проблемного поля их изучения, в терминологическом аппарате российского

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

В современной социокультурной ситуации проблемное поле медиаобразования представляет собой междисциплинарный дискурс и связано с философскими, культурологическими, социологическими, искусствоведческими, педагогическими, психологическими и др. исследованиями. Неслучайно в ряд важнейших содержательных компонентов медиаобразования включаются основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, медиаязык, история медиа и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, клубные, кружковые движения в медиасфере, образовательные и досуговые учреждения и т.д.), технология проведения занятий на медиаматериале [Федоров, 2001].

Итак, к важнейшим факторам системы массовых коммуникаций, где каждая отдельная коммуникация является одновременно и средством коммуникации, и самим сообщением, относится способность современного человека выступать интегратором социокультурной среды, выступая, одновременно зеркалом и особой формой реальности в современной социокультурной ситуации. Произведения медиакультуры во многом способствуют формированию ценностных ориентаций, интеллектуальной и эмоциональной сферы, а в конечном итоге – и жизненной позиции настоящих и будущих поколений.

В настоящее время существует несколько подходов к масс-медиа. Предпосылками для их появления выступили: обращение к знаковой природе коммуникации, что стало главным фактором появления семиотики в XIX веке; обращение к пониманию как важному условию осмысления реального бытия, ставшее предопределившее

развития герменевтики; обращение к проблемам бытия человека, обусловившее возникновение экзистенциальной философии.

В первой половине XX столетия сложилось несколько подходов к теоретико-методологическому осмыслению теории массовой коммуникации. Среди них: теории массового общества и пропаганды (Г. Лассуэлл, У. Липманн и др.); критическая теория массовой коммуникации, представлена в исследованиях Франкфуртской (М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, В. Беньямин, Э. Фромм, Ю. Хабермас и др.) и Бирмингемской (С. Холл, Р. Парк, Т. ван Дейк, М. Хьюз и др.) школ; теории «информационного общества» (М. Маклюэн, Г. Иннис. Э. Тоффлер, М. Хоркхаймер, Ю. Хабермас, Н. Луман, Д. Белл и др.). Представители каждого направления по-разному оценивали взаимовлияние медиа на личность и общество в целом. Например, сторонники теории пропаганды считали, что аудитория в силу своей пассивности не в силах отличить реальные и вымышленные образы, следовательно, функция определения того, насколько реальны те или иные события, должна была перейти к интеллектуальной элите. Сторонники критического подхода основывали свои позиции на том, что собственный опыт аудитории в конструировании реальности позволяет осуществлять взаимодействие с масс-медиа. Сторонники теории «массового общества», начиная свои исследования с осмысления феномена культуры, постепенно перешли к анализу концепций современного информационного общества. Представители этой теории считали, что каждому этапу, связанному с появлением новых медиа соответствуют изменения в картине реальности. Данные подходы стали основой для дальнейших исследований в области медиакультуры и медиареальности.

В настоящее время проблемы медиа и медиакультуры представляют собой широкое поле научного дискурса. Появляются новые концепции и теоретические подходы. На современном этапе исследования теории коммуникации представлены в работах Г. П. Бакулева, В. М. Березина, Е. Г. Дьяковой, А. Д. Трахтенберга, Г. Г. Почепцова, Ж. В. Николаевой, Ф. И. Шаркова и др.

Анализ научных трудов российских исследователей – О. А. Баранова, С. Н. Пензина, Ю. М. Рабиновича, Ю. Н. Усова и др. – позволяет заключить, что одной из главных тенденциий, характеризующих эстетическую концепцию российского медиаобразовании является тесная взаимосвязь изучения теоретических и практических основ медиаискусств с процессом эстетического воспитания и образования.

Развитие эстетической концепции медиаобразования играет важную роль в становлении организационных основ процесса эстетического развитии детей и молодежи: призвано способствовать решению задач знакомства с теорией и историей киноискусства; развитию медиавосприятия, мышления; расширению сферы культурно-художественных потребностей; способствовать нравственному и эстетическому развитию личности, повышению культурного уровня и т.д.

1.2. Интеграция эстетической концепции медиаобразования с основными теориями медиа и медиаобразования

В настоящее время выделяется несколько теоретических подходов к отечественной медиапедагогике: «инъекционный», «удовлетворения потребностей», «практический», «развития критического мышления», идеологический, семиотический, культурологический, эстетический, этический, социокультурный и др. Данные теоретические подходы практически не встречаются в «чистом виде», и чаще всего, интегрируются с несколькими теоретическими платформами.

Рассмотрим основные положения теоретических подходов к медиаобразованию и их связь с основными аспектами эстетической концепцией медиаобразования.

Основные позиции «инъекционной» («защитной») теории медиаобразования (С. Н. Луначарская, А. С. Строева, Е. В. Жабский, Е. Л. Вартанова и Я.Н. Засурский и др.) заключаются в том, что медиа оказывают на адресата медиатекстов безусловное негативное воздействие, причем аудитория не играет активной роли при восприятии медиаинформации, и в большинстве своем «состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять сути медиатекста» [Федоров, 2001, с. 21]. Отсюда вытекает цель сторонников данного теоретического подхода – смягчить негативное влияние медиа.

Защита от негативных сторон влияния медиа стала одним из ведущих теоретических подходов к отечественной медиапедагогике, сохранив в какой-то мере свои позиции на протяжении всего XX столетия. Еще в 1928 году С.Н. Луначарская писала о «вредном влиянии кино» на подрастающее поколение. Необходимой мерой защиты, по

ее мнению, выступало превращение «кино из вредного явления, стоящего в ряду опасных влияний улицы на ребенка, в явление благотворное» [Луначарская, 1928, с. 14]. Механизмы этого процесса виделись в то время преимущественно в использовании учебного и просветительского потенциала кинематографа.

Позже позиции защиты подрастающего поколения от вредного влияния медиа стали связываться с обращением к художественному содержанию произведений медиакультуры. А. С. Строева в работе «Дети, кино, телевидение», вышедшей в 1962 году высказывала мнение о том, что «детей надо оберегать от картин пошлых, вредных, малохудожественных и от тех фильмов, которые детям смотреть преждевременно» [Строева, 1962, с. 8].

Защитная теория находит своих сторонников и в настоящее время. Внимание современных исследователей данного теоретического подхода также обращается на интеграцию защиты с позициями эстетической концепции медиаобразования. Например, Е. В. Жабский считает необходимой задачу «переориентировки киновкусов и реакций ребят. Важно блокировать и нейтрализовать негативное влияние кинозрелища, что в известной степени может быть достигнуто путем направленного формирования личной кинокультуры, выработки некоего эстетического иммунитета в рамках художественного воспитания» [Жабский, 1998, с. 62].

Согласно мнению сторонников данной теории, зрители, слушатели, посетители различных чатов и т.п. (в особенности молодое поколение адресатов медиатекстов) при общении с различными медиа получают так называемый «негативный заряд» (сцены насилия, преступления, коррупция и т.д.), и главная задача медиапедагогики состоит в том, чтобы «предохранять» «защищать», «ограждать» их от вредного влияния медиаинформации. Но здесь, как нам кажется, кроется противоречие, состоящее в том, что «пассивность» аудитории по отношению к медиа скорее поощряется. Ведь чем более пассивно зрители, слушатели, посетители будут воспринимать информацию, тем больше «прав» на их охрану будет у педагогов.

Нельзя не согласиться с тем, что современные медиаканалы предлагают аудитории огромное количество негативной информации самого разного толка, и совершенно очевидно, что она оказывает далеко не однозначное влияние на детей и молодежь. Но, как нам кажется, для того чтобы воспитать сознательное неприятие подобных медиапроизведений, только вскрытия негативного влияния медиа явно не-

достаточно, так как от этого количество «негатива» на экранах, в прессе, на сайтах, увы, не станет меньше. Позволим себе небольшой пример из школьной практики. Если мы обратимся к списку художественной литературы, включенному в программу, то сможем заметить, что и здесь не так уж много «безоблачных» произведений. Но ведь мало кому придет в голову запретить читать подобного рода литературу, а тем более «ограждать» детей от ее вредного влияния. Поэтому одно из первых мест по значимости у педагогов занимает анализ литературного текста. Если провести аналогию между текстом в широком смысле и медиатекстом, то становится очевидным явное преимущество анализа перед «ограждением». В связи с этим наиболее продуктивным путем, по нашему мнению, сможет выступить обращение к эстетической составляющей медиапроизведений, и, одновременно – развитию аналитических умений подрастающего поколения, умений самостоятельно, критически анализировать и осмысливать медиаинформацию.

Довольно широкое распространение в отечественном медиаобразовании нашли теоретические позиции *«практической» теории медиаобразования*. Ее сторонники (Дж. Поттер, К. Бэзэлгэт, Д. Букингем, А. Силверблэт, Э. Харт и др.) выступают за изучение школьниками и студентами технического устройства и использования медиааппаратуры, занятие медиатворчеством.

Практическая теория медиаобразования (реализованная, преимущественно, в утилитарно-практических моделях) была особенно популярной в России в период 30–50-х годов XX столетия, когда в стране активно пропагандировались в основном технические аспекты овладения кино-, радио- и фотоаппаратурой, осуществлялся выпуск газет типографским и рукописным способом и т.п. К примеру, в любительских кинообъединениях тех лет зачастую техническая сторона киносъемки вставала во главу угла, а художественная, тем более критическая, сводилась на нет. Деятельность этих объединений носила ярко выраженный коллективный характер и сводилась в основном к техническому моделированию.

Наиболее существенрное влияние на развитие основных позиций практической теории медиаобразовании оказала деятельность ОДСК (Общества друзей советского кино). После ликвидации ОДСК в 1934 году сторонники практического применения медиа продолжали свою деятельность в массовых кружках и объединениях юных киномехаников, фотографов, радиолюбителей и т.п. [Челышева, 2006].

Современные позиции сторонников «практического» подхода не ограничиваются изучением лишь технической составляющей медиа, особое внимание обращается на содержательные стороны использования медиа в обучении и воспитании, в том числе — на эстетические, художественные, социокультурные аспекты. Но, к сожалению, в практике российского школьного образования потенциал медиа еще нередко воспринимается учителями лишь в качестве технических средств обучения и используются как иллюстративный материал для урока. Такой подход значительно сужает рамки медиаобразования до практически-утилитарного, что, в свою очередь, приводит к нивелированию его развивающего и творческого потенциала, способности стать важным фактором в плане изучения современных медиаискусств. В этой связи нам представляется не потерявшим актуальность высказывание Б. А. Неменского о том, что «ребенок должен постоянно обучаться воспринимать искусство со всеми его жизненными, не только практическими, но и духовными, нравственно-эстетическими функциями» [Неменский, 1987, с. 145].

Одной из основных теоретических платформ медиаобразования советского периода неизменно выступала *идеологическая («марксистская») теория медиаобразования*. Главная цель данной теории – «вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от марксистских теорий), или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа – самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам марксистского толка), в этом случае усиленно критикуется медиакультура других, например, западных стран» [Федоров, 2001, с. 27]. На первое место здесь поставлены «политические, социальные и экономические аспекты медиа с точки зрения того или иного класса» [Федоров, 2001, с. 27]. Следовательно, осмысление медиатекста в данном теоретическом подходе должно проводиться в контексте соответствия (или несоответствия) интересам правящей идеологии.

Массовая культура Запада воспринималась советской идеологией как атрибут буржуазного общества, а ее неотъемлемыми чертами считались неразвитый эстетический вкус, низменные потребности, популяризация пошлости и безвкусицы и т.д. Соответственно, ко многим произведениям западной массовой культуры в советском обществе формировалось отношение как к низкопробным поделкам «загнивающего» капитализма, и большинство из них подвергалось

резкой критике как в научных кругах, так и в советских СМИ: на телевидении, радио, в прессе.

Противовесом коммерческой массовой западной культуры должна была выступить высокохудожественная и «идеологически выдержанная» советская массовая культура, где, как известно, одним из главных искусств было кино. Н. М. Зоркая писала: «В числе многих социальных задач революции было создание кинематографа нового типа – средства просвещения и культуры освобожденных масс, призванного осуществлять идеологическую программу нового, Советского государства. Этот кинематограф, материально входя в сферу преображенной экономики, относится, прежде всего, к области идеологии, осуществляя функции информации и пропаганды» [Зоркая, 1981, с. 6].

Произведения советской медиакультуры успешно решали главные задачи, которые были поставлены после октябрьских событий 1917 года, ведь именно тогда самое пристальное внимание было уделено молодому искусству кино. Население страны в основном было неграмотным, поэтому необходимо было найти эффективное и доступное средство пропаганды и агитации, коим и выступил кинематограф. Для того чтобы научить трудовые массы читать прессу, требовалось немало времени, тогда как кино можно было легко и безотлагательно использовать в качестве идеологического и просветительского средства.

Ленинская теория отражения была положена в основу социалистического реализма – главного принципа создания художественных произведений в СССР. Классическое определение соцреализма было дано в 1934 году на Первом Всесоюзном съезде советских писателей: социалистический реализм – «правдивое, исторически конкретное изображение действительности в ее революционном развитии» [Первый Всесоюзный съезд советских писателей, 1990, с.172].

Согласно теории так называемого «зеркального отражения действительности», к произведениям медиакультуры (фильмам, радиопередачам, статьям и репортажам в газетах и журналах и т.д.) предъявлялись требования «полностью реалистического» показа жизни советских людей. В соответствии с диалектико-материалистической теорией истинное искусство кинематографии, изобразительное искусство и т.д., должны быть отражением реальности, но не ее произвольным, субъективным конструированием.

Советский зритель должен был осмысливать и воспринимать произведения киноискусства, прежде всего, в идеологическом ключе, в соответствии с марксистскими канонами эстетики, соответствующими настроениям «трудовых масс» и т.п. Подтверждение данной мысли находим в работе В. И. Пудовкина, опубликованной в 1925 году: «Зритель кинематографа как бы завершает начатый режиссером творческий процесс, сливая намеченные им элементы в единое целое. Если создающий картину не настроен в унисон массе, смотрящей его произведение, его работы не существует» [Пудовкин, 1975, с.73].

«Идейно выдержанные» произведения советского кинематографа долгое время виделись единственно верной идеологической альтернативой такому идеологически вредному явлению, как западная медиакультура, а произведения, в том числе и массовой культуры, созданные в духе соцреализма, должны были восприниматься как отражающие объективную жизненную реальность. Но, в сущности, отображение реальности в произведениях искусства советского периода (также, как и в «псевдореальности» Голливуда) не соответствовало реальной действительности, и на практике советский кинематограф также использовал прием ухода от реальности, имея, по большому счету, те же самые черты, в которых обвинялась «фабрика грез». Разница состояла в лишь идеологических приоритетах и материальных вложениях. Ярким примером тому может служить известный художественный фильм «Кубанские казаки», снятый на «Мосфильме» в 1949 году И. Пырьевым. Премьера фильма с большим успехом состоялась в феврале 1950 года.

Созданный в годы послевоенной разрухи и нищеты, этот фильм предлагал аудитории совершенно иную реальность, нежели ту, которая соответствовала действительности. На киноэкране аудитории предлагался сконструированный авторами фильма мир процветания и всеобщего достатка. Несмотря на критику, этот фильм пользовался огромной популярностью у советских зрителей, так как многие из них связывали экранные образы со «светлым будущим», а сюрреалистические образы колхозников воспринимались как желаемый образ «Я» завтрашнего дня.

Массовая советская медиакультура, по мысли А. В. Костиной, в доступной и привлекательной форме «убеждала в правоте своих идеалов и примиряла с действительностью, функционируя как механизм социализации и адаптации, как компенсаторный механизм, уменьшая социальный и эмоциональный дискомфорт, пусть даже це-

ной частичной нивелировки личности, и заменяя его социальным оптимизмом» [Костина, 2006, с. 111]. Идеальные образы светлого будущего создавались в советской медиакультуре разных жанров – от так называемых «производственных» фильмов до произведений советской кинофантастики. В. Э. Матизен пишет: «задачей идеологии советской эпохи было не вызывать никаких сомнений в том, что предъявляет экран» [Матизен, 2006, с. 40]. Вся информация, которая попадала на телеэкраны, страницы газет, журналов, звучала по радио, должна была восприниматься как истинная и достоверная.

Не составляло исключения и появившееся позже телевидение: «Кадры телехроники отражали не реальную жизнь общества, но, скорее, ритуалы, посредством которых режим утверждал себя — парады и празднества, торжественные заседания и вручение наград, нескончаемые чествования и перманентные юбилеи. … Не имело значение то, что действительность на экране мало чем походила на действительность вне экрана, – именно ее и надлежало считать реальностью» [Муратов, 2000, с.14].

Тема «идеологической борьбы на экране» долгие годы не теряла своей актуальности. Лучшие произведения советской литературы и искусства превращались в «мощное оружие объединения советских людей для решения сложнейших проблем социалистического строительства» [Эстетическая культура и эстетическое воспитание, 1983, с. 11]. В целенаправленной пропагандистской стратегии большее значение придавалось «форме подачи информации и ее идеологическому наполнению, чем собственно ее содержанию и коммуникации как таковой. В массовое сознание внедрялись не только тщательно отфильтрованные факты, но и способы их восприятия сознанием индивида, т.е. фактически формировалось заранее приготовленное мнение. Необходимо признать, что советские пропагандистские технологии были достаточно долго сверхэффективны, так что понятия и мнения у советского народа были за редким исключением единообразны» [Калмыков, Коханова, 2005, с. 31].

Основные позиции идеологической теории наиболее тесно связывались с основами марксистско-ленинской эстетики, ставшей фундаментом эстетического воспитания советского периода. Это предопределило интеграцию идеологической и *эстетической теорий медиаобразования* советского периода. Неслучайно большинство разрабатываемых в советский период учебных и факультативных программ художественно-эстетического цикла для школьников и моло-

дежи должны были быть направлены на раскрытие «идейно-воспитательных возможностей выявления действительности социалистического искусства» [Эстетическая культура и эстетическое воспитание, 1983, с. 11]. Соответственно, формирование эстетического сознания в контексте данного теоретического подхода выступало в качестве «определенного, соответствующего идеалам данного общества, эстетического отношения» [Теория эстетического воспитания, 1973, с. 9]. Именно поэтому эстетическая теория медиаобразования сравнительно легко «вписалась» в марксистскую, так как не вступала в прямой конфликт с существовавшими политическими догмами. При этом, естественно, приоритет имела идеологическая теория. Соответствующим образом были расставлены и акценты: «эстетические проблемы советского кинематографа прямо и неизменно связаны с его идеологическими задачами, с борьбой за духовное здоровье человека и расширение влияния социалистических идей и вкусов в глобальных масштабах нашего времени» [Экран и идеологическая борьба, 1976, с. 8]. Остальные теоретические подходы в чистом виде (кроме, пожалуй, марксистской и «инъекционной» теории) не могли пока найти своего распространения в силу идеологических и политических причин.

Нужно отметить, что основные положения эстетической теории медиаобразования заняли наиболее прочное место именно в отечественной медиапедагогике. В большинстве западных стран в 1950-х – 1960-х годах данная концепция также была достаточно популярной благодаря развитию авторского кино: «На доминанту развития художественной концепции (или эстетического подхода) в медиаобразовании в ту пору оказало сильное влияние развитие так называемого «авторского киноискусства» и желание педагогов передать учащимся культурные ценности медийных шедевров» [Федоров, 2001]. Однако позже эта популярность была постепенно утрачена в силу развития других подходов (преимущественно – критического).

Перед системой образования и воспитания «советского периода» стояли задачи создания произведений искусства в духе соцреализма. Однако «уже в те времена такая точка зрения подвергалась критике со стороны сторонников культурологической и социокультурной теорий медиаобразования, которые считали, что медиаобразование должно развиваться в более широком социальном контексте» [Федоров, Новикова, 2009, с. 63].

Перемены, происходящие в политической и социально-экономической сферах, предопределили существенные трансформационные изменения к эстетической концепции медиаобразования в нашей стране. Постепенно на первый план в российской медиапедагогике выходили проблемы поликультурного развития, диалогического взаимодействия человека с миром медиакультуры. В этом контексте для решения проблемы развития эстетического вкуса современной аудитории, который носит естественный и во многом стихийный характер, К. Э. Разлогов считал необходимым осознать изменчивость и множественность художественных вкусов как факт, способствующий многообразию и художественному богатству искусства. Он писал: «хороший вкус эпохи определяется суммой эстетических позиций и пристрастий авангардных социальных групп, а поэтому изменчивость вкусов свидетельствует о поступательном движении художественного процесса в целом и каждого вида искусства в отдельности» [Разлогов, 1992, с. 217].

Тем не менее, исследования, осуществлявшиеся в рамках эстетической концепции и получившие широкое распространение в России во второй половине XX столетия, стали важным вкладом в развитие российского медиаобразования. На протяжении второй половины XX века был накоплен огромный теоретический и методический опыт организации занятий с школьниками и молодежью. Сюда можно отнести деятельность учреждений образования и культуры по киноклубному движению, работу детских и юношеских кинотеатров, факультативов, организацию интегрированных уроков и т.д.

Многие положения, касающиеся эстетического развития подрастающего поколения, не теряют своей актуальности и в наши дни, что, безусловно, свидетельствует о необходимости их изучения и анализа. Об этом свидетельствуют многочисленные научные исследования и практическая медиаобразовательная деятельность.

Приоритетным положением современной эстетической теории медиаобразования неизменно выступает изучение художественной составляющей медиапроизведений. Цель данного подхода заключается в осмыслении художественного компонента медиа, развитии эстетического восприятия, вкуса аудитории. Наиболее значительный вклад в разработку современных теоретических аспектов эстетически ориентированного медиаобразования внесли исследования Л. М. Баженовой, Е. А. Бондаренко, И. С. Левшиной, В. А. Монастырского, С. Н. Пензина, Ю. М. Рабиновича, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова и др.

Анализ современных теоретических подходов к медиаобразовательному процессу позволяет констатировать все более тесную взаимосвязь основных положений эстетической и *культурологической концепций медиаобразования.*

Культурологический подход к проблеме изучения произведений медиакультуры заключается в том, чтобы зафиксировать и прояснить те отношения, которые возникают благодаря взаимодействию человека и мира культуры. Социокультурное пространство современного человека существует не только в реальности, но и в представлениях, в массовом сознании. И парадокс цивилизации заключается в том, что при наличии все более совершенных средств коммуникации и жизнеобеспечения деятельность человека неуклонно стандартизируется, а новые впечатления все более тесно связываются не с природными явлениями, а с миром виртуальности, транслятором которого выступают средства массовой коммуникации и информации.

Результатом развития СМИ становится насыщение рынка зрительских интересов, следствием – разделение каналов по тематике, аудиторному, адресному, национальному, территориальному, временному и другим признакам. Появившись как средства для передачи информации, коммуникации, медиа все активнее присваивают себе функцию создания культурной среды человека, «сотворения мира», ничуть не менее реального в восприятии, чем природный. Поэтому можно согласиться с мнением А. В. Костиной о том, что современный масскульт «выступает как средство реализации не столько гедонистических и рекреационных, сколько идентификационных и адаптационных стратегий, закрепляя существующую в обществе социальную иерархию через символически значимое культурное потребление и способствуя стабилизации общественной системы через конструирование особой виртуальной надстройки над реальностью» [Костина, 2006, с. 18].

Внедрение техники в социокультурные процессы изменило характер проблемного поля культуры. К. Э. Разлогов справедливо считает, что «развитие аудиовизуальной коммуникации и экранных искусств представляет собой проблему культурологическую по своей природе, поскольку включает факторы и технические, и технологические (развитие новых информационных технологий), и социальные, и собственно культурные, художественные, которые тесно переплетаются именно в сфере культуры в ее широком антропологическом по-

нимании, вызывая порой непредсказуемые последствия» [Теоретическая культурология, 2005, с. 83–84].

Медиа представляют собой искусственно созданный культурный мир, продукт глобального коллективного творчества. М. Кастельс, характеризуя современную реальность, подчеркивает ее тесную взаимосвязь с медиамиром: «реальность полностью схвачена, полностью погружена в виртуальные образы, в выдуманный мир» [Кастельс, 2000, с. 351].

С развитием компьютерных технологий одним из главных источников медиаинформации стало виртуальное пространство. Ю. Н. Усов, говоря о виртуальной реальности, отмечал ее поразительное жизнеподобие по сравнению с кино, ТВ или видео: «Зритель, следующий по виртуальной картинной галерее, испытывает… такое же эстетическое наслаждение, как и тот, кто реально посещает эту галерею. Отождествление художественной виртуальной реальности с объективной оказывается стопроцентным, хотя она и иллюзорна. Это значит, что зритель опять, как и при рождении кинематографа, оказывается в ситуации, аналогичной положению первых кинозрителей, воспринимавших экранное изображение как вероломное вторжение реальности в их мир в виде мчащегося поезда. Однако грамотный зритель ощутит и здесь творца, ибо традиционные законы художественного пространства, времени, дискретности повествования останутся: ведь иллюзия, какой бы она ни была, все же создана автором, и в ней его эмоционально-интеллектуальное начало также будет выявлено на основе соотнесения перцептивных единиц» [Усов, 2000, с. 69].

Медиа – это не только «мыльные оперы», но и богатое наследие мировых культурных шедевров, многие из которых, кстати сказать, сохранены благодаря цифровым форматам и информационным технологиям. Именно поэтому процессы массовой коммуникации становятся одной из главных тем в осмыслении современной культуры, а одним из важных путей самопознания человека в мире медиакультуры становится культурологический подход к его изучению.

Медиа и аудитория, вступая в диалогическое общение, взаимодействие, взаимодополняют друг друга, позволяют рассматривать специфику художественного эстетического отношения как понимание себя и «Другого» через произведения культуры. Сегодня трудно спорить с тем, что «культурологические концепции образования являются императивом и одновременно альтернативой глобальным тупикам потребительского общества и «технологического человека»,

исчерпанным как особые типы человека и социума» [Колесникова, 2006, с. 29]. Культурологический подход включает в себя не только познание отдельных явлений медиакультуры, но и осмысление ценностной значимости произведений медиакультуры в историческом, педагогическом, социальном контексте.

Культурологическая теория медиаобразования, сторонниками которой выступают О. А. Баранов, Г. А. Поличко, А. В. Спичкин, Н. А. Леготина, А. В. Шариков, А. В. Федоров, Л. Мастерман, К. Бэзэлгэт, Д. Букингем, А. Силверблэт, Э. Харт и др., выдвигает на первый план следующую цель – «помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания, умения и т.д. аудитории» [Федоров, 2001, с. 28]. Согласно основным положениям данного теоретического подхода, аудитория находится впостоянно процессе диалога с медиатекстами, не просто «считывает» информацию, а самостоятельно анализирует произведения медиаискусства, вкладывая в них различные смыслы.

Тенденции интеграции данной теории с эстетической концепцией медиаобразования наиболее ярко начали проявляться в отечественной медиапедагогике с 60-х – 70-х годов XX века, в основном на примере кинообразования и юнкоровского движения.

Кроме того, наиболее близкие позиции названных теоретических подходов нашли свое отражение в интегрированном кино- и медиаобразовании. Интеграция элементов медиаобразования в учебно-воспитательный процесс связывалась, прежде всего, с учебными предметами художественного цикла, факультативами и кружками, где углубленно изучались литература, мировая художественная культура, изобразительное искусство, музыка и т.п., и основывалась на позициях приобщения подрастающего поколения к миру культуры. Преподавание литературы связывали с киноискусством многие отечественные медиапедагоги (Ю. Н. Усов, Ю. М. Рабинович, А. Бернштейн, Г. А. Поличко, С. А. Герасимов и др.).

В тесной связи с анализом художественного своеобразия произведений медиакультуры, изучение которого представляет собой одну из важных задач эстетической концепции медиаобразования, выступают положения *этической теории медиаобразования*. Сторонники данного теоретического подхода к медиаобразованию в качестве осдной из важных целей выдвигают формирование определенных этических принципов аудитории посредством медиа; приобщение аудитории к определенной этической модели поведения и взаимодействия.

Нравственно-эстетическое воспитание средствами медиакультуры понимается сторонниками данной теории (О. А. Баранов, С. Н. Пензин и др.) как «социокультурно обусловленный, интегративный процесс целенаправленного взаимодействия, с одной стороны, воспитателей и воспитанников, с другой стороны, воспитанников и медиа, который на основе формирования и развития в подрастающем человеке способности воспринимать и ценить прекрасное в жизни способствует активному творчеству школьника и формированию у него потребностей к совершенствованию окружающего мира с учетом гуманистических идеалов, непреходящих человеческих ценностей и норм нравственного поведения» [Баранов, 2002, с. 22].

Основные задачи, осуществление которых достигается в процессе нравственно-эстетического воспитания средствами киноискусства, определяются О. А. Барановым и С. Н. Пензиным как «целенаправленное воспитание эмоциональной отзывчивости; целенаправленное воспитание нравственно-эстетического восприятия; устойчивость нравственно-эстетических принципов; сформированность ценностных нравственно-эстетических ориентаций, включенность в нравственно-эстетический процесс» [Баранов, Пензин, 2005, с. 82].

Интеграция этических и эстетических медиаобразовательных платформ нашла свое отражение в комплексном изучении нравственно-художественных аспектов произведений медиакультуры. Наиболее ярко близость данных позиций выражается в своеобразии восприятия медиаобразов в виде носителей как определенной нравственной, так и эстетической культуры. Это подчеркивется Г. С. Лабковской: «этическое и эстетическое … для зрителя неотделимо» [Лабковская, 1981, с. 85.]. Стандартизация, унификация тиражируемость – все эти характеристики могут быть отнесены к современному миру медиакультуры. Поэтому истинное обретение смысла культуры сегодня неразрывно связано с процессом воспитания нравственного самомознания, толерантности, развитием лучших моральных качеств, позволяющих человеку сохранить и приумножить социокультурные и ценностные приоритеты.

В практике российского медиаобразования основные позиции этической теории, как правило, наиболее близки и к культурологической концепции, в связи с чем в большинстве моделей медиаобразования прослеживается интеграция данных теоретических подходов.

Важное значение в осмыслении теоретических подходов к медиа и медиаобразования в контексте анализа эстетической концепции имеют положения *семиотической теории медиаобразования*.

Актуальность семиотической теории в культуре неизменно возрастает с увеличением количества информации самого разного толка и содержания. Например, иллюзорный мир медиа, где «другое притворяется тем же самым», пространство и время становятся взаимообратимыми. Это определяет состояние медиа как постоянное настоящее – «здесь и сейчас». Поэтому распознавание знаков, смыслов, образов, заключенных в медиаоболочку медиатекста, становится важной задачей понимания современного медиатизированного мира.

Ю. М. Лотман писал: «многослойный и семиотически неоднородный текст, способный вступать в сложные отношения как с окружающим культурным контекстом, так и с читательской аудиторией, перестает быть элементарным сообщением, направленным от адресанта к адресату. Обнаруживая способность конденсировать информацию, он приобретает память. Одновременно он обнаруживает качество, которое Гераклит определил как «самовозрастающий логос». На такой стадии структурного усложнения текст обнаруживает свойства интеллектуального устройства: он не только передает вложенную в него извне информацию, но и трансформирует сообщения и вырабатывает новые» [Лотман, 1992, с. 131]. Соответственно, медиареальность открыта для множества смыслов, предстает в единстве явных и неявных, невербализированных значений, буквальных и вторичных, скрытых смыслов и образов. Именно поэтому медиатекст, как и текст художественный, способен передавать аудитории различную информацию – каждому в меру его понимания, именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен: «каждый текст (как высказывание) является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл его (его замысел, ради чего он создан). Это то в нем, что имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории. По отношению к этому моменту все повторимое и воспроизводимое оказывается материалом и средством … Событие жизни текста, т.е. его подлинная сущность всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов... Человек в его человеческой специфике всегда выражает себя (говорит), т.е. создает текст (хотя бы и потенциальный)» [Бахтин, 1997, с. 307–315].

От изучения языка печатного текста семиотическое знание постепенно обратилось и к реальности экрана. И для того, чтобы осознать медиареальность не как копию мира, а стать участником активного воссоздания настоящей жизни, необходимо научиться понимать язык медиа.

Медиатекст, являясь частью текста в широком смысле слова, обладает его качественными характеристиками, выступает как целостная функциональная структура, содержащая множество смыслов, «существующих в системе социальных коммуникаций. Он предстает в единстве явных и неявных, невербализированных значений, буквальных и вторичных, скрытых смыслов» [Современные философские проблемы…, 2006, с. 534].

Как для произведений печатной, так и экранной медиакультуры характерны сложные процессы социально-коммуникативной функции текста, определяемые Ю. М. Лотманом:

«1. Общение между адресантом и адресатом. Текст выполняет функцию сообщения, направленного от носителя информации к аудитории.

2. Общение между аудиторией и культурной традицией. Текст выполняет функцию коллективной культурной памяти. В качестве таковой он, с одной стороны, обнаруживает способность к непрерывному пополнению, а с другой, к актуализации одних аспектов вложенной в него информации и временному или полному забыванию других.

3. Общение читателя с самим собою. Текст – это особенно характерно для традиционных, древних, отличающихся высокой степенью каноничности текстов – актуализирует определенные стороны личности самого адресата. В ходе такого общения получателя информации с самим собою текст выступает в роли медиатора, помогающего перестройке личности читателя, изменению ее структурной самоориентации и степени ее связи с метакультурными конструкциями.

4. Общение читателя с текстом. Проявляя интеллектуальные свойства, высокоорганизованный текст перестает быть лишь посредником в акте коммуникации. Он становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности. И для автора (адресанта), и для читателя (адресата) он может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге. В этом отношении древняя метафора «беседовать с книгой» оказывается исполненной глубокого смысла.

5. Общение между текстом и культурным контекстом. В данном случае текст выступает в коммуникативном акте не как сообщение, а в качестве его полноправного участника, субъекта – источника

или получателя информации. Отношения текста к культурному контексту могут иметь метафорический характер, когда текст воспринимается как заменитель всего контекста, которому он в определенном отношении эквивалентен, или же метонимический, когда текст представляет контекст как некоторая часть – целое. Причем, поскольку культурный контекст – явление сложное и гетерогенное, один и тот же текст может вступать в разные отношения с его разными уровневыми структурами. Наконец, тексты, как более стабильные и отграниченные образования, имеют тенденцию переходить из одного контекста в другой, как это обычно случается с относительно долговечными произведениями искусства: перемещаясь в другой культурный контекст, они ведут себя как информант, перемещенный в новую коммуникативную ситуацию, – актуализируют прежде скрытые аспекты своей кодирующей системы. Такое «перекодирование самого себя» в соответствии с ситуацией обнажает аналогию между знаковым поведением личности и текста. Таким образом, текст, с одной стороны, уподобляясь культурному макрокосму, становится значительнее самого себя и приобретает черты модели культуры, а с другой, он имеет тенденцию осуществлять самостоятельное поведение, уподобляясь автономной личности [Лотман, 1998, с. 204–205].

Сторонники семиотической теории медиаобразования (Л. С. Зазнобина, А. В. Спичкин, Н. А. Леготина, А. В. Шариков, А. В. Федоров, Л. Мастерман, К. Бэзэлгэт, Д. Букингем, А. Силверблэт, Э. Харт и др.) выдвигают цель научить аудиторию полноценно «читать» медиатекст, представляющий собой многозначный знаковый комплекс. Учащиеся в процессе медиаобразования должны овладеть умениями расшифровывать (декодировать) текст, причем не только традиционные произведения медиакультуры (фильмы, статьи, телепередачи и т.д.), но и практически любые тиражированные объекты. Основные положения семиотической теории в практике медиаобразования наиболее часто синтезируются с положениями эстетической теории и теории развития *критического мышления.*

Информация, передаваемая по каналам масс-медиа, становится в современных условиях «продуктом» индустрии сознания, но, вместе с этим, далеко не всегда является всесторонней и достоверной. Односторонняя или искаженная информация, несомненно, нуждается в осмыслении. Одним из путей обеспечения информационно-психологической безопасности современной личности, живущей в медиа-

тизированном пространстве, является развитие самостоятельного, критического мышления, увеличивающего сопротивляемость манипулятивному воздействию, которое содержится в медийной информации.

Сейчас уже достаточно широко признано, что школа должна снабдить учащихся необходимым методологическим инструментом для самостоятельного, критического анализа информации, предоставляемым медиа. Перед современным образованием встает важная задача научить подрастающее поколение понимать медиаинформацию, иметь представления о ее механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей.

Необходимость развития критического мышления была определена в качестве основных образовательных целей многих европейских стран и в США еще в начале 90-х годов XX века. Неслучайно проблему критического мышления изучают многие зарубежные исследователи: Р. Джонсон, Дж. А. Браус, Д. Вуд и др. Канадский профессор Ралф Х. Джонсон определяет критическое мышление как «особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здравое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения» [Johnson, 1985]. Дж. А. Браус и Д. Вуд считают, что критическое мышление необходимо рассматривать как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критическое мышление – это поиск здравого смысла: объективные и логичные поступки должны соотноситься как со своей точкой зрения, так и другими мнениями. Критически мыслить – значит уметь отказываться от собственных предубеждений [Дж. А. Браус, 1994].

Несмотря на то, что «термин «критическое мышление» известен очень давно из работ таких известных психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л. С. Выготский, в профессиональном языке российских педагогов в России это понятие стало употребляться сравнительно недавно. Но именно с развитием критического мышления связаны многие современные педагогические технологии, методические принципы которых используются и в медиаобразовательном процессе.

К примеру, педагогическая технология развития критического мышления школьников и студентов посредством чтения и письма (РКМЧП) получила известность в российском образовании во второй половине 90-х годов XX века благодаря разработкам американских педагогов Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпла, С. Уолтера: «Думать

критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и следствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление. Критическое мышление не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений» [Темпл Ч., Мередит К. …, 1997].

Внедрение технологии развития критического мышления в систему отечественного образованиея осуществляется ведущими научными педагогическими школами Москвы, Санкт-Петербурга, Самары, Нижнего Новгорода и т.д. Концептуальной идеей данной педагогической технологии, используемой и в работе многих ведущих вузов страны, является «формирование у студента позиции субъекта собственной учебно-познавательной деятельности, умений ее рефлексировать, организовывать, осуществлять, достигать самостоятельно поставленных целей» [Галицких, 2004, с. 112].

Е. О. Галицких обобщает основные характеристики критического мышления в рамках технологии как тип мышления, помогающий находить собственные приоритеты в личной, профессиональной и общественной жизни, а также соотносить их с актуальными нормами. Критическое мышление, по ее мнению – индивидуальная ответственность за сделанный выбор, и одновременно, сложный процесс, позволяющий развивать культуру «диалога» в совместной деятельности. Оно «повышает уровень культуры индивидуальной работы с информацией, формирует умение анализировать и делать самостоятельные выводы, прогнозировать последствия своих решений и отвечать за них» [Галицких, 2004, с. 112].

По мнению М. В. Кларина, современное понимание критического мышления выходит за пределы обыденного набора ЗУН, такого привычного для отечественной педагогики, и относится скорее к личностной сфере: «критическое мышление представляет собой рациональное, рефлексивное мышление, которое направлено на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять. При таком понимании критическое мышление включает как

способности (умения), так и предрасположенность (установки)» [Кларин, 1994].

Критическое мышление включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к определенным выводам или тем факторам, которые учитывались при принятии решения. Критическое мышление иногда называют еще и направленным мышлением, поскольку оно нацелено на получение желаемого результата. Это тщательно обдуманное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения: должен ли человек принять, отвергнуть или отложить его, и степень уверенности, с которой он это делает. В качестве ядра, центра аргументации находится утверждение – тезис, основное положение или идея, которое подкрепляется при осмыслении рядом доводов и доказательств. Наконец, «под всеми названными элементами аргументации – утверждением, доводами и доказательствами лежит элемент четвертый – основание. Основание – это некая общая посылка, точка отсчета, которая … дает обоснование всей аргументации» [Критическое мышление, 2005, с. 10].

В работе «Психология критического мышления» Д. Халперн отмечает, что критически мыслящий человек способен «анализировать информацию с позиции логики и личностно-психологического подхода, с тем, чтобы применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам» [Халперн, 2000, с. 70].

Д. Халперн выделяет целый ряд качеств, которые характеризуют критически мыслящего индивида. К этим качествам относятся следующие:

1) готовность к планированию;
2) гибкость;
3) настойчивость;
4) готовность исправлять свои ошибки;
5) осознание и анализ собственных рассуждений;
6) поиск компромиссных решений [Халперн, 2000, с. 56].

Информация является отправной точкой в развитии критического мышления аудитории. «Граница между знанием и информацией пролегает именно по линии смысла, представляющая собой пятое измерение бытия (три координаты физического пространства, плюс время, плюс смысл), то есть хоронотоп как некоторая превращенная, аффективно окрашенная форма жизненного пространства и жизненного времени» [Иванов, Митрофанов, Соколова, 2005, с. 7]. С точки

зрения психологии критического мышления «знание – это «состояние понимания», присущее только сознанию конкретного человека. Это что-то, чем мы можем поделиться в процессе общения с другим человеком. Мы используем уже имеющиеся у нас знания для осмысления новой информации. Таким образом, приобретение знаний является активным психическим процессом. Каждый человек выстраивает «расширяющиеся структуры знаний», которые связывают новые идеи с уже известными, поэтому знание всегда личностно и в некотором роде уникально. Эти структуры, или схемы, знаний – наше личное внутреннее представление природы мира. Объединяя их с другими схемами, мы создаем новые знания» [Халперн, 2000, с. 6].

Получение в процессе образования знаний и потребление информации – процессы, на первый взгляд, различные, имеющие свою специфику, особенности и сферы потребления. Вместе тем, в современных условиях постоянно растущего информационного потока эти понятия все теснее связываются друг с другом. В этой связи любая новая информация дает пищу для критического осмысления, однако сам процесс критического осмысления на этом не заканчивается: «знание дает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически» [Критическое мышление, 2005, с. 8]. Именно поэтому критическое мышление становится точкой опоры, естественным способом взаимодействия с самой разнообразной информацией: «мы стоим перед проблемой выбора информации. Необходимы умения не только овладеть ею, но и критически оценить, осмыслить, применить. Получая новую информацию, ученики должны научиться рассматривать ее с различных точек зрения, делать выводы относительно ее точности и ценности» [Заир-Бек, 2004, с. 11].

Так как «образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное и умения осмыслить и применить полученную информацию» [Халперн, 2000, с. 4], в отечественном медиаобразовании появляется все больше сторонников развития критического мышления.

Развитие критического мышления в медиаобразовательном контексте предполагает развитие у аудитории умений полноценно анализировать произведения медиакультуры и самостоятельно ориентироваться в медийном пространстве. Соответственно, с позиций теории развития критического мышления в медиаобразовательном процессе выдвигается цель – научить школьников и молодежь ориентироваться в

информационном потоке, а также нейтрализовать возможность манипуляции сознанием аудитории со стороны медиаисточников. В российской медиапедагогике идея развития критического мышления включена в концептуальную основу моделей Е. Л. Вартановой и Я. Н. Засурского, Л. С. Зазнобиной, Н. А. Леготиной, Ю. Н. Усова, А. В. Спичкина, А. В. Федорова. А. В. Шарикова и др.; в зарубежном медиаобразовании – Л. Мастермана, А. Силверблэта, К. Бэзэлгэт, Д. Букингема, Э. Харта и др.

Л. Мастерман считает, что медиаобразование «должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования средств массовой информации, использования ими выразительных средств, механизма создания «реальности» и ее осознания аудиторией. Именно «пониманию» с акцентом на развитие критического мышления по отношению к медиа необходимо придать основное значение» [Мастерман, 1993, с. 23]. Поэтому цель медиаобразования, по Л. Мастерману, состоит в развитии «критической автономии» – способности человека «к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах» [Мастерман, 1993, с. 22].

Л. Мастерман выделяет четыре основные области, необходимые для изучения при осуществлении критического анализа медиатекста. К ним относятся:

– авторство, собственность и контроль в области медиа;
– способы достижения эффекта воздействия (то есть способы кодирования информации;
– репрезентация окружающей действительности с помощью медиа;
– аудитория медиа [Мастерман, 1993, с. 31–32].

По мнению одного из лидеров отечественного медиаобразования Ю. Н. Усова, одним из перспективных путей изучения произведений медиакультуры выступает умение «отбирать и критически относиться к многообразной эстетической информации, ежедневно поступающей с экранов кино, телевидения, видео» [Усов, 1993, с. 15].

А. В. Федоров подчеркивает, что умение критически осмысливать, анализировать медиаинформацию, «грамотно понимать ее, … иметь представления о ее механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей» становится очень важным в современном информационном мире, предоставляет аудитории возможность определять «различия между главной и второстепенной информацией, между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; надежность источника информации; допустимые

и недопустимые утверждения; различие между главной и второстепенной информацией; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждения, силу аргумента и т.д.» [Федоров, 2001, с. 26]. Неслучайно основные положения теоретического подхода развития критического мышления становятся важным компонентом современных образовательно-информационных моделей российского медиаобразования, включающих изучение теории и истории медиа; воспитательно-эстетических моделей, рассматривающих моральные и философские проблемы медиатекста; моделей развивающего обучения, предполагающих развитие творчества, воображения, интерпретации и т.д.

В практике отечественного медиаобразования развитие критического мышления, осмысление художественного компонента медиа, эстетического восприятия представляют собой единую задачу и тесно связываются с анализом медиапроизведений.

Критический анализ произведений медиакультуры преполагает выявление свойств и характеристик медиапроизведения в целом, его составных частей и элементов в контексте личной, социокультурной и авторской позиции; полноценное восприятие медиатекста, умение группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру. Адекватный отбор информации, его восприятие, интерпретация и рефлексия являются основой для формирования собственных позиций по отношению к медиатексту, его критической и самостоятельной оценки, становятся основой для практического применения в дальнейшей деятельности [Челышева 2007, 2009].

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

В отличие от культорологического, семиотического и эстетического подходов, позиции теории *медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей»* несколько ограничивают влияние медиа на зрителей и слушателей, и, как следствие, не придают большого значения развитию умения самостоятельно оценивать медиатексты, которые, в соотсветствии с данной теорией, аудитория вполне самостоятельно может выбрать и оценить. Поэтому главной целью рассматриваемого теоретического подхода выступает оказание помощи аудитории в извлечении из медиа максимума полезного в соответствии со своими потребностями. Такая прагматическая позиция по отношению к медиаинформации оправдывается возможностью приобрести с помощью СМК какие-либо нужные навыки, что само по себе весьма важно. Однако медиаискусства, наряду с утилитарной или развлекательной функциями несут и большую смысловую нагрузку, требующую всестороннего анализа и осознания. Теория медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей» аудитории также имеет место в отечественном медиаобразовании, хотя и не в чистом виде. В основном, и оценка медиатекстов, и их элементов с целью извлечения из медиа максимума пользы проявляется в контексте синтеза данной теории и теории развития критического мышления.

Социокультурная теория медиаобразования представляет собой синтез культурологического и социологического подходов. Существование медиа немыслимо без социокультурного контекста, общественного мнения, отношения, понимания медиа в социуме. Именно поэтому многие исследователи в области медиаобразования (Л. М. Баженова, Е. А. Бондаренко, И. С. Левшина, В. А. Монастырский, С. Н. Пензин, Ю. М. Рабинович, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, А. В. Шариков, А. Ходкинсон, Ф. К. Стюарт и Дж. Натэл и др.) в качестве обязательных компонентов медиаобразовательных моделей выдвигают необходимость осмысления социальной роли медиа, необходимость обучения языку медиа широких слоев общества, профессиональную подготовку и расширение возможностей медиапедагогической деятельности в различных сферах социума. Данные положения обуславливают признание значительного влияния социальных компонентов медиа, и, одновременно, значения их культурологических аспектов.

Итак, проведенный анализ основных медиаобразовательных теорий свидетельствует о том, что в отечественном медиаобразовании нашли свое отражение практически все существующие теории медиаобразования. Безусловно, в советский период их существование

было невозможно без синтеза с идеологической теоретической платформой. Яркое подтверждение тому можно найти в любых педагогических изданиях вплоть до второй половины 80-х годов XX столетия, где обязательной являлась «критика» большинства зарубежных образовательных концепций и теорий. Кроме того, основные положения эстетической концепции медиаобразования в советский период были также наиболее тесно связаны с практическим подходами.

Все рассмотренные медиаобразовательные теории практически не встречаются в практике в «чистом виде», зачастую они синтезируются, составляя теоретическую основу для той или иной модели медиаобразования. В свою очередь, основные российские модели в современном медиаобразовательном контексте основаны, как правило, на положениях нескольких теоретических подходов.

На современном этапе интеграционные процессы теоретических положений эстетической медиаобразовательной концепции связаны с культурологической, семиотической, этической теориями и теорией развития критического мышления. Менее тесная взаимосвзь прослеживается с теоретическими позициями «медиаобразования как удовлетворения потребностей», что может быть связано с практико-утилитарным характером данной теории.

Проведенный анализ позволяет заключить, что основные положения эстетической концепции, в отличие от зарубежных теоретических подходов, выступают важной основой многих современных российских медиаобразовательных моделей, в которых развитие критического мышления и процессы осмысления художественного компонента медиа, развития эстетического восприятия представляют собой единую задачу и тесно связываются с анализом медиапроизведений.

1.3. Генезис развития идей эстетического воспитания на материале и средствами медиа

Исходя из положения о том, что «исторический анализ возможен только с позиций определенной научной концепции, на основе представлений о структуре и функциях тех или иных элементов и отношений, а теоретический анализ несостоятелен без изучения генезиса (происхождения, становления) объекта» [Загвязинский, Атаханов, 2001, с. 44], считаем необходимым рассмотреть генезис развития ос-

новных отечественных идей эстетического воспитания на материале и средствами медиа.

Мы солидарны с мнением Л. С. Щукиной о том, что «развитие эстетической мысли в XX веке натолкнулось на отсутствие единой воспитательной системы, имеющей внутренние связи, последовательность и единство между ее теоретическими компонентами, а также концептуальными идеями и принципами, методами, категориями и понятиями, решениями, аргументацией, критериями проверки истинности. Теоретические противоречия, непоследовательность, взаимоисключающие постановку и решение проблем, особенно остро проявляются в подходе именно к эстетическому воспитанию» [Щукина, 2005, с. 4].

Генезис идей эстетической концепции российского медиаобразования традиционно был тесно связан с методологическими разработками в сфере эстетического воспитания и развития личности 60-х – 70-х годов XX столетия. *Эстетическое воспитание* рассматривалось в этот период как «система мероприятий, направленных на выработку и совершенствование в человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное и возвышенное в жизни и искусстве» [Краткий словарь по эстетике, 1964, с. 451]. Одним из главных принципов искусства признавалась связь с реальной действительностью. Об этом говорилось в «Рекомендациях по эстетическому воспитанию в общеобразовательной школе»: «главная задача заключается в том, чтобы найти взаимосвязь и взаимодействие эстетического воспитания средствами искусства и средствами действительности. Только в этом случае мы можем говорить о системе эстетического воспитания, которая должна пониматься не как сумма мероприятий, а как совокупность общих и теоретически обоснованных принципов воспитания с непременным учетом возрастной последовательности» [Рекомендации…, 1965, с. 3–4].

Взаимодействие юного поколения с миром искусства, процессы эстетического воспитания в школах, учреждениях культуры и дополнительного образования стали предметом многочисленных исследований. Этой проблеме были посвящены труды А. И. Бурова [Буров, 1975], Н. А. Ветлугиной [Ветлугина, 1967], Л. С. Выготского [Выготский, 1968], Н. И. Киященко [Киященко, 1971], Г. А. Петровой [Петрова, 1976] и др.

Л. С. Выготский придавал огромное значение воспитательной функции искусства и считал, что именно оно «вовлекает в круг соци-

альной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа» [Выготский, 1968, с. 326]. Взаимодействие с миром искусства, по мнению Л. С. Выготского, созвучно с природой человека, представляет собой «важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе… оно есть способ уравновешивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни» [Выготский, 1968, с. 341].

Основные положения системного подхода к эстетическому воспитанию в отечественном образовании были предложены Н. И. Киященко. Под системой эстетического воспитания автор предлагал понимать «совокупность знаний, средств воспитания и способов эстетического воздействия, обеспечивающих последовательное и систематическое целенаправленное эстетическое развитие каждого члена общества, т.е. обеспечивающих всестороннее и гармоничное эстетическое развитие каждого индивида» [Киященко, 1971, с. 63]. Структура системы эстетического воспитания, по мнению Н. И. Киященко, должна включать такие звенья как семья, школа, внешкольные детские учреждения, система профтехобразования, трудовые коллективы и т.д.

В исследовании А. И. Бурова предпринималась попытка определения основных критериев эстетической воспитанности: широта эстетической потребности; уровень эстетического восприятия, вкуса, идеала; уровень эстетической деятельности. Осуществление педагогического процесса по эстетическому воспитанию должно было построено на выполнении следующих условий: 1) отбор материала для эстетического воспитания учащихся; 2) программирование результата деятельности, учитывающее критерии эстетической воспитанности личности; 3) определение методических приемов всего хода педагогического процесса [Буров, 1973, с. 6].

Понятие системы эстетического воспитания школьников определялось как «целое, состоящее из взаимосвязанных и взаимодействующих частей (элементов, сторон, разделов) в их последовательности, преемственности и единой направленности» [Эстетическое воспитание школьников, 1974, с. 187].

Г. А. Петровой осуществлялись исследования по выявлению взаимосвязи различных видов искусств в эстетическом воспитании, во главу угла ставится учет возрастных психологических особенностей учащихся при занятиях эстетической деятельностью. Понятие системы эстетического воспитание рассматривается более широко: система «имеет горизонтальное (система как целое, сложившееся на

определенном временном этапе) и вертикальное (система как целое, как процесс, складывающийся во времени) направления» [Петрова, 1976, с. 18].

Постепенно эстетическая концепция стала признаваться полноправным направлением в системе воспитания, заняла прочное место в деятельности учреждений образования и культуры. Однако научно-педагогические основы не всегда находили отражение в практической деятельности по эстетическому воспитанию. Это во многом предопределило недостаточно серьезное отношение к осуществлению эстетического развития подрастающего поколения: многие мероприятия данного направления носили достаточно формальный характер, не учитывалась важность систематизации и преемственности в процессе эстетического воспитания школьников и молодежи и т.д.

Разработка системного подхода к эстетическому воспитанию как в учебной, так и во внеучебной деятельности оставалась актуальной проблемой педагогических исследований, осуществляемых и в 80-е годы XX столетия (Б. Т. Лихачев [Лихачев, 1980, 1985], Б. М. Неменский [1981, 1987], Ю. У. Фохт-Бабушкин [Фохт-Бабушкин, 1982, 1986] и др.).

Например, работы Ю. У. Фохт-Бабушкина были посвящены роли искусства в эволюции, когда «человечеству необходимо было найти способ обогащения и коррекции жизненного опыта отдельного человека. Искусство и стало средством сохранения и передачи опыта человечества, рационального и эмоционального … Оно дает человеку целостный опыт жизни, опыт концентрированный и оттрактованный» [Фохт-Бабушкин, 1982, с. 25–26]. По мнению Ю. У. Фохт-Бабушкина, «приобщение школьников к искусству должно стать хорошо организованной комплексной системой классной, внеклассной и внешкольной работы. А это предполагает органическое сочетание занятий всеми видами искусства и всеми видами художественной деятельности с акцентом на «сензитивные» виды для той или иной возрастной группы учащихся» [Фохт-Бабушкин,1982, с. 32].

Б. М. Неменский подчеркивал единство нравственного, духовного и эстетического становления личности: «мы ведем речь о единой системе. О системе, где искусства будут частью этой системы. Важнейшей частью, но не единственной» [Неменский, 1981, с. 178]. Говоря о системе эстетического воспитания, Б.М Неменский рассматривает ее в двух ипостасях:

1) как единую государственную систему, «включающую весь комплекс проблем от творчества деятелей искусства до продвижения выставок, … системы создания музеев, концертных залов, клубов» и т.д.;
2) как систему эстетического воспитания школьников, выступающую фундаментом единой государственной системы, где «накоплен уже достаточный материал, чтобы не только разрабатывать узлы – теоретически или практически, но и строить этот фундамент» [Неменский, 1987, с. 59].

Б. Т. Лихачев отмечает, что «система эстетического воспитания ни в коем случае не может быть сведена к сумме факторов, но без учета их многообразния она не может быть выстроена, поскольку именно среди них и с помощью их сравнительного анализа мы должны определить имманентные данному целому, наиболее существенные для него системообразующие элементы, их взаимосвязи, определить эстетическое воспитание как относительно самостоятельную целостность, как специфический объект исследования. … Основным структурным компонентом системы эстетического воспитания является личность. Целью эстетического воспитания признается «эстетическое и общее развитие личности; предмет формирования – личность; методы, которые используются, ориентированы на личность» [Эстетическое воспитание в школе, 1980, с. 13].

Важным направлением эстетической концепции выступало эстетическое образование и воспитание на материале киноискусства. Проблеме приобщения подрастающего поколения к экранным искусствам были посвящены труды О. А. Баранова, С. И. Ивановой, И. С. Левшиной, Ю. М. Рабиновича, С. Н. Пензина, Ю. Н. Усова и др.

Политические изменения в стране, интерес к проблематике эстетического воспитания и бурное развитие медиаискусств, основанных на *медиаформе* (прессы, радио, кинематографа, звукозаписи) в 60-х годах XX столетия обусловили трансформационные процессы, связанные со смещением акцентов медиаобразования (с практическо-утилитарного и идеологического – к эстетическому). Постепенно расширялся понятийный аппарат кинообразования.

Так, в 60-е годы эстетическое воспитание средствами призведений медиакультуры (преимущественно кинематографического искусства) было связано с использованием двух ключевых терминов:
– *аудиовизуальная грамотность* – система умений и навыков анализа и синтеза пространственно-временной реальности, позволяющих

воспринимать информацию, зафиксированную в виде звуко-зрительных сигналов (данный термин был впервые введен Ю.Н. Усовым);
– *аудиовизуальное образование* – целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями школьников в области экранных искусств.

Позже, в 70-х годах появился термин *киновоспитание* («воспитание культурой экрана»), под которым понималась целенаправленная подготовка к восприятию экранных искусств. Однако в 70-х – 80-х годах в работах отечественных педагогов все более распространенным понятием выступает *кинообразование* – процесс образования и развития личности средствами и на материале киноискусства с целью формирования культуры общения с экраном, творческих, коммуникативных способностей, умений интерпретации, анализа и оценки кинотекста, обучения различным формам самовыражения при помощи кинотехники.

Среди педагогов в те годы были сторонники и воспитательного, и образовательного потенциала медиаобразования, выделяя при этом в качестве одной из важных задач эстетическое развитие личности. К примеру, по мнению И. С. Левшиной, «введение в школу системы киновоспитания (целенаправленной подготовки к восприятию экранных искусств, то есть кино и телевидения) есть объективное требование современного социального и научно-технического прогресса и одна из задач перспективного развития советской общеобразовательной школы» [Левшина, 1975, с. 8]. Целью этого процесса выступало «максимальное использование воспитательных возможностей художественного кино в социальном формировании и воспитании школьников» [Левшина, 1975, с. 18].

С. И. Иванова выступала за интеграцию изучения киноискусства и предметы школьной программы. По ее мнению, «включение основ культуры восприятия фильма в классно-урочную систему (в сочетании с внеклассными формами работы) является целесообразным, единственно реальным путем систематической, целенаправленной подготовки учащихся к полноценному восприятию фильма» [Иванова, 1978, с. 24].

Существенный вклад в развитие эстетической концепции медиаобразования во второй половине XX века внесло кинолюбительское движение, в том числе и детское: 1957 год традиционно принято считать годом второго рождения любительского кинематографа. В любительских киностудиях решались не только практические задачи

освоения киноаппаратуры, но и задачи эстетического воспитания. Вопросы организации детского кинолюбительства решались на государственном уровне: при Союзе кинематографистов была организована секция кинолюбителей, профсоюзы оказывали серьезную материальную поддержку любительским кино- и фотообъединениям. В целом, кинолюбительство признавалось одной из эффективных форм коллективного самодеятельного творчества и культурно-воспитательной работы и т.д.

Кинолюбительское движение в рассматриваемый период развивалось в двух основных направлениях:

– индивидуальное: работа отдельных кинолюбителей;
– коллективное: любительские киностудии и кинокружки, которые поддерживались профсоюзными организациями предприятий, объединений, учреждений культуры и т.д.

Например, в 1959 году прошел первый Всесоюзный смотр любительских фильмов в Москве, на который было представлено более 500 любительских кинолент из разных уголков страны. Фильмы-призеры демонстрировались на экранах кинотеатров и по телевидению. Эти ленты носили в основном производственный характер, многие из них были результатами исследований в различных научных областях, рассказывали о полярниках, спортсменах и т.п. Естественно, при оценке фильмов учитывалась и идеологическая направленность киноработ, но, несмотря на это, Всесоюзный смотр оставил заметный след в истории кинообразования, так как любительские киноработы позволяли полнее отразить разные стороны жизни людей; позволили выявить потенциальные возможности сотрудничества кинолюбителей и профессионалов медиасферы, приобщали аудиторию к самодеятельному кинотворчеству, позволяли изучать выразительные средства киноискусства. Кроме того, на смотре была предпринята первая попытка классифицировать жанры кинолюбительских работ (документальные, научно-популярные, игровые и мультипликационные). Многие фильмы, представленные на смотре, позже стали ценным материалом для первых отечественных телепрограмм.

Кинолюбители, как правило, начинали свою работу с хроникальных (документальных) кинолент, и, совершенствуя свое мастерство, постепенно переходили к другим видам киносъемки. В целом, кинолюбительские работы доказали, что они могут в значительной мере обогатить разнообразить формы работы над киноматериалом, способствовать расширению кругозора аудитории, развитию эс-

тетических представлений о киноискусстве и т.п. [Ильичев, Нащекин, 1987].

Об интересе к кинолюбительству могут свидетельствовать многочисленные конкурсы кинолюбительских объединений. В 1962 году прошел 2-й Всероссийский конкурс любительских кинолент, в котором принимало участие 363 фильма (в основном научно-популярного и учебно-пропагандистского характера). В последующие годы состоялось еще несколько конкурсов кинолюбительских фильмов (1964, 1967), а с 1972 года они проходили почти ежегодно. Особенно часто организовывались республиканские, областные и краевые смотры и фестивали. В конце 50-х – 60-х годов был также проведен ряд детских кинолюбительских конкурсов, на которых были представлены документальные, мультипликационные, игровые, научно-популярные киноленты, а также «кинопортреты», киноочерки и т.д. Работа над кинолентами требовала от детей разнообразных знаний, причем не только кинематографических и технических, но и искусствоведческих [Челышева, 2006].

Любительские киностудии имели большое значение для эстетического развития детей и подростков: теоретическая подготовка к киносъемке в них удачно сочеталась с практической. Неслучайно любительская киностудия была признана одной из важных «форм коллективной художественной самодеятельности в области кинематографа» [Баранов, 1968, с. 201], и имела большое значение для эстетического воспитания учащихся, сплочения коллектива, повышения качества знаний, позволяла аудитории ознакомиться с основами кинематографической грамоты. Разнообразная деятельность, в которую были вовлечены учащиеся, обладала значительным потенциалом, могла, по справедливому мнению О. А. Баранова, «заинтересовать и послужить одним из активных средств приобщения учащихся к кинематографу» [Баранов, 1968, с. 208].

Задачи эстетического воспитания на материале киноискусства решались и в детских киностудиях, первые из которых появились в 50-е годы XX столетия. Примером может служить известная ярославская студия «Суррогат-фильм», где занимались дети разных возрастов. Эта студия неоднократно представляла свои работы на различного рода конкурсы и фестивали.

В данный период активное развитие получила такая форма кинообразования как юношеские и детские кинотеатры. В 1963/64 учебном году таких кинотеатров было всего 7, а в 1965/66 – более

двухсот. Целью создания кинотеатров было расширение общеобразовательного и политехнического кругозора детей, эстетическое и нравственное воспитание школьников и молодежи. Многие детские кинотеатры имели собственные издания, на страницах которых можно было познакомиться с новостями кино, рецензиями, принять участие в киновикторинах. Кинотеатры организовывали и проводили фестивали, конкурсы, конференции и т.д. Детские кинотеатры, по мнению О. А. Баранова, являлись одной «из самых распространенных, доступных и интересных укрупненных форм деятельного, активного познания киноискусства» [Баранов, 1977, с. 66].

Детские и юношеские кинотеатры проводили анонсирование фильмов, конкурсы киноплакатов (профессиональных или созданных самими ребятами). Перед сеансом с детьми проводились беседы о художественных особенностях картин, языке образов, художественных средствах, с помощью которых была воплощена идея фильма и т.д. Иногда беседы и обсуждения продолжались и после просмотра киноленты. Важной особенностью детского кинотеатра являлся элемент игры, праздничности, присутствующий в разных видах деятельности.

Структура школьных кинотеатров была достаточно серьезной. Например, в Курганской области, где при школе № 12 (г. Курган) возник первый кинотеатр «Алые паруса», активно участвовали в работе учителя, администрация школы, преподаватели курганского педагогического института. В деятельности кинотеатра учитывались возрастные особенности школьников (для каждого возраста был отведен свой день). Кроме демонстрации различных художественных, мультипликационных, документальных кинокартин в «Алых парусах» проходили вечера, рассказывающие о творчестве мастеров отечественного кинематографа, об истории кино, проводились зрительские конференции.

Задачам эстетического воспитания, развитию киномышления и расширения кругозора школьников и молодежи средствами и на материале кино была посвящена деятельность кинолекториев, которые открывались при детских кинотеатрах. Например, при московском кинотеатре «Дружба» был открыт кинолекторий «Путешествие в прекрасное», пользовавшийся большой популярностью у детей. В рамках его деятельности проводились беседы об искусстве, демонстрировались фильмы, после просмотра которых ребятам давались творческие задания развивающего характера: для их выполнения необходимо было прочитать соответствующую литературу, посетить

музей или выставку и т.п. Завершающим этапом работы над фильмом было написание сочинений, отзывов, рецензий.

Появление школьных кинотеатров имело большое значение для всей системы кинообразования. Подтверждение этой мысли находим у Ю. М. Рабиновича: «В школьных кинотеатрах сложилась определенная репертуарная политика. Есть возможность показать классику,... лучшие ленты прежних лет.... Школьный кинотеатр оказался очень важным каналом для показа документального фильма. И чуть ли не единственным местом, где можно составить целенаправленную программу, собрать аудиторию, ориентированную на кинообразование» [Рабинович, 1991, с. 113–114]. Школьные кинотеатры, по мнению А. С. Строевой, «оправдали себя как прекрасная форма внеклассной работы, построенная на подлинной самостоятельности учащихся» [Строева, 1964, с. 41]. Во многих кинотеатрах для детей и взрослых активно работали киноклубы.

Особую роль в развитии эстетически ориентированного медиаобразования сыграли киноклубные объединения, самым крупным из которых стал открытый в 1961 г. московский Центральный клуб любителей кино (КДК). С 1965 года существенную помощь и поддержку киноклубам оказывал Союза кинематографистов, где была создана комиссия по работе с КДК. В Клубе друзей кино были разработаны устав, учебные программы, методические материалы и т.д. С 1967 г. были организованы семинары для представителей киноклубов, целью которых было оказание методической помощи кинопедагогам из разных городов страны, обмен опытом, организация дискуссий о фильмах и проблемах кино, встречи с мастерами кино и деятелями кинообразования и т.д.

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

уровень подготовки аудитории, умения творчески самостоятельно мыслить» [Баранов, 1977, с. 44].

Киноклубное движение возрождалось во многих городах нашей страны. В Курганской области существовал целый ряд киноклубов: в г. Шадринске, в Курганских школах № 22, 29 и др. Здесь же был создан один из первых киноклубов при школе № 27, которым на протяжении многих лет руководил Ю. М. Рабинович.

В Курганской области (с. Кетово) около двадцати лет существовал киноклуб имени братьев Васильевых, руководимый Ф. Ю. Рабиновичем. Участники клуба рассказывали об интересных фильмах в районной газете, в радиопрограммах, в кинотеатрах. Киноклуб стал лауреатом Всесоюзного смотра-конкурса киноклубов.

Воронежский городской киноклуб «Друзья десятой музы» начинал свою работу в 1965 году как маленький киноцентр в Воронежском государственном университете, ориентированный на эстетическое воспитание средствами киноискусства, на пропаганду лучших кинопроизведений. Он функционировал при кинотеатре «Пролетарий», где собирались студенты, преподаватели, все любители кино. В рамках работы киноклуба проводились кинопанорамы, ретроспективные показы, встречи с деятелями кинематографа и т.п. Со временем клуб обрастал филиалами, которые открывались при внешкольных учреждениях, вузах; было организовано несколько киноуниверситетов, главными задачами которых на данном этапе были организация коллектива единомышленников, подготовка кинопедагогов и т.д. Таким образом, работа по кинообразованию велась киноклубом в нескольких направлениях: «первое – кинолектории для старшеклассников и для учащихся ПТУ; второе – ведение «Основ киноискусства» в классах с педагогической специализацией; третье – факультативы для студентов пединститута и университета; четвертое – кинокурсы для учителей» [Пензин, 1987].

Киноклубные объединения стали важной организационной формой эстетического воспитания средствами произведений медиакультуры. Кроме задач эстетического развития личности, киноклубы решали еще целый комплекс задач: удовлетворяли потребность школьников и молодежи в общении, в совместном творчестве, способствовали расширению кругозора, развитию самостоятельного мышления и т.д. Решению этих задач во многом способствовал разносторонний характер работы, проводимой в киноклубе: беседы, лекции, просмотры и обсуждения игровых, документальных фильмов (в том числе и

любительских), встречи с деятелями кинематографа, организация дискуссий, выполнение творческих заданий на материале изученных произведений медиакультуры и т.д.

В эти же годы были предприняты попытки открытия первых кинофакультативов по киноискусству в школах и педагогических вузах, организовывались кинофакультеты в Народных университетах, развертывалась кинолекционная работа в системе общества «Знание». Опыт, накопленный отечественными кинопедагогами, был обобщен в докладе, представленном И. В. Вайсфельдом на конгрессе в ЮНЕСКО (Рим, 1968).

В. А. Монастырский, характеризуя деятельность киноклубов конца 60-х, отмечает, что в правовом отношении киноклубы были совершенно незащищенными и зависели от интеллектуального уровня и настроения любого чиновника, который мог просто «запретить киноклуб как «идейно вредный», чему, увы, в те времена, да и позже, примеров было немало [Монастырский, 1999, с. 104].

Кроме того, кинопедагогические идеи сами по себе не могли реализоваться без необходимой аппаратуры, оборудованных помещений, без поддержки органов народного образования и культуры. О. А. Баранов отмечал, что в конце 60-х: у киноклубов не было «ни базы, ни организационной системы, ни методического центра... Нет специальных фильмов по истории кино, нет квалифицированных лекторов, руководителей киноклубов. Отделения Бюро пропаганды Советского киноискусства, существующие в крупных городах, не в состоянии удовлетворить запросов многомиллионной аудитории зрителей» [Баранов, 1977, с. 46]. Тем не менее, школьные кинотеатры, киноклубы, любительские киностудии выполняли важную роль в организации процесса эстетического развитии деятельности детей и молодежи и способствовали решению сходных задач: знакомили с теорией и историей киноискусства; развивали киномышление, «кинематографическое зрение»; формировали зрительский опыт, культурно-художественные потребности; способствовали нравственному и эстетическому развитию личности, повышению культурного уровня и т.д.

На основе проведенного анализа можно заключить, что основными формами работы с кинопроизведениями в рассматриваемый период были следующие: сравнение сценария и фильма, этюды-рассказы о событиях, происходящих в фильме от имени одного из героев, свой вариант финала фильма, составление сценария фрагментов, конкурсы рецензий, викторины, экскурсии на киностудии, вы-

пуск стенгазет, встречи-конференции, посвященные мастерам кинематографа и т.п.

Несмотря на видимые перспективы эстетического воспитания средствами медиаискусств и несомненную важность развития данного направления в образовании школьников, социокультурная деятельность на материале медиа в данный период осуществлялась преимущественно во внеклассной и внешкольной работе, была сосредоточена в кинотеатрах, киноклубах, учреждениях культуры, радиостанциях, телестудиях, редакциях школьных и вузовских газет и т.п. Лишь в отдельных школах изучение киноискусства связывалось с изучением учебных предметов (чаще всего с уроками литературы). Ярким примером тому была педагогическая деятельность Ю. М. Рабиновича.

Кинопедагоги-энтузиасты 60-х-70-х годов, не имевшие ни материальной, ни правовой поддержки, работали, выражаясь словами Ю. М. Рабиновича, «вслепую». «Отсутствовала единая теоретико-методологическая основа в формировании знаний о киноискусстве, умений воспринимать киноповествование, навыков эстетической оценки фильма, его анализа» [Рабинович, 1991, с. 114]. Поэтому, наверное, в России и развивалось параллельно множество различных подходов, методик и форм работы с произведениями экранных искусств.

К началу 70-х годов все более существенную роль в организации социокультурной деятельности молодого поколения начинает играть телевидение. К 60–70-м годам масштабы телевизионного потребления, значительно потеснившего традиционные институционные каналы (театры, музеи, библиотеки и пр.), способствовали значительному росту его популярности, особенно среди школьников и молодежи. Зрительский успех телевидения, в частности транслируемых художественных фильмов, был очень высок: до 50 % подростков и юношества смотрели в среднем от 20 до 30 фильмов в месяц. Кроме художественных фильмов на российских телеканалах в этот период демонстрировались информационно-публицистические, научно-популярные, учебные, художественные циклы передач, спортивные, развлекательные телепрограммы и т.д. Популярными телевизионными жанрами стали беседы, рассказы, интервью. Кроме того, успехом у зрителей пользовались первые телевизионные игры: КВН, викторины и т.д. [Челышева, 2006].

В научных кругах, в прессе, на телевидении началось обсуждение воспитательных, образовательных, социокультурных возможно-

стей телевидения. К примеру, С. Н. Пензин относил к ним следующие: массовость; способность «мгновенно переноситься на любую съемочную площадку любой киностудии»; способность осуществлять трансформацию «педагогической функции», «поднять уровень зрительского восприятия и оценочных позиций»; вместе с обеспечением людей документальной информацией, телевидение учит эффективно использовать информационные сообщения; телепередача знакомит «не только с содержанием фильма, но и своеобразием его стилистики» [Пензин, 1987, с. 81].

Важное значение в эстетического развития школьников и молодежи играла звукозапись. Эти возможности достаточно широко использовались как в школах на уроках музыки, так и во внешкольных учреждениях (Дворцах культуры, Домах пионеров и школьников), где в то время работали кружки эстетической направленности (театральные, поэтические и др.). Во время репетиций самодеятельных постановок достаточно часто использовались такие виды звукозаписывающей продукции для школьников как литературно-драматические постановки, инсценировки сказок, рассказы для детей (первоначально материал для выпуска таких пластинок заимствовался из радиопостановок, а позже они записывались специально для грамзаписи).

Звукозапись в этот период сыграла важную роль в воспитании музыкальной культуры школьников. Этому способствовал значительный музыкальный репертуар звукозаписи, представленный классической, народной, эстрадной музыкой и т.п. В драматических постановках звукозаписи для детей принимали участие лучшие актеры, а сами постановки сопровождались прекрасным музыкальным сопровождением.

Значительным событием этого периода стал выход в феврале 1964 года журнала «Кругозор», который, как известно, имел музыкальное приложение в виде нескольких гибких пластинок. Аналогичное издание для детей «Колобок», так же, как и «Кругозор», пользовалось большим успехом у школьной аудитории. Данные издания были направлены на ознакомление широкой детской и молодежной аудитории с лучшими произведениями музыкального творчества. На наш взгляд, причиной растущей популярности таких синтетических изданий (использующих возможности звукозаписи и прессы) являлось то, что в данных изданиях можно было в числе первых познакомиться с новинками литературы, театра, музыки и т.п., что было особенно важно для провинциальных любителей искусства. Кроме того,

очень удачным в этих изданиях оказалось сочетание звукозаписи, журналистики и фотографии. Все материалы были тематически связаны (например, знакомясь с творчеством композитора или поэта, можно было прочитать материал о нем, увидеть фотоснимки и послушать его произведения на пластинке) [Челышева, 2006].

Задачи эстетического развития подрастающего поколения решались и на радио, где в 60–70-х годах произошли значительные изменения в организационной структуре. Был создан редакционно-художественный совет Главной редакции радиовещания для детей и юношества, основным принципом работы которого стал учет возрастных особенностей радиослушателей. Было увеличено количество времени, отводимого на трансляцию детских радиопрограмм.

Тематика детских и юношеских радиопрограмм значительно обогатилась. Наряду с информационными и спортивными программами большое распространение получили музыкальные, литературно-драматические композиции, радиодрамы, радиоинсценировки и т.п. Кроме традиционных театрализованных радиопостановок появились новые циклы передач художественного и эстетического направления: литературные («Друзья книг»), музыкальные («Музыкальная шкатулка») и др.

Весьма важной, на наш взгляд, в решении задач эстетического развития школьников была деятельность юнкоровского движения «нового типа» (появление так называемых юнкоровских отрядов), которые организовывались в различных учреждениях культуры и досуга. Здесь также осуществлялись разнообразные виды эстетической деятельности учащихся на материале прессы. Работа юнкоров не ограничивалась выпуском материалов для газет и журналов, но и включала организацию конкурсов для детей. Наиболее популярными были конкурсы рисунков, стихов, рассказов по определенной тематике. В подведении итогов участвовали профессиональные художники, поэты, писатели.

Юнкоровские отряды возникли во многих городах страны: в Пятигорске, в Обнинске, в Первоуральске и т.д. В Свердловске активную деятельность развернул юнкоровский отряд «Каравелла», являвшийся пресс-центром журнала «Пионер». Юные корреспонденты отряда, которым руководил писатель В. Крапивин, отражали в своем творчестве жизнь школьников, выезжали в разные города и села области по письмам учащихся. Школьники готовили не только материалы для местных газет, но и радиотелевыпуски на различные темы

и т.д. Новые формы работы, включающие использование различных видов медиа (прессы, радио, телевидения), на наш взгляд, значительно способствовали развитию самостоятельного творчества, эстетического воспитания детей и подростков.

В 70-е годы отечественными исследователями активно анализировались и разрабатывались проблемы методологии эстетически ориентированного кино/медиаобразования, определения его содержательных компонентов и организационных форм. Кинообразование, которое к этому времени признавалось действенным средством воспитания, образования и развития подрастающего поколения, было нацелено на развитие эстетического восприятия, понимания многослойной структуры кинематографического языка.

Детские и юношеские кинотеатры в 70-х годах, как и в более ранний период, занимались решением основных задач киновоспитания, функционировали как организационные центры приобщения школьников к произведениям кинематографического искусства. Примером может служить школьный кинотеатр в г. Калинине, начинавший свою деятельность как кружок киномехаников. Постепенно на базе этого кружка был создан киноклуб им. Довженко, где долгие годы осуществлялось эстетическое воспитание школьников на материале киноискусства.

Деятельность школьного кинотеатра «Космос», который успешно работал в селе Ворзель, была тесно связана с общешкольным учебным процессом. Здесь велась обширная просветительская работа, рассчитанная не только на любителей кино, но и на обычных зрителей. Видимо, этим объяснялась тематическая рассредоточенность просмотров, разбросанность и «широкоохватность» многочисленных кружков эстетического направления: «Клуб друзей кино», киноклуб «У карты мира», секции литературы, кино и музыки, кинолекторий «Хочу все знать» и т.д.

При школьных кинотеатрах работали группы юных корреспондентов (их основная деятельность – подготовка информационных выпусков, регулярных кинобюллетеней, стенгазет, информация Совета киноклуба о мероприятиях, проводимых в разных классах, обсуждение репертуара кинотеатра и телевизионных программ для школьников). Киномузеи, существовавшие при школьных кинотеатрах, занимались подготовкой тематических выставок о мастерах и профессиях кинематографа, освещали переписку с киностудиями страны и деятелями киноискусства и т.д.

Появлялись молодежные кинотеатры при профтехучилищах и вузах. Они организовывались либо в актовых залах учебного заведения, при котором создавались, либо в арендуемом клубе или Доме культуры и т.д. Структура и организация молодежных кинотеатров была очень близка работе школьного кинотеатра (отличия были лишь в возрасте аудитории). Среди форм работы эстетического воспитания средствами киноискусства в молодежных кинотеатрах – тематические показы, вечера вопросов и ответов, фестивали документального, научно-популярного кино, торжественные премьеры фильмов, кинолектории, заседания киноклуба и т.д. В отличие от кинолекториев, деятельность киноклубных объединений была направлена не только на эстетическое развитие молодого поколения, но и решала важные задачи нравственного, патриотического, гражданского воспитания, профессионального самоопределения.

В работе кинофакультативов активно использовались игровые, творческие задания; свободное общение; диспуты; анкетирования с последующим обсуждением их результатов; письменные работы (рецензирование, отзывы, сочинения на тему просмотренных фильмов; изготовление киноафиш и т.д.) [Усов, 1989].

Задачи приобщения детей и подростков к художественному творчеству, развития эстетической и художественной культуры решались и в кинолюбительских объединениях, основными структурными подразделениями которых в 70-е годы стали детские киностудии, кружки юных фото/кинолюбителей.

В конце 70-х годов появились и новые организационные формы кинолюбительских объединений – «Спутники» детских кинолюбителей (дочерние, подшефные кинокружки). К примеру, в ярославской народной киностудии «Юность» под руководством Р. Юстинова занималось более двухсот школьников разных возрастов. При этой киностудии функционировал фотоклуб, в котором насчитывалось около семидесяти фотолюбителей. Кроме того, на базе киностудии были организованы курсы юных киномехаников, после окончания которых подростки имели возможность работать в сельских клубах и Домах культуры. С работой этой киностудии связана деятельность «Клуба друзей кино», руководимого Н. Н. Юстиновой, семейные киностудии, работающие при филиале «Солнышко», где было задействовано порядка тридцати семей.

Как известно, важным аспектом активизации интереса детей и подростков к эстетической и творческой деятельности выступает

возможность продемонстрировать свои достижения, обменяться опытом, найти единомышленников. Поэтому важным событием для развития эстетического воспитания на материале киноискусства в 70-х годах стали регулярные тематические конкурсы и фестивали кинолюбителей. Например, на тульский фестиваль в 1974 году было представлено около шестисот любительских кинолент, лучшие из которых были отобраны для Главкинопроката. В фестивале участвовали учащиеся школ, профтехучилищ, техникумов, студенты вузов. В эти годы начали организовываться и регулярные смотры и фестивали работ кинолюбителей, живущих в сельской местности. Например, в 1975 году на таком фестивале было представлено порядка 40 тысяч любительских кинолент.

О растущей популярности и активизации интереса к художественно-эстетическому творчеству на материале кино можно судить по следующим цифрам: в 1974 году в целом по стране насчитывалось пять тысяч любительских киностудий, в работе которых принимало участие около шестидесяти тысяч человек (ими снято свыше трех тысяч кинолент). К концу 70-х существовало уже более 11 тысяч любительских кружков и киностудий, а количество кинолюбителей насчитывало около 2 миллионов [Ильичев, Нащекин, 1986].

Важной заслугой кинолюбительских киностудий и объединений являлось привлечение школьников к совместной творческой деятельности: «Ребята неминуемо включатся в этот процесс с огромным увлечением, тем более, что процесс создания фильма, пусть даже самого примитивного, требует дарований и знаний разносторонних, и буквально все, от признанных эрудитов до ребят, ставших давно притчей во языцах на всех педсоветах, – все без исключения ребята могут в этом процессе... найти свое вполне уважаемое, вполне достойное место» [Кабо, 1978, с. 144]. Школьники организовывали специализированные технические службы: группы фотографов, радистов, звукооператоров, а в дальнейшем – и операторов, монтажеров, осветителей. Эта работа увлекала ребят: шел обмен опытом, создавались собственные киностудии. Практика работы кинолюбительских киностудий и киноклубных объединений показала, что наиболее оптимальной организационной формой самодеятельного кинотворчества учащихся была та, которая позволяла сочетать процесс формирования кинозрительской культуры и овладение техникой киносъемки.

Как в 60-х, так и в 70-х годах остро стоял вопрос о подготовке квалифицированных руководящих кадров для любительских кино-

студий, киноклубов, фотокружков. Нехватка кадров особенно остро ощущалась в сельских и отдаленных районах. Их подготовкой занимались специально открывшиеся факультеты и отделения при институтах искусств и культуры, не в полной мере удовлетворявшие запросы фото/кинолюбительского движения. В такой ситуации большие надежды возлагались на факультеты общественных профессий, имеющиеся во многих вузах, в том числе и педагогических (Красноярск, Москва, Ленинград, Таганрог и т.д.). Базовые киностудии, также частично решавшие задачу руководящих кадров, создаваемые в разных районах страны, пропагандировали и изучали опыт работы фото/кинолюбительских объединений, оказывали практическую и методическую помощь сельским коллегам. Для них проводились семинары-практикумы, в которых участвовали профессиональные кинематографисты и кинолюбители, поднимавшие организационные, технические, практические вопросы кинолюбительского движения. Многие базовые киностудии курировались опытными кинолюбителями и профессионалами, что существенно влияло на повышение уровня любительских кинолент в художественном и эстетическом плане [Федоров, 2001].

Развитие и перспективы детского кинолюбительства широко обсуждались на Пленуме Всесоюзной комиссии по работе с кинолюбителями Союза кинематографистов, где было принято решение организовать Всероссийские конкурсы детских любительских фильмов. В рамках Всесоюзного смотра детских самодеятельных фильмов было организовано более 150 региональных, областных, краевых смотров и конкурсов, прошло «более 60 тематических недель самодеятельного киноискусства, около 1100 творческих отчетов ведущих и народных киностудий Российской Федерации перед трудящимися городов и сел. Однако, несмотря на внушительный размах работы детских коллективов, основной акцент на разного рода смотрах и конкурсах делался на непосредственный просмотр кинолент. Не принимались во внимание вопросы общественной работы самодеятельных коллективов, их вклад «в реализацию основных социальных функций клубного учреждения, при котором существует киноколлектив, общественной значимости создаваемых экранных произведений» [Ильичев, Нащекин, 1986]. К началу 80-х наиболее оптимальной организацией самодеятельного кинотворчества учащихся, по справедливому определению Ю. И. Божкова была та, которая позволяла сочетать процесс формирования кинозрительской культуры и овладение техникой ки-

носъемки. При этом «ведущую роль в педагогической работе должно занять формирование кинозрительской культуры, особую роль в которой играет кинокружок» [Божков, 1984, с. 5].

В 80-х годах эстетическое образование средствами киноискусства рассматривалось как культурно-просветительный процесс, совершенствующий эстетические знания, а киновоспитание – как процесс личностно-созидательный, наращивающий творческий потенциал личности. В этом русле продолжали свою деятельность кинообразовательные объединения.

Факультативные занятия по киноискусству в период 70-80-х годов признавались важным средством эстетического воспитания. По мнению И. Н. Гращенковой, факультатив выступал своеобразной «локальной эстетической средой, обладающей информационно-просветительским и творчески-преобразовательным воздействием на школьную молодежь. Она, в свою очередь, вписывается в широкую эстетическую среду – быт, жилье, ... различные пласты культуры. Между этими двумя измерениями эстетической среды – локальной и широкой – должны возникать определенные созвучия, переплетения, в которых элементы художественные и внехудожественные создают новое, действенное, взаимодополняющее, воспитывающее единство» [Гращенкова, 1986, с. 199]. Неслучайно в 70-е годы увидели свет несколько экспериментальных программ факультативных курсов для школьников, например экспериментальная программа школьного факультатива для старшеклассников «Литература и кино» Г. А. Полешко и др. Наряду с обсуждениями фильмов, зрительскими конференциями, факультативные занятия преследовали цель «формирования жизненных убеждений и высокого художественного вкуса у школьников на лучших образцах классического советского и зарубежного кино» [Лихачев, 1985, с. 147].

В конце 70-х – начале 80-х годов предпринимались попытки систематизировать подходы к школьному кинообразованию, важность которого для эстетического развития стала к тому времени уже общепризнанным фактом.

Одну из первых попыток представить систему эстетического воспитания средствами кино предпринял О. А. Баранов, обобщив опыт своей кинообразовательной деятельности в книге «Экран становится другом» [Баранов, 1979].

Объединение деятельности школьного кинофакультатива, киноклуба и кинотеатра по мнению О. А. Баранова позволяло в полной ме-

ре использовать потенциальные возможности кинообразования для всех возрастных групп школьников, в комплексе изучающих основы киноискусства. В процессе этой работы «активизируются как внутренние, личностные резервы юного зрителя, так и гражданская позиция коллектива, формируется общественное лицо школьников» [Баранов, 1979, с. 12].

Особенностью разветвленной системы киновоспитания выступала инномационная для того времени структура киноклуба, включающая ряд подразделений:

– познавательные (кинокружок – для младших школьников и подростков, кинофакультатив – для старшеклассников);
– организационно-технические (фотографы, радисты, светотехники, киномеханики, технический персонал; эти группы обслуживают и учебный процесс и работу школьного кинотеатра);
– исследовательские и пропагандистские (библиотека по киноискусству, киномузей; рецензенты, корреспонденты, лекторы, вожатые, руководители кружков);
– творческие (актеры, сценаристы, художники, музыканты; персонал киностудии – монтажеры, операторы, звукооператоры, лаборанты и т. д.) [Баранов, 1979, с. 12].

В книге О. А. Баранова были представлены основные темы для изучения искусства кино для всех возрастных групп школьников, представлены примеры творческих заданий.

Поже системный подход к эстетическому воспитанию был представлен О. А. Барановым как «совокупность организованных, последовательно осуществляемых эстетических воздействий средствами действительности и искусства, охватывающих все стороны формирования личности через учение, труд, общественную деятельность, быт, досуг и организацию жизни и деятельности воспитуемых по законам красоты» [Баранов, 2002, с. 8].

Кинообразованию школьников с 1 по 10 класс была посвящена книга «Система эстетического воспитания школьников» под редакцией С. А. Герасимова. Необходимость разработки единой системы приобщения школьников к киноискусству и ее использования в школьном обучении авторы программы В. М. Рудалев и Ю. Н. Усов обосновали «необходимостью активно использовать воспитательное значение кинематографа в педагогической практике во всех формах классной и внеклассной работы» [Рудалев, Усов, 1983, с. 149–169].

Реализация данной системы предполагала взаимодействие интегрированного, факультативного и специального направлений. Интегрированное кинообразование связывалось, преимущественно с уроками литературы, а факультативное и специальное – осуществлялось во внеклассной работе (кружках, факультативах, киноклубах). Для младших классов школы, в связи с несложившимся зрительным опытом, наиболее оптимальной признавалось интегрированное кинообразование с уроками чтения. Для учащихся средних классов школы наиболее продуктивными считались факультативные и киноклубные занятия, а для старшеклассников преобладающими формами проведения кинообразовательных занятий выступали киноклубные и факультативные занятия, на которых осуществлялось более углубленное изучение киноискусства [Рудалев, Усов, 1983, с. 149–169].

В данной системе эстетического воспитания наряду с осуществлением художественного анализа кинопроизведений особое внимание уделялось развитию «идейно-художественного и эстетического развития учащихся» [Система эстетического воспитания школьников, 1983, с. 150].

Важным структурным компонентом данной системы являлось четкое распределение основных этапов приобщения школьников разных возрастов к искусству кино, на каждом из которых решались определенные задачи:

1) 1-3 классы: упорядочение стихийного опыта: элементарные представления об особенностях киноискусства и кинематографических профессиях на примере мультипликации;
2) 4-5 классы: углубление и развитие фрагментарного, поэпизодного восприятия фильма по сюжетной канве с выделением героических характеров, активных ситуаций и конфликтов;
3) 6-7 классы: формирование оценочных критериев, выделение в структуре кинопроизведения отдельных композиционных элементов, установление связей между ними;
4) 8-10 классы: развитие и укрепление навыков целостного анализа фильма, выработка индивидуальной эстетической оценки, утверждение собственных взглядов на искусство [Рудалев, Усов, 1983, с. 149–169].

Ю. Н. Усов считал, что система кинообразования призвана «развивать у школьников эстетические чувства в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление, перцептивные навыки освоения звукозрительного образа

как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности; эстетический вкус, который вбирает такие компоненты как художественная образованность в области экранных искусств, историческая культура, аудиовизуальная грамотность, нравственная культура, социальные ориентации личности; художественно-творческие способности школьника (воображение, интуицию, мышление, потребности личности в самоактуализации) на основе освоения комплекса знаний, умений, навыков в практике анализа и эстетической оценки фильма, осмысления таких понятий, как экранная реальность, аудиовизуальная природа искусства кино, телевидения, суть восприятия пространственно-временной, звукозрительной формы киноповествования, художественной структуры и идейно-нравственной концепции произведений кино и телевидения» [Усов, 1989, с. 6–7].

Несмотря на многообразие организационных форм реализации эстетической концепции кино/медиаобразования школьников и студентов (киноклубы, факультативы, интегрированные уроки, кинолюбительские объединения и т.п.), основной их целью неизменно оставалось эстетическое развитие личности, формирование культуры киновосприятия.

Основные направления деятельности в различных кинообразовательных структурах – «избирательный подход к произведениям киноискусства, в других — выделение ведущей идеи при оценке фильма, в третьих – осмысление жизненных процессов, запечатленных в художественном произведении, мера творческой активности в процессе восприятия и т.д. Многообразие подходов свидетельствует о полифункциональности кинематографа, о возможностях многостороннего его использования в процессе эстетического воспитания как средства массовой коммуникации, как педагогического приема в развитии мышления и творческой активности школьника и, наконец, как неповторимого вида искусства, отличающегося от других особой силой эмоционально-художественного воздействия на личность» [Рудалев, Усов, 1983, с. 149].

Постепенное занижение роли гуманитарного начала в средней и высшей школе стало преградой «для внедрения аудиовизуальной культуры и, в целом, эстетического воспитания средствами кино. Процесс торможения особенно усилился в 70-х – первой половине 80-х годов. Консервировался очаговый характер кинообразования» [Вайсфельд, 1988, с. 6].

С приходом перестройки уже довольно ярко проявляется тенденция перехода от так называемого «единства эстетических вкусов населения», включавшего признание ценности произведений, соответствующих принципам социалистического реализма к множественности вкусов, то есть более толерантной позиции и признания того, что «разные произведения по-разному решают задачи общественного функционирования искусства и обращаются в этой связи к различным аудиториям», что предполагает «не единство, а множественность вкусов» [Разлогов, 1992, с. 231]. Неслучайно во второй половине 80-х и в 90-х годах основные педагогические формы эстетического воспитания на материале медиаискусств все больше связываются с использованием многовариантных методик, различных подходов к медиаобразовательному процессу.

Во второй половине 80-х годов многовариантные методики применялись в различных экспериментальных кинообразовательных проектах. Например, в 1988 году оздоровительный центр «Океан» в рамках эксперимента ЛИК (Лагерь интенсивного кинообразования), использовал в своей работе игровые методики (программа кинообразования была разработана Р. Я. Гузманом, организатором ее проведения стала Т. Л. Колганова). Школьники участвовали в занятиях по кинообразованию, изучали технологии видеосъемки, компьютерной мультипликации, разрабатывали сценарии для фильмов, создавали собственные медиапроекты. Всего в экспериментальной работе приняли участие около 1200 человек.

В 1988 году Совет по кинообразованию был переименован в Ассоциацию деятелей кинообразования (АДК). Эта организация стала членом Европейской ассоциации медиаобразования в начале 90-х. Важным событием данного периода стало возобновление деятельности Общества Друзей Кино (ОДК) в 1988 году. ОДК включало в себя Ассоциацию деятелей кинообразования, Федерацию киноклубов и кинолюбителей и вплоть до 1992 года имело государственную финансовую поддержку. В. А. Монастырский назвал создание Федерации триумфом киноклубного движения, открывающего небывалые возможности и перспективы: создать «альтернативный кинопрокат, стать влиятельным участником современного кинопроцесса в качестве авангарда кинозрителей, войти в мировое сообщество киноклубов» и т.д. [Монастырский, 1999, с. 105]. В самом деле, многие медиапедагоги связывали эти перемены с надеждами на более активное внедре-

ние медиапедагогики в систему образования, определения новых путей своей деятельности.

Но, к сожалению, ситуация в 90-е годы отразилась на российском кинообразовании далеко не самым лучшим образом. Происходили серьезные изменения в обществе, системе образования и воспитания. Существенно сократилось число учреждений дополнительного образования, количество кружков, клубных объединений. По справедливому мнению Г. А. Поличко «познавательные и воспитательные возможности киноискусства используются недостаточно эффективно в педагогике как средней, так и высшей школ. Реально это сказывается в том, что доступность кинематографа в его непосредственном, а также теле- и видеовариантах является наибольшей по сравнению с другими искусствами, а качество художественных предпочтений – невысокое» [Поличко, 1990, с. 2]. О необходимости медиаобразования писала Л. М. Баженова: «Наша сегодняшняя школа находится в стадии перемен: вводятся новые предметы, меняется содержание старых. Но пока длится этот сложный процесс, тот самый ребенок, который только что перешагнул порог школы, может вырасти, так и недополучив необходимых знаний. И если не начать приобщение ребенка к искусству экрана с малых лет, то многое из духовного богатства, накопленного людьми, останется для него невостребованным, недоступным» [Баженова, 1992, с. 6].

В самом деле, духовно-эстетический потенциал киноискусства реализовался в российском образовании далеко «не в полной мере. Стихийно складывающиеся контакты с кинематографом, особенно в молодежной среде», зачастую носили «поверхностный, не способствующий личностному росту, а то и откровенно уродливый характер» [Монастырский, 1999, с.3]. Технические, а затем и финансовые проблемы во многом помешали полномасштабному внедрению и развитию многих проектов кинообразования.

Президент Ассоциации кинопедагогики и медиаобразования И. В. Вайсфельд с сожалением это констатировал, подчеркнув, что дальнейшее развитие медиаобразование должно рассматриваться «в масштабе страны в общей системе просвещения с активным участием АДК... Экранные искусства (кино, ТВ, видео) наряду с литературой, изобразительным искусством, музыкой и театром должны, в отличие от прежних школьных установок, стать для школы важнейшим средством формирования такой духовной атмосферы, в которой расцветает личность» [Вайсфельд, 1988, с. 7–8]. Подтверждение этой мысли

находим и у И. А. Полуэхтовой: «Знание истории кино, мировой киноклассики важно для современного образованного молодого человека не менее, чем знание из области литературы или изобразительного искусства» [Полуэхтова, 1998, с. 79].

В 1998–2001 годах прошли организованные Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики летние фестивали детского кино: в Угличе – «Киноежик», в Малоярославце – «Золушка и другие». Например, ежегодный фестиваль «Киноежик» имел статус неконкурсного художественно-педагогического мероприятия, в котором принимали участие детские любительские киноленты, как из России, так и из бывших республик СНГ. Программа включала четыре основных кинопоказа:

– основной (фильмы из России, СНГ и стран Балтии), встречи с их создателями;
– кинообразовательный (рассматривались детские творческие работы);
– детский Интерфест (демонстрация фильмов детских фестивалей);
– дебютный (творческие встречи и показ фильмов студии «Дебют»).

Основными задачами фестиваля являлись: приобщение современного молодого поколения к отечественной мировой детской киноклассике; формирование и развитие у школьников «навыков чтения экранного текста (кино, видео, ТВ), художественного вкуса, критического отношения к агрессии электронных медиа»; восстановление культурных профессиональных связей в области детского экранного творчества и детской кинопедагогики между странами СНГ и Балтии» [Данилова, 2001, с. 61].

В рамках фестиваля осуществлялась интенсивная образовательная программа по развитию культуры киновосприятия, овладению языком кино и ТВ, развитию художественного вкуса [Данилова, 2001, с. 61]. В программе использовались различные игровые методики, разработанные НИИ художественного образования РАО, работали творческие мастерские, проводились мастер-классы для детей разного возраста. В 2002 году был организован третий фестиваль детского кино, география и программа которого была значительно расширена, а в кинопедагогический аспект включены «ролевые игры, детское киновидеолюбительство, использование компьютеров» [Данилова, 2001, с. 61].

Итак, в 60-е – 70-е годы XX столетия разрабатывались и апробировались различные направления эстетической концепции образовательного процесса. Активизация работы российских кинопедагогов

и исследователей способствовала появлению новых медиаобразовательных подходов, связанных с эстетическим образованием и воспитанием на материале произведений медиакультуры.

Важную роль в процессе эстетического воспитания средствами кинематографа сыграла деятельность кинокружков, школьных кинотеатров, киноклубных и кинолюбительских объединений. Активизация роли детской самодеятельной журналистики, возобновление работы юнкоровских постов и появление отрядов юных корреспондентов, развитие школьной самодеятельной печати и детской журналистики также решали в том числе и задачи эстетического развития. Однако неразработанность теоретико-методологической базы эстетического образования средствами медиаискусств повлекла за собой разрозненность и разобщенность подходов к медиаобразовательному процессу.

К началу 80-х годов начинаются исследования методологической и методической базы эстетически ориентированного кино/медиаобразования, повляются первые работы о системном подходе к медиаобразовательному процессу (О. А. Баранов, Ю. М. Рабинович, С. Н. Пензин, В. М. Рудалев, Ю. Н. Усов и др.). Основными организационными формами системного подхода выступило комплексное использование возможностей деятельности киноклубов, кинофакультативов, уроков литературы, истории, обществоведения, с элементами медиаобразования.

Экранные искусства (кинематограф и телевидение) постепенно занимали довольно прочное положение в российском образовании, были признаны полноправной частью системы эстетического воспитания. В процессе медиаобразования на материале экранных искусств школьники и студенты знакомились с теорией кино, анализом фильма как произведения искусства, совершествовали навыки киновосприятия и восприятия других видов искусств.

Активное развитие детского и юношеского киноклубного движения в стране позволило киноклубным объединениям стать центрами эстетического воспитания школьников и молодежи на материале киноискусства. Постоянно велись поиск и апробация новых форм и методов работы, которые использовались педагогами в киноклубной работе. Наибольшее распространение получили следующие: перечень проблемных вопросов перед просмотром, обсуждение и проведения дискуссии после сеанса, комментированный просмотр, рецензирование, выполнение творческих заданий и др.

Важную роль в развитии эстетической концепции медиаобразования сыграли интеграционные процессы включения произведений медиакультуры в школьную программу. Преподавание литературы, музыки, истории с произведениями медиакультуры связывали многие отечественные медиапедагоги (Ю. Н. Усов, Ю. М. Рабинович, А. Бернштейн, Г. А. Поличко, С. А. Герасимов и др.). В рассматриваемый период интеграция эстетического воспитания на материале медиаискусств осуществлялась, преимущественно с предметами гуманитарного цикла: уроками литературы, истории и т.д.

Развитие информационных технологий, интеграционные процессы в медиакультуре, предопределили появление новых медиаобразовательных подходов, основанных на комплексном использовании различных медиа в процессе медиапедагогики, неизменно актуальной задачей которой остается развитие художественных и эстетических вкусов, медиавосприятия, осуществления полноценного анализа медиатекстов.

1.4. Анализ медиатекста в эстетической парадигме медиаобразования

Особую роль в развитии эстетической концепции российского медиаобразования играют проблемы анализа произведений медиакультуры. Фундаментальные основы этой проблемы тесно связаны с философскими, семиотическими, культурологическими, психологическими исследованиями текста.

Основные принципы анализа произведений медиакультуры тесно связаны с изучением художественных особенностей кинопроизведений, со спецификой звуко-пластического образа, создаваемого в кинематографической реальности. Анализ произведений медиакультуры в широком смысле означает постижение его смысла и выявление значения данного информационного потока для себя и социального окружения, соотнесения с собственными взглядами, ценностями, мировоззреческими, эстетическими установками, и, одновременно, – общение с автором произведения медиакультуры. Неслучайно Ю. Н. Усов отмечал, что экранный текст «несет в себе не только объективный факт, но и субъективное его воссоздание, в процессе которого запечатлеваются чувства художника-автора, его отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном

обобщении этого факта перед нами открываются мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды. Оценивая их, мы тем самым проверяем, уточняем, формируем свое отношение к миру, а порой в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий мир» [Усов, 1980, с. 20–21].

Особое значение в развитии эстетической концепции медиаобразования имеет кинематографический материал. Кино объединяет в своем художественном образе выразительные средства всех других искусств – как статичных, пространственных, так и чисто временных, динамических, а также пространственно-временных. Г. А. Поличко писал: «Кинематографический образ синтетичен; в его созданий участвуют различные средства выразительности, в какой-то мере уже известные другим искусствам. Однако специфика кинообраза на может быть сведена только к синтетичности: синтез – это лишь путь создания новых форм отражения мира. Собственно кинематографический художественный образ начинается там, где кончаются возможности выразительных средств других искусств, вошедших в синтез» [Поличко, 1990, с. 3].

Исследования рассматриваемого периода (О. А. Баранов, С. А. Герасимов, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров и др.), посвященные анализу аудиовизуальных произведений медиакультуры, опирались на положения о том, что именно художественные особенности позволяют рассматривать кинематограф как новый вид синтетического искусства со своим условным языком, понятиями кинематографического пространства и времени и т.д.

Анализ основных подходов к проблеме изучения произведений медиакультуры в отечественной медиапедагогике показал, что наиболее тесную взаимосвязь данный вид работы с медиатекстом во второй половине XX столетия (особенно в период 60–80-х гг.) имеет с основными видами эстетической деятельности:

– художественно-рецептивной (восприятие медиапроизведения);
– духовно-культурной (выработка эстетических вкусов и идеалов, вынесение вкусовых суждений и оценок),
– теоретической (выработка эстетических концепций и взглядов).
– художественно-творческой (создание собственных произведений на материале анализа).

Восприятие – «психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их свойств и частей, связанный с пониманием целостности отражаемого» [Педагогический энцик-

лопедический словарь, 2003, с. 44]. Восприятие произведений медиакультуры представляет собой особый феномен, связанный со спецификой образов, символов, синтетической природой медиатекста. Специфика кинематографического восприятия рассматривалась Ю. М. Лотманом: «Этот мир наделен одним довольно странным признаком: это всегда не вся действительность, а лишь один ее кусок, вырезанный в размере экрана. Мир объекта оказывается поделенным на видимую и невидимую сферы, и как только глаз кинообъектива обращается к чему-либо, сейчас же возникает вопрос не только о том, что он видит, но и о том, что для него не существует. Вопрос о структуре заэкранного мира окажется для кино очень существенным. То, что мир экрана – всегда часть какого-то другого мира, определяет основные свойства кинематографа как искусства» [Лотман, 1973, с. 20].

Вступая в диалог с произведением медиакультуры, его авторами, адресат медиа – зритель, читатель, слушатель, пользователь, отражает в своем восприятии не только воссозданную реальность, но и оказывается в эпицентре событий, характеров, конфликтов, происходящих практически в любом временном континууме. Об этом писал М. М. Бахтин: «Реальный объект – социальный (общественный) человек, говорящий и выражающий себя другими средствами. Можно ли найти к нему и к его жизни (труду, борьбе и т.п.) какой-либо иной подход, кроме как через созданные или создаваемые им знаковые тексты. … Мы как бы заставляем человека говорить (конструируем его важные показания, объяснения, исповеди, признания, доразвиваем возможную или действительную внутреннюю речь и т.п.). Повсюду действительный или возможный текст и его понимание. Исследование становится спрашиванием и беседой, то есть диалогом. Природу мы не спрашиваем, и она нам не отвечает. Мы ставим вопросы себе и определенным образом организуем наблюдение или эксперимент, чтобы получить ответ. Изучая человека, мы повсюду ищем и находим знаки и стараемся понять их значение» [Бахтин, 1997].

Восприятие признается исходным этапом общения с искусством и красотой действительности, психологической основой эстетического отношения к миру. По мысли Н. А. Бердяева, «в художественном восприятии мир дан нам уже просветленным и освобожденным, в нем прорывается человек через тяготу мира. … Восприятие красоты в мире есть всегда творчество – в свободе, а не в принуждении постигается красота в мире. Во всяком художественном делании уже творится мир иной, космос, мир просветленно-свободный» [Бердяев, 1979,

с. 438]. Именно поэтому *художественно-эстетическое восприятие* выступает важнейшим элементом развития эстетического сознания человека.

Двойственность характера медиатекста основана, с одной стороны, на использовании технических средств, а с другой – на художественном замысле, что обуславливает сложность изучения произведений медиакультуры. Ю. М. Лотман отмечал, что «образ человека на экране предельно приближен к жизненному, сознательно ориентирован на удаление от театральности и искусственности. И, одновременно, он предельно – значительно более, чем на сцене и в изобразительных искусствах, – семиотичен, насыщен вторичными значениями, предстает перед нами как знак или цепь знаков, несущих сложную систему дополнительных смыслов. Однако ориентация «человека на экране» на максимальное сближение с «человеком в жизни» (и в этом смысле общая противопоставленность стереотипу «человек в искусстве») не уменьшает, а увеличивает семиотичность этого типа текстов, хотя и вносит совершенно иной тип зашифрованности» [Лотман, 1973].

Восприятие художественного произведения (медиатекста в том числе), носит творческий характер, преображая действительность. Н. А. Бердяев подчеркивал, что «задание всякого творческого акта – создание иного бытия, иной жизни, прорыв через «мир сей» к миру иному, от хаотически тяжелого и уродливого мира к свободному и прекрасному космосу» [Бердяев, 1989, с. 438].

Позже об этом хорошо сказал Ю. Н. Усов: «Осмысление, осознание изображенного на экране происходит помимо слова, чисто визуально, в мгновенной реакции на пластическую форму повествования. Зритель воспринимает поток зрительных образов одновременно на нескольких уровнях: в графической и тональной ориентации кадра, воссоздающего среду данного эпизода; в том, как движутся актеры, какова их мимика; в том, как используются отдельные детали для выражения художественной мысли» [Усов, 1980, с. 30–31]. Иными словами, воспринимая, к примеру, кинематографическое произведение, зритель читает язык художественных условностей. Именно поэтому С. А. Герасимов писал, что кинематограф – искусство совершенно всеобъемлющее и всемогущее, оно «обладает всеми свойствами литературы в области времени и пространства, всеми ее возможностями проникать в причинность и связи, раскрывать не только поступки, но и мысли человека. То есть кино способно творить все то,

что от века было достоянием литературы, но способность эта в кинематографе умножилась зрительным воплощением» [Герасимов, 1981, с. 54].

Являясь чувственной стороной познания и одновременно его содержательным освоением, художественное восприятие, по определению П. М. Якобсона, включает две стадии: «живого созерцания», сопровождающегося увлеченностью, переживанием; и «абстрактного мышления», включающего обдумывание, анализ [Якобсон, 1964].

Именно благодаря художественному восприятию осуществляется диалогическая связь между аудиторией и создателями произведений искусства, которое «предстает перед нами не как реализация сообщения на каком-либо одном языке, а как сложное устройство, хранящее многообразные коды, способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые, как информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности. В связи с этим меняется представление об отношении потребителя и текста. Вместо формулы «потребитель дешифрует текст» возможна более точная – «потребитель общается с текстом» [Лотман, 1992, с. 130–132].

Для того чтобы воспринимать произведения кинематографической медиакультуры как «активное воссоздание» напряженной, настоящей жизни, по мнению Ю. М. Лотмана, необходимо научиться понимать язык кино. Лотман был убежден, что только глубокое понимание кино как искусства, позволит увидеть, что «сходства и отличия складываются в единый, напряженный – порой драматический – процесс познания жизни» [Лотман, 1973].

Исследования художественного (зрительского) восприятия произведений кинематографического искусства начались в России еще в 20-е годы XX века. С. М. Эйзенштейн считал, что восприятие фильма определяется не сюжетом, не ключевыми мотивами, а «обертонами» – различными компонентами зрительного образа, которые как бы ни с того ни с сего «выныривают» в кадре и впечатляют зрителя [Эйзенштейн, 1956, с. 41].

Данная проблема была представлена в ряде педагогических исследований 20-х годов. Об этом свидетельствуют труды А. В. Трояновского, Р. И. Елизаровой, А. М. Гельмонта и др. В то время был проведен ряд исследований, направленных на выявление особенностей восприятия детьми произведений кинематографического искусства. В исследованиях применялись методы анкетирования, письменные опросы, интервьюирование, наблюдение за детьми во время се-

ансов. Всего было исследовано 10 000 школьников. Позже, в 30-е годы эти исследования были прерваны и возобновлены только в 60-х годах (С. А. Иосифян, М. И. Жабский, И. Е. Кокорев, Е. Н. Гращенкова и др.).

Анализ научных трудов по эстетическому воспитанию в 60-х-70-х годах позволил нам очертить круг основных проблем, связанных с исследованиями эстетического восприятия. Большинство исследователей восприятия произведений искусства (в том числе – искусства кино), акцентировали внимание на его творческом характере. Известный философ и культуролог М. Коган писал: «сотворчество есть необходимый элемент полноценного восприятия искусства, позволяющий зрителю... как бы воссоздать в своем воображении процесс создания произведения, мысленно продолжить творческий акт в направлении, подсказанном замыслом художника, и тем самым приобщить к великому таинству художественного созидания» [Коган, 1970, с. 105].

Так, Г. А. Петрова отмечала, что эстетическое восприятие так же, как и эстетические чувства, имеют свою специфику. Именно эстетические чувства «возникают в особом контексте сознания, который настраивает человека на восприятие искусства; разнообразие эстетических чувств при этом … сопровождается своеобразным обертоном, окрашивающим эти чувства: эстетическая радость, эстетическое удовлетворение, наслаждение самим присутствием предмета, его внешней формой, ритмом, цветом, гармонией внешнего и внутреннего, сущности и явления» [Петрова, 1976, с. 24].

А. И. Буров также рассматривал эстетическое восприятие в тесной связи с эстетическим чувством, понимая под последним субъективный результат «оценочного отношения к эстетическому предмету», которое выражается в духовном наслаждении или наоборот, отвращении «относительно облика и содержания данного предмета в процессе созерцания или деятельности. Эстетическое чувство характеризуется при этом активной свободой, непринужденной игрой творческих сил человека, которая проявляется в ассоциативных представлениях, активизирующих духовную жизнь человека и побуждающих его к деятельности по законам красоты» [Буров, 1975, с. 110].

Роль художественных интересов в восприятии произведений искусства рассматривалась и Ю. У. Фохт-Бабушкиным. Он писал, что процессы потребления «являются результатом взаимодействия каналов распространения искусства и художественных интересов челове-

ка, следовательно, влияние искусства на человека начинается с художественных интересов» [Фохт-Бабушкин, 1986, с. 107].

По мнению К. Э. Разлогова, «цементирующим началом при восприятии людьми искусства нередко оказываются не только художественные ассоциации, но и жизнь в более широком контексте, включающим эстетические моменты лишь как свою составную часть, важную для восприятия произведения, но все же не главную, а подчиненную тем устойчивым социально-психологическим процессам, которые определяют движение жизни. Под их воздействием меняются и эстетические предпочтения времени» [Разлогов, 1992, с. 241]. Неслучайно проблема восприятия кинопроизведений в контексте эстетической концепции медиаобразования нашла свое отражение во многих научных исследованиях российских медиапедагогов.

С. А. Иосифян и Е. Н. Гращенкова отмечали, что «только в процессе восприятия зрителем фильм становится произведением искусства. Художественное восприятие – это не пассивное отражение, а созидательный акт, предполагающий активное участие зрителя. Каждый зритель воспринимает фильм по-своему, в зависимости от своего жизненного опыта, образования и т.п. В какой-то степени он становится соавтором фильма» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с. 3].

В исследованиях С. А. Иосифян и Е. Н. Гращенковой была выявлена связь между киновосприятием и предпочтениями аудитории: «Зритель воспринимает фильм «сквозь «призму» своих установок, при этом у каждого зрителя свой комплекс требований, свой «план» отношения к искусству» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с. 7]. Авторами были предприняты попытки классифицировать уровни киновосприятия. Низший уровень характеризовался установкой на сюжетную линию, а высшему (системному) уровню соответствовало «проникновение в замысел фильма, понимание его художественных особенностей» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с. 7]. Авторами были выявлены условия эффективности восприятия кинопроизведения, среди которых – полнота и отчетливость в осмыслении проблематики фильма, отношение к героям фильма – «носителям» авторских идей [Иосифян, Гращенкова, 1974, с. 26].

Специфические особенности восприятия экранных произведений, «зависящие как от художественно-образной структуры произведения киноискусства, так и от нравственно-эстетического уровня развития зрителя», были исследованы С. М. Ивановой [Иванова, 1978, с. 9].

Исходя из глубокого понимания того, что восприятие искусства опирается на образно-пространственный, невербальный тип мышления, Ю. Н. Усов предложил следующую формулировку: «*восприятие звукозрительного образа* – это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования; результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые возникают в процессе восприятия звукозрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи» [Усов, 1989, с. 235].

Г. А. Поличко, понимая под восприятием «процесс формирования художественного образа в сознании воспринимающего во взаимодействий объективной эстетической информации и субъективных устойчивых свойств личности» [Поличко, 1987, с. 7], подчеркивал важную роль реализации межпредметных связей для стимулирования способности восприятия литературы и кино и обеспечения роста их качественных характеристик от фабульного уровня к интерпретации через ряд промежуточных. «Межпредметные связи литературы и кинофакультатива, взятые как гибкое и продуманное сопряжение рассматриваемых занятий, явлений, феноменов искусств, могут быть обусловлены в каждом конкретном случае одним из следующих аспектов:

- спецификой литературной и кинематографической условности художественных средств;
- понятием авторской концепции в искусстве;
- взаимодействием между литературой и кино в сфере художественного восприятия» [Поличко, 1987, с. 3].

Развитие киновосприятия выступало важной задачей кинообразования. Например, Ю. Н. Усов подчеркивал, что в процессе анализа произведений медиакультуры особая роль принадлежит изучению «особенностей структуры кинообраза, или звукозрительного образа, синтезирующего в себе отдельные свойства смежных видов искусства, но принципиально отличающегося от художественного образа в произведениях литературы, живописи, музыки, театра» [Усов, 1980, с. 5].

Развитие восприятия в качестве важной задачи кинообразования было обосновано и в исследованиях С. Н. Пензина. Он считал, что восприятие произведения заключает в себе ход познания; знания художника превращаются в достояние общества, публики. Зритель получает не только объективную информацию, но и сведения об авторе

и героях. Поэтому зритель занимает активную позицию и включается в процесс сотворчества с создателями медиатекста: «просмотр фильма – не пассивное отражение в виде созерцания, когда объект воздействует на бездействующий субъект» [Пензин, 1987, с. 12].

Позже, в исследовании Ю. А. Огородникова были выявлены основные установки, способствующие неадекватному восприятию искусства, которые характерны для современной России. Доминирующими ценностями общества, по мнению автора, становятся деньги, роскошь, прагматизм, утилитаризм. Поэтому человек относится к произведениям искусства, как к средству расслабления или разрядки отрицательных эмоций. В связи с падением духовного уровня общества к миру искусства формируется пренебрежительное отношение, как к некоей нерациональной сфере; наблюдается снижение творческого потенциала личности. Кроме того, негативную роль играет и несовершенство системы образования, где искусству отводится далеко не главная роль, а коммерциализация общества ведет к внедрению и пропаганде различного псевдоискусства, что, в свою очередь, предопределяет низкий уровень эстетической и художественной грамотности населения [Огородников, 1996, с. 25]. Неслучайно многие исследователи рассматривают развитие *медиавосприятия* – восприятия медиареальности, чувств и мыслей авторов медиатекстов, выраженных в аудиовизуальном, пространственно-временном образе» [Федоров, 2001] – в качестве одной из центральных задач медиаобразования, а современное понимание анализа медиатекста в российской медиапедагогике все чаще связывается с его критической и самостоятельной оценкой.

Вместе с тем, в современной социокультурной ситуации становится очевидным, что полноценный анализ медиатекста невозможен без изучения художественной, эстетической составляющей.

Структура восприятия медиапроизведений включает несколько процессов: восприятие динамически развивающихся зрительных образов; сохранение в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза; прогнозирование, предчувствие вероятности того или иного явления в медиатексте [Федоров, 2004, с. 156]. Поэтому в исследованиях анализа произведений медиакультуры процесс восприятия рассматривается в неразрывной связи с установкой на восприятие. Установка на восприятие зависит от множества факторов: художественного опыта человека, его ориен-

таций, жизненного опыта, предпочтений и т.д. В. А. Ядов предлагает следующую классификацию уровней установки:

– элементарно фиксированные (на основе жизненных потребностей и в простейших ситуациях);
– коммуникативные (на основе потребностей в общении);
– базовые социальные (на основе направленности интересов личности относительно конкретной сферы социальной активности);
– высшие (на основе системы ценностных ориентаций личности [Ядов, 1975, с. 89–104].

А. В. Федоров отмечает, что внутри каждого уровня установки на восприятие медиапроизведения существует дифференциация: «Зрители, ориентированные на развлечение, могут различаться по социальному положению, профессии, сумме накопленных знаний, степени комфортности и т.д., иначе говоря, рекреация рекреации рознь: одна часть аудитории в восторге от рядового сериала, а другая – предпочитает филигранный профессионализм зрелищных картин С. Спилберга или Р. Земекиса» [Федоров, 2001, с. 11]. Поэтому во многих произведениях массовой медиакультуры так часто используют так называемую «формулу успеха», которая позволяет вызвать интерес как можно большего числа зрителей с различными уровнями восприятия. Эта формула включает компенсацию тех или иных недостающих в жизни чувств, счастливый финал, использование зрелищных жанров, опору на миф, фольклор, авторскую интуицию, серийность, механизм «эмоциональных перепадов».

Установка на восприятие тесно связана с мотивационной сферой человека: мотивы могут быть разносторонними (например, познавательными, нравственными, эстетическими и т.д.), а могут ограничиваться лишь одним-двумя (скажем, рекреационным и нравственным). Неоднозначность мотивационной сферы общения с медиапроизведением отражается в восприятии, интерпретации и анализе медиаинформации.

В качестве худших вариантов установки на восприятие медиатекста А. В. Федоровым названы полное отсутствие предварительной информации либо, напротив слишком подробное вступительное слово педагога, навязывающего свои выводы, разжевывающего аудитории концепцию еще не знакомого ей произведения, и т.п. Наиболее удачной позицией в установке выступает тактичная, короткая по времени информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жан-

ре, времени создания конкретного произведения без предварительного анализа его достоинств и недостатков [Федоров, 2004].

Основные законы теории эстетического восприятия в контексте изучения произведений киноискусства были представлены С. Н. Пензиным [Пензин, 2005]:

1) закон моноканальности эстетической информации – «эстетическая информация отличается от семантической тем, что является результатом творческого отражения и преобразования художником действительности, она тесно связана с изобразительно-выразительными средствами киноискусства: светом, цветом, композицией кадра, его планом, ракурсом, монтажным ритмом, музыкой и т.д.» [Пензин, 2005, с. 12–13];
2) закон неповторимости художественных созданий: «талантливое произведение оригинально в абсолютном смысле слова и его следует ценить как уникальное явление»;
3) закон образной природы искусства: каждый художественны образ – многозначен, для его понимания необходимо глубокое осмысление, понимание авторской идеи и т.д. [Пензин, 2005, с. 12–14].

Высшим уровнем восприятия выступает интерпретация.

Интерпретация медиатекста предполагает «способность к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы повествования медиатекстов, с отождествлением с героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения» [Федоров, 2001, с. 13].

Интерпретация медиатекста включает умение осуществлять его анализ, опираясь на обширные знания; понимание авторскоой позиции с точки зрения согласия или несогласия с ней; оценку социальной значимости произведения; «умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенося это суждение на другие виды и жанры медиапроизведений; трактовать название медиатекста как образное обобщение» [Федоров, 2001, с. 15]. Этот процесс тесно связан с личным опытом, знаниями адресата, его мировоззренческими позициями и ценностным установками, принадлежностью к той или иной культуре и т.д.

Текст, в том числе и медиатекст, есть носитель диалога. Содержание медиатекста представляет собой диалогическую встречу двух субъектов, погруженных в бесконечный культурный контекст. Понимание текста, по мысли В. С. Библера, может приобретать следующие формы:

1) «восприятие текста;
2) узнавание и понимание значения в данном языке;
3) узнавание и понимание в контексте данной культуры;
4) активное диалогическое понимание» [Библер, 1991, с. 76–78].

Исходя из положения М. М. Бахтина, что «…всякое изучение знаков, по какому бы направлению оно ни пошло, обязательно начинается с понимания» [Бахтин, 1996, с. 320–321], нам представляется необходимым кратко рассмотреть основные механизмы понимания произведения медиакультуры (медиатекста).

Еще один вид понимания – проекция, представляет собой «перенесение собственных ощущений, мотивов, особенностей личности и мировосприятия на другие объекты» [Гусинский, Турчанинова, 2001, с. 82]. Проецируя собственные чувства, мысли на увиденное на экране или прочитанное в газете, адресат медиа как бы пропускает «через себя» все, что видит на экране. С. М. Эйзенштейн писал: «каждый зритель в соответствии со своей индивидуальностью, по-своему, из ткани своих ассоциаций, из предпосылок своего характера, нрава и социальной принадлежности творит образ по … изображениям, подсказанным ему автором, но этот образ одновременно создан и собственным творческим актом зрителя» [Эйзенштейн, 1964, с. 117].

Процесс понимания произведений медиакультуры неразрывно связан с эмпатией (сопереживанием, постижением эмоционального состояния другого). Причем «эмоциональная эмпатия основана на подражании реакциям другого человека, на воспроизведении внешних признаков его поведения, но эмпатия может включать и интеллектуальные операции сравнения и сопоставления» [Гусинский, Турчанинова, 2001, с. 82], которые принципиально важны при восприятии и анализе медиатекста.

Можно согласиться с мнением В. Я. Суртаева: «воспринять художественную информацию произведения, понять его идею, сопереживать мыслям и чувствам художника, суметь по частному изображаемому им факту составить обобщенное представление об эпохе, о жизни общества – это и значить понять произведение искусства» [Суртаев, 2002, с. 59]. Возможность понимания текста (в том числе – и медийного) «определяется не только той информацией, которая содержится непосредственно в нем, но и всем тем, что воспринимающие знают об эпохе создания этого текста, его жанре и стиле, языке, на котором он написан, жизни автора текста» [Гусинский, Турчанинова, 2001, с. 9]. Все эти представления составляют *контекст* произ-

ведения медиакультуры, выступающий одним из главных компонентов его понимания. Л. Г. Викторовой были выделены следующие основные условия понимания текста: «только при условии совпадения контекстов автора и читателя (слушающего, интерпретатора) текст понимается без затруднений при наличии одинакового (приблизительно) кругозора личностей, взаимодействующих с текстом» [Викторова, 1992, с. 6].

«Задача герменевтической интерпретации – через особенности стиля, речи, интонации, построения фразы постигнуть произведение как выражение индивидуальности автора, принадлежавшего определенной эпохе» [Гусинский, Турчанинова, 2001, с. 84]. В медиапедагогическом контексте под интерпретацией понимается процесс перевода сообщения, выраженного в языке медиа, на язык воспринимающего его индивида [Федоров, 2001, с. 15].

Все вышеперечисленные виды понимания так или иначе связываются в медиаобразовательном процессе с эстетической оценкой, которая выступает неотъемлемым компонентом анализа произведений медиакультуры. Существенный вклад в разработку основных положений, форм и методов анализа медиатекста в контексте эстетической парадигмы медиаобразования был внесен О. А. Барановым, Ю. М. Рабиновичем, С. Н. Пензиным, Ю. Н. Усовым и др.

Анализ произведений медиакультуры в советский период базировался на теоретических положениях эстетического воспитания о «ведущей роли организованного педагогического воздействия по отношению к спонтанному развитию детей в их эстетическом становлении» [Бореев, Коваленко, 1986], признании непреходящего значения эстетического развития, комплексного подхода к художественно-эстетическому и идейно-нравственному воспитанию; об обучении «умениям и навыкам, обеспечивающим возможность вовлечения учащихся в активную творческую деятельность: развитие физических и духовных сущностных сил и творческих способностей» [Бореев, Коваленко, 1986]. Огромный вклад в разработку проблемы анализа медиатекстов в годы «оттепели» внесли киноклубы и кинофакультативы. Киноклубы решали одновременно ряд задач, среди которых было развитие самостоятельного киномышления, художественного вкуса, эстетического восприятия аудитории и т.д.

В самом общем виде в киноклубной и кинофакультативной деятельност работа над анализом кинопроизведений состояла из нескольких компонентов:

– перечень проблемных вопросов перед просмотром;
– обсуждение и проведения дискуссии после сеанса;
– комментированный просмотр, рецензирование и др.

Необходимость педагогического руководства процессом эстетического воспитания при изучении произведений киноискусства, выделения произведений кинематографа в качестве предмета эстетического воспитания и образования отмечалась В. Н. Максимовым: «В подлинно-художественных произведениях используется большой арсенал выразительных средств: композиция, светотеневое или цветовое решение кадра, звуковое оформление фильма (музыка, шумы), пластика, мимика и голос актера, ритмический и логический монтаж, драматургический строй фильма и другие. Каждое из этих средств в отдельности и в сочетании с другими имеет и эмоциональную, и смысловую значимость в фильме, без постижения которой невозможно по-настоящему глубокое понимание произведения» [Максимов, 1973, с. 96].

Близкие позиции были и у И. С. Левшиной. Она подчеркивала важность педагогического руководства процессом анализа и обсуждения экранных произведений медиакультуры, считая, что «педагогически не направленное общение учащихся с кино приводит к тому, что в массе своей школьная молодежь находится на начальной ступени возможной глубины и эффективности восприятия идейно-нравственного содержания фильма» [Левшина, 1975, с. 23].

Один из известных российских кинопедагогов Ю. М. Рабинович придавал важное значение обсуждению и анализу произведений киноискусства. Его кинообразовательная деятельность много лет осуществлялась в работе факультатива и была тесно связана с уроками литературы. Он выступал за комплексное изучение произведений экранной медиакульуры, включавшей изучение истории и теории кино, подготовку школьников к написанию докладов по тематике кино, заседания киноклуба, просмотр и обсуждение фильмов, устное и письменное рецензирование. Обосновывая эффективность кинофакультативных занятий, он акцентировал внимание на необходимости художественного анализа кинопроизведений, выделяя последний в качестве фактора развития зрительской культуры личности: «факультативы учат воспринимать кино как искусство, анализировать фильм как художественное целое, формируют зрительскую культуру школьников, ту культуру, которая определит эстетические оценки фильмов будущего» [Рабинович, 1991, с. 114].

На основе многолетнего опыта работы в школе Ю. М. Рабиновичем были выделены следующие формы работы с фильмом:

1. Доклады учащихся об отдельных режиссерах, актерах или фильмах.
2. Обсуждение фильмов, затрагивающих ребят своей темой, поставленной проблемой.
3. Работа над рецензией и сочинением [Рабинович, 1991, с. 114].

Проблематика анализа произведений киноискусства, по мнению Ю. М. Рабиновича, выступала важным компонентом не только в школьной, но и в вузовской практике, особенно в подготовке будущих педагогов. С целью изучения основ анализа кинопроизведений во второй половине 60-х годов в Курганском пединституте под руководством Ю. М. Рабиновича были проведены спецкурсы «Русская литература и кино» и «Советская литература и кино», где анализу фильмов был посвящен цикл занятий.

Интеграция преподавания литературы и основ кинообразования в процессе обучения позволяла студентам освоить «методики сравнительного анализа фильма и литературного произведения; умение использовать знания теории литературы и теории кино в практическом анализе произведения; использование интереса школьников к кино для повышения культуры чтения; развитие культуры речи и навыков анализа экранного и литературного произведения и т. п.» [Рабинович,1991, с. 75–76].

Программа спецкурсов была тесно связана с подготовкой к будущей педагогической деятельности: студенты учились анализировать фильмы, работали с киноведческой и публицистической литературой, готовили статьи, публикации по проблематике киноискусства, рецензировании фильмы и т.д.

С целью развития умений анализировать кинотекст, Ю. М. Рабинович выделял традиционную форму работы с фильмом – рецензирование. При подготовке рецензии и выступлении с ней, как справедливо полагал Ю. М. Рабинович, от выступающих «требуется умение высказать свое суждение о фильме, вступить, если есть необходимость, в полемику со своими товарищами или известным критиками, представить, как анализируемый фильм может быть воспринят учениками, к которым докладчик придет через несколько месяцев в качестве учителя» [Рабинович, 1991, с. 114]. Все эти умения требовали от аудитории серьезного изучения научной литературы по киноведческой тематике.

Кроме рецензирования, студенты занимались подготовкой докладов и устных выступлений, основанных на материале фильмов-экранизаций. Подготовительная работа к этим выступлениям, по мысли Ю. М. Рабиновича, должна включать несколько основных этапов:

а) тщательное изучение экранизируемого произведения, новейших его толкований в литературоведении и критике;
б) просмотр фильма;
в) знакомство с трудами по проблемам экранизации творческой истории фильма, чтение сценария (если он доступен);
г) возвращение к тексту;
д) вторичный просмотр фильма или его отдельных эпизодов;
е) составление текста доклада» [Рабинович, 1991, с. 74].

Будучи педагогом–практиком, Ю. М. Рабинович понимал, что осуществление полноценного анализа требует от аудитории не только творческого подхода и добросовестного выполнения тех или иных заданий, но и определенной теоретической подготовленности. Поэтому в ряде основных принципов кинообразования студентов, им выделялись:

– приобщение студентов к основам знаний о киноискусстве, знакомство с теорией кино;
– использование знаний по теории литературы для изучения экранного искусства.

Важная роль умения полноценно анализировать, оценивать и уметь понимать художественное своеобразие произведений медиакультуры подчеркивалась профессором Ю. Н. Усовым. Он отмечал, что анализ медиатекстов «одновременно решает несколько задач. Он позволяет … сохранить целостность впечатления от увиденного на экране, прояснить причины эмоциональной реакции на фильм, многосторонне рассмотреть систему взглядов художника на мир, которая раскрывается в развитии звукопластических тем, развернутых в пространственно-временной экранной реальности» [Усов, 1992, с. 13].

Неслучайно понятие «аудиовизуальной грамотности» совершенно справедливо связывалось Ю. Н. Усовым с анализом звукозрительного образа. Этот процесс состоит из нескольких этапов: 1) восприятие динамически развивающихся зрительных образов; 2) сохранение в памяти уже прошедших на экране звукопластических мотивов, элементов звукозрительного образа, и 3) предвосхищение того, что еще появится на экране. (…) Но интенсивность такого процесса возможна при условии, если зритель обладает определенными навы-

ками киновосприятия, соответствующими трем вышеназванным моментам:

– навыки анализа и синтеза;
– острота реакции на поток зрительных образов (наличие зрительной памяти);
– умение преодолеть в себе стереотипность восприятия, творческая активность, раскованность при встрече с фильмом.

По мнению Ю. Н. Усова, все эти навыки, подкрепленные знаниями об особенностях искусства кино, в частности звукозрительного образа, и составляют аудиовизуальную грамотность [Усов, 1980, с. 60].

В этой связи Ю. Н. Усов выдвигал перед педагогами следующую задачу: «квалифицированный кинопедагог может научить учащихся видеть мысль, запечатленную в динамике звукозрительного образа. Для этого школьникам «необходимо: 1) иметь знания об особенностях кино как искусства; 2) обладать навыками анализа и синтеза киноповествования и его основного средства – звукозрительного образа; 3) пройти определенную систему упражнений, совершенствующих сам процесс киновосприятия в практике анализа фильма» [Усов, 1980, с. 18–19].

Важная заслуга Ю. Н. Усова состоит и в детальной разработке основных задач эстетического анализа фильма, среди которых выделялись следующие:

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

   Для этого учащимся предлагается на выбор:

   – описать какой-нибудь кадр из фильма, который визуально передает это обобщение;
   – предложить свой визуальный вариант образного обобщения в виде рекламного плаката;
   – передать образное обобщение известным стихотворением, образно-эмоциональное содержание которого частично перекликается с темой фильма или совпадает.
2. Детальный анализ отдельных частей (кадров, сцен, эпизодов), которые наиболее ярко выявляют в себе становление и развитие звукозрительного образа, художественную закономерность построения всего фильма.
3. Проследить логику развития мысли художника, проверяя ее установленной закономерностью в пластической организации запечат-

ленного на экране события, в сцеплении этих событий, в характере главного героя и других действующих лиц. При этом необходимо постоянно иметь в виду двуединое развитие центральной проблемы, авторской концепции в изображаемых событиях (внешний план повествования) и в композиционном строе (внутренний, глубинный план киноповествования, что чувствуется и ощущается за событиями и речами).

4. Решение этих задач должно завершиться синтезом авторской концепции во внутреннем движении сюжета, в смысловой значимости сцепления фактов, событий, в столкновении умонастроений героев.
5. Итогом анализа должно стать обоснование учениками своего отношения к авторскому мировосприятию, которое выявилось в результате анализа, построение своей концепции [Усов, 1980, с. 62–63].

При анализе любого медиапроизведения важно сохранение целостности его восприятия и оценки. Такая целостность возможна, если в процессе анализа педагогу и ученикам удается решить ряд задач, среди которых Ю. Н. Усовым и В. Рудалевым выделяются следующие:

1) детальный анализ каждой части произведения медиакультуры и рассмотрение художественной закономерности произведения как единого целого;
2) выявление логики развития авторской мысли (центральной идеи);
3) разбор авторской концепции [Усов, Рудалев, 1983, с. 104–105].

В конце 80-х годов Ю. Н. Усов выделил несколько основных компонентов эстетического анализа медиапроизведений, которые не потеряли актуальности и в настоящее время:

– рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения произведения в целом;
– попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.);
– выявление авторской концепции;
– оценку аудиторией системы авторских взглядов, выражение ею личного отношения к данной концепции [Усов, 1989, с. 253].

Одной из важных задач при изучении и анализе произведений экранной культуры Ю. Н. Усов считал формирование «культуры киновосприятия» аудитории. В начале 80-х годов в программе по кинообразованию школьников Ю. Н. Усовым и В. М. Рудалевым были выделены следующие критерии:

1) избирательный подход к произведениям киноискусства;
2) выделение ведущей идеи при оценке фильма;
3) осмысление жизненных процессов, запечатленных в художественных произведениях, мера творческой активности в процессе восприятия и т.д. [Рудалев, Усов, 1983, с. 149].

Рассматривая процесс анализа произведений экранной медиакультуры и придавая важное значение этому процессу в эстетическом развитии школьников, Ю. Н. Усов выделил два основных типа художественного восприятия учащихся:

1) сопереживание герою» (опора на абстрактно-логический тип мышления, остается на уровне сопереживания герою);
2) понимание логики развития мысли авторов в художественной структуре фильма (опора на образно-пространственное мышление) [Усов, 1989, с. 10].

В начале 90-х годов Ю. Н. Усовым была предложена наиболее развернутая классификация уровней восприятия киноповествования в школьной аудитории, не потерявшая актуальность и в наши дни:

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

II. Уподобление герою:
   1) фрагментарная оценка отдельных эпизодов, в которых ярко проявляется характер действующего лица;
   2) осмысление событийной канвы, в которой раскрывается логика поведения героя;
   3) осмысление логической связи эпизодов, выявляющих характер героя.

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

Данные положения легли в основу классификации уровней медиавосприятия, разработанных А. В. Федоровым [Федоров, 2001, с. 14]:

1. Уровень первичной идентификации (варианты: «низкий», «фабульный», «элементарный», «наивно-реалистический», примитивный», фрагментарный»). Основные показатели данного уровня: эмоциональная, психологическая связь с медиасредой, фабулой (цепью со-

бытий) повествования, то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.).

2. Уровень «вторичной идентификации» (варианты: «средний», «сюжетно-синтаксический», «отождествления с героем» медиатекста и др.). Основные показатели данного уровня: отождествление с персонажем медиатекста. То есть способность сопереживать, поставить себя на место героя (ведущего), понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.).
3. Уровень «комплексной идентификации» (варианты: «высокий», «авторско-концептуальный», «системный», «адекватный», «отождествление с автором» медиатекста и др.) Основные показатели данного уровня: отождествление с автором медиатекста при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией увиденного). То есть способность соотнесения с авторской позицией, что позволяет предугадать ход событий медиатекста «на основе эмоционально-смыслового соотнесения элементов сюжета», восприятия «авторской мысли в динамике звукозрительного образа», синтеза «мыслей и чувств зрителя в образных обобщениях» [Усов, 1989, с. 314].

Опыт работы с фильмом, изучение художественного своеобразия кинопроизведений, осуществляемый в процессе их анализа и обсуждения, был предметом научных работ О. А. Баранова, которые оставили заметный след в истории российского медиаобразования. Особая значимость трудов О. А. Баранова в контексте нашего исследования заключается в том, что автор рассматривал анализ кинематографических произведений медиакультуры как центральное, ключевое звено эстетического воспитания на материале экранных искусств.

О. А. Баранов считал, что наиболее существенными формами работы с фильмом выступают устное обсуждения фильмов, проведение дискуссий и диспутов. Именно эти формы работы были отнесены им к наиболее эффективным способам развития творческой активности школьников. «Основная задача обсуждения произведений киноискусства заключается отнюдь не в том, чтобы «прийти к одному знаменателю», дать фильму некую общую, единую оценку. Дело педагога – организовать общение, добиться доверительной и в то же

время требовательной атмосферы, когда каждый может сказать то, что считает нужным, но и должен быть готовым к отстаиванию своего мнения» [Баранов, 1979, с. 50].

Среди дискуссионных формы работы с фильмом О. А. Барановым выделялись следующие виды:

1. Оперативные дискуссии включают обсуждение фильмов текущего репертуара; особое внимание здесь целесообразно обратить на картины молодежной тематики.
2. Ретроспективные дискуссии представляют собой многоступенчатое, в несколько этапов, обсуждение группы (цикла) фильмов, объединенных по различным принципам [Баранов, 1979, с. 53].

В процессе организации дискуссий учащимся предлагались проблемные вопросы, творческие задания, направленные на изучение художественных, эстетических особенностей «кинопроизведения (в частности, сочетание изображения, слова, музыки, движения), на развитие как можно более точного (в идеале адекватного) понимания сложнейшего кинематографического языка» [Баранов, 1979, с. 13].

Особое внимание в процессе анализа фильмов О. А. Баранов уделяет сопоставительному анализу. «Для дискуссионных форм эстетического воспитания, предполагающих простор для домысливания, требующих живой атмосферы импровизации, метод сравнения особенно важен: в столкновении различных суждений возникает искра коллективного творчества» [Баранов, 1979, с. 55]. Поэтому особое внимание, по мысли О. А. Баранова, нужно уделить конференциям, необходимым для создания атмосферы коллективного творчества, для эстафеты школьных поколений.

Основываясь на многолетнем опыте работы, О. А. Баранов считал, что в процессе восприятия необходимо осмыслить увиденное, услышанное, прочитанное. Поэтому идеальной формой осмысления и является анализ. «Анализ нужен для того, чтобы прояснить свои впечатления, осмыслить увиденное, уточнить свое отношение к автору. Уточнить в результате сопереживания, осмысления, а не по ходу восприятии, когда зритель живет только чувством» [Баранов, 2002, с. 45–46].

В 2002 году О. А. Барановым была предложена общая структура эстетического анализа экранного медиатекста:

1. Построение образного обобщения воспринятого произведения искусства.
2. Анализ этапов формирования этого обобщения в нашем сознании по мере художественного восприятия.

3. Поиски художественной закономерности построения произведений искусства.
4. Использование художественной закономерности для выявления логики развития авторской мысли в художественном строе.
5. Определение своего отношения к авторской концепции – системе взглядов автора на мир, раскрывающейся в форме художественного повествования» [Баранов, 2002, с. 54].

Основные положения структуры, разработанной О. А. Барановым, строились на глубоком убеждении, что процесс полноценного восприятия медиакультуры тесно связан с пониманием авторской позиции: «в идеальном варианте на зрительское восприятие должны в равной степени воздействовать все аспекты, все стороны фильма – и познавательная, и публицистическая, и, собственно, эстетическая» [Баранов, 2002, с. 56].

Близкие позиции занимал и известный российский кинопедагог и искусствовед С. Н. Пензин. В качестве одной из главных задач анализа медиапроизведений он выдвигал «выявление, ощущение сложного эстетического понятия – понятия автора» [Пензин, 2005, с. 12].

Анализ произведений медиакультуры на материале, прежде всего, художественных медиатекстов (с опорой на шедевры «авторского киноискусства») стал одной из центральных проблем в исследованиях С. Н. Пензина. Неразрывно связывая процесс медиаобразования с эстетическим воспитанием, С. Н. Пензин считал, что воспитательным потенциалом обладает тот медиатекст, который заключает в себе элемент новизны. Вместе с тем, чем более новым и оригинальным является сам медиатекст, тем он «труднее, непонятнее для неподготовленной публики» [Пензин, 1987, с. 33].

Близость позиций О. А. Баранова и С. Н. Пензина определялась еще и тем, что эстетическое воспитание на материале киноискусства рассматривалось ими в неразрывной связи с нравственным: «нельзя ограничиваться лишь специфическими — эстетическими и киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть, прежде всего, личностью, Человеком (выступать и как homo eticus, «человек этический») [Пензин, 1987, с. 47]. Соответственно, в качестве конечного результата анализа медиатекста (фильма) С. Н. Пензин выдвигал «соотнесение своих данных, своего «я» с духовной жизнью автора и героя» [Пензин, 1987, с. 66].

По мысли С. Н. Пензина, процессе общения с произведениями медиаискусства должен воспитывать у подрастающего поколения хо-

роший эстетический вкус, оригинальное зрительское восприятие, образное мышление, понимание языка кино, сознательное отношение к получению знаний об искусстве. Кроме того, в процессе анализа кинематографического произведения у школьников должны возникнуть потребности в серьезном киноискусстве, способность адекватно понимать, избирательно относиться к кино, изучать его историю и т.п. [Пензин, 1987, с. 46–47].

Ратуя за системный и целенаправленный характер изучения произведений киноискусства, С. Н. Пензин выделил ряд принципов медиаобразовательного процесса:

– изучение кино в системе искусств;
– единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии;
– бифункциональность эстетического самовоспитания [Пензин, 1987, с. 66–71].

Важное значение в исследованиях С. Н. Пензина отводится определению методов и приемов осуществления анализа медиатекстов: метод анализа указывает последовательность и общее направление размышлений. Приемы анализа, по мнению С. Н. Пензина, должны раскрывать конкретный способ осмысления художественного произведения. Они отличны по форме изучения киноматериала.

Среди основных приемов анализа С. Н. Пензиным выделялось три группы:

– эстетические, связанные с постижением авторской позиции;
– этические и психологические, способствующие постижению позиции героя и структуры его личности;
– педагогические, направленные на активизацию сотворчества зрителя [Пензин, 1987, с. 75].

В процессе анализа произведения кинематографической культуры, постижения кинообраза, осуществляется целый ряд взаимосвязанных этапов общения с медиапроизведением, каждый из которых стимулирует активность художественного познания:

1) восприятие, которое заключает в себе ход познания «Для зрителя, выступающего в роли третьего субъекта, течение познания осложняется тем, что к нему поступают не только объективная информация, но и сведения об изменении сознаниях сознания автора и героя, отразившихся в произведении. От респондента требуется не меньшая активность, чем от первых двух субъектов художественного познания»;

2) расшифровка знаков, осуществляемое с помощью представлений об эстетической сущности кинематографа. В этом случае «во время просмотра новые данные не будут восприняты пассивно, поскольку попадут в уже «заполненное», т.е. подготовленное сознание»;
3) размышление над увиденным [Пензин, 1987, с. 12–13].

Позже сложный и специфический характер медиавосприятия С. Н. Пензин описал на примере восприятия фильма, при котором происходит удвоение объекта и субъекта. При этом первым объектом является реальная действительность, субъектом – автор медиатекста, целью которого является воспроизведение этой реальности. В то же время, сознание, относящееся к сфере идеального, представляет собой идеальное отношение: субъект: автор создает кинопроизведение, содержанием которого становится мир не сам по себе, а результат его отражения, некие идеальные образы. Субъективная реальность, созданная автором медиатекста, становится вторым объектом для нового субъекта – аудитории, для которой фильм также представляется как продукт взаимодействия не «в чистом виде», а как «продукт взаимодействия первого субъекта с первым объектом, т.е. субъективной характеристикой действительности» [Пензин, 2005, с. 12].

Важная роль в процессе анализа произведений медиакультуры, по мнению С. Н. Пензина, принадлежит аудитории, которая в процессе восприятия занимает активную позицию, творчески осваивает действительность, отражая мир в собственном сознании. С. Н. Пензин выделяет ряд факторов, оказывающих влияние на эстетическое восприятие художественного произведения, среди которых эпоха, время восприятия; материальные условия жизни; господствующее мировоззрение; субъективное преломление художественного произведения; общепринятые нравственные нормы; национальная принадлежность; возраст, опыт и т.д. [Пензин, 2005, с. 14].

Важность разработки основных принципов и приемов эстетического анализа медиапроизведений отмечается в ряде трудов других российских исследователей. Например, Г. С. Лабковская отмечала, что школьников необходимо учить «принципам творческого, самостоятельного анализа кинопроизведения, учить творческому прочтению с помощью живого аналитического разбора близких для школьников кинопроизведений» [Лабковская, 1981, с. 93]. По мнению И. В. Вайсфельда, анализ произведений кинематографической культуры решает важную задачу воспитания эстетической восприимчивости, способности юного зрителя противостоять кино- и телемании,

способности различать настоящие произведения кинематографического искусства от «неискусства или антиискусства, истинно художественное и правдивое от имитации и фальши» [Вайсфельд, 1981, с. 75].

Значительный вклад в разработку проблемы анализа произведений медиакультуры внес Г. А. Поличко. В его научных исследованиях анализ кинематографических произведений тесно связывался с изучением литературы. В качестве приоритетной задачи интеграции изучения литературы и кино Г. А. Поличко выдвигал эстетическое развитие школьников. В свою очередь, одной из важных целей эстетического развития школьников Г. А. Поличко считал умение «рассматривать произведение как модель неповторимого личностного авторского взгляда на действительность» [Поличко, 1987, с. 6]. Г. А. Поличко одним из первых представил развернутый анализ межпредметных связей в преподавании уроков литературы и искусства кино, подчеркивая историко-генетическую и эстетическую близость этих искусств, а также тесную взаимосвязь литературоведения и киноведения как близких отраслей общей теории искусств [Поличко, 1987, с. 7].

Основные положения анализа медиатекстов, которые были разработаны в 60-е – 80-е годы XX века, нашли свое отражение и в современной практической медиаобразовательной деятельности. К примеру, положения эстетического анализа произведений медиакультуры, разработанные С. Н. Пензиным, успешно реализуются в современных организационных медиаобразовательных структурах, таких, как медиаклубы, медиацентры и т.д.: киновидеоцентр им. В. Шукшина в Воронеже собирает любителей медиаискусств самых разных возрастов. Они имеют возможность посмотреть лучшие мировые киношедевры и обсудить их. В Воронежском государственном университете с 1993 года в рамках спецкурса «Кино и книга» успешно функционирует альтернативный студенческий видеолекторий, имеющий целью развитие читательской и кинематографической культуры, эстетического восприятия аудитории. На занятиях студенты занимаются изучением творчества мастеров кино, знакомятся с основными направлениями современного кинематографа, постигают азы анализа медиатекстов и т.п.

В современном понимании анализ медиатекста понимается как «метод исследования текста, содержащего информацию и изложенного в каком-либо виде и жанре медиа (телепередаче, фильме, материале в прессе, интернет и т.п.) путем рассмотрения отдельных его сторон, составных частей, художественного своеобразия с целью раз-

вития у аудитории самостоятельных суждений, критического мышления, эстетического вкуса [Федоров, 2001].

Учащиеся и студенты в процессе медиаобразовательных занятий, демонстрируют неоднозначные уровни умения анализа медиатекста. А. В. Федоров классифицирует данные уровни следующим образом:

– низкий уровень характеризуется как «безграмотность, то есть незнание языка медиа. Неустойчивость, путаность суждений, подверженность внешнему влиянию, отсутствие интерпретации позиции героев и авторов медиатекста, умение пересказать фабулу произведения»;
– среднему уровню присущи следующие показатели: «умение дать характеристику поступкам и психологическим состояниям персонажей медиатекста на основе фрагментарных знаний, способность объяснить логику последовательности событий в сюжете, умение рассказать об отдельных компонентах медиаобраза, отсутствие интерпретации авторской позиции (или примитивное ее толкование)»;
– высокий уровень умения анализировать медиатексты включает в себя «анализ медиатекста, основанный на обширных знаниях, убедительной трактовке (интерпретации) авторской позиции (с которой выражается согласие или несогласие), оценке социальной значимости произведения (актуальности и т.д.); умение соотнести эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенести это суждение на другие жанры и виды медиа, истолковывать название медиатекста как образное обобщение и т.д.» [Федоров, 2001, с. 15].

Достижение высокого уровня анализа медиатекстов осуществляется в процессе медиаобразовательной деятельности, в которой успешно используются методики эстетического воспитания средствами и на материале произведений медиакультуры. Например, Е. А. Бондаренко убеждена, что анализ следует проводить, исходя из сюжетной линии медиатекста (включая изучение его особенностей по аналогии с литературными произведениями), затем следует переход к рассмотрению экранных форм (включая исследование особенностей медиаязыка – выразительные средства, композицию, мизансцены, монтаж, планы и ракурсы; ритм, интонацию медиатекста; достоверность, выбор актерской группы и т.д.) [Бондаренко, 2000, с. 28–29].

Сегодня становится понятным, что процесс воспроизведения, понимания, интерпретации, анализа, синтеза, оценивания логики построения медиаинформации требует от адресата умений полноценно

воспринимать медиатекст, группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру. Только на основании системообразующей характеристики медиатекста адресат может сделать самостоятельные и осознанные выводы, являющиеся основой для практического применения полученных знаний, то есть осуществить полноценный анализ произведения медиакультуры. Поэтому Е. А. Бондаренко предлагает схему анализа медиатекста, цель которого определяется как «формирование навыка целенаправленного многостороннего восприятия информации и разносторонней оценки произведений аудиовизуальных искусств» [Бондаренко, 2000, с. 39]. Анализ включает работу со следующими компонентами: определение вида СМИ, категории сообщения, поиск возможных ошибок и неточностей медиасообщения, характеристику медиаязыка, особенности звукового решения, выразительных средств, определение потенциального адресата медиатекста (тип аудитории, социальный статус), определение цели медиасообщения и т.д.

Итак, изучение подходов к анализу медиатекстов с точки зрения эстетической концепции позволяет нам выявить основные тенденции, характерные и наиболее актуальные для современного медиаобразовательного процесса. Безусловно, медиатексты, создаваемые различными средствами массовой коммуникации (ТВ, кинематографом, прессой, интернетом и др.) имеют специфические технические возможности и обладают широким спектром выразительных средств. Однако учитывая устойчивую тенденцию к интеграции различного медиаматериала, а также тот факт, что современный адресат медиа, как правило, использует несколько СМК (например, одновременно является активным телезрителем, радиослушателем, читателем прессы, пользователем интернет и т.п.), основные процессы анализа медиатекста заключаются в комплексном осмыслении, выявлении эстетического и художественного значения медиатекстов, определении их потенциальных возможностей для развития личности и т.д.

Структура анализа произведения медиакультуры на современном этапе представляет собой процесс воспроизведения, понимания, интерпретации, анализа, синтеза, оценивания логики построения медиаинформации; требует от адресата умений полноценно воспринимать медиатекст, группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру. Только на основании сис-

темообразующей характеристики медиатекста адресат может сделать самостоятельные и осознанные выводы, являющиеся основой для практического применения полученных знаний, то есть осуществить полноценный анализ произведения медиакультуры. Неслучайно многие ведущие исследователи российского медиаобразования (Л. С. Зазнобина, С. Н. Пензин, А. В. Спичкин, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров и др.) уделяют огромное значение полноценному анализу медиапроизведений [Челышева, Новикова, 2010, с. 135].

Анализ произведений медиакультуры, осуществляемый в киноклубах, на факультативах, в процессе интегрированных уроков гуманитарного цикла и т.д., включает обсуждение эстетических, нравственных, философских проблем, затронутых в медиапроизведениях; выполнение игровых, творческих заданий; свободное общение; анкетирование; написание письменных работ (рецензий, отзывов, сочинений на тему просмотренных фильмов и т.д.). Основные формы изучения произведений медиакультуры появившиеся во второй половине XX века, заложили фундамент для разработки дальнейшей методологической базы анализа медиатекстов различных видов и жанров.

Библиографический список

1. Johnson, R. H. Some observations about teaching critical thinking / // CT News. – 1985. – Vol. 4. – № 1.
2. Астафьева, О. Н. Информационное общество: перспективы развития и антропологические риски // Человек в современных философских концепциях: мат-лы Международ. науч. конф. – Волгоград, 2004. – Т. 1.
3. Баженова, Л. М. В мире экранных искусств / Л. М. Баженова. – М.: ВИПК, 1992. – 72 с
4. Бакулев, Г. П. Массовая коммуникация: западные теории и концепции / Г. П. Бакулев. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 176 с.
5. Баранов, О. А. Медиаобразование в школе и вузе: учеб. пособие / О. А. Баранов. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 88 с.
6. Баранов, О. А. Фильм в воспитательной работе с молодежью: учеб. пособие / О. А. Баранов, С. Н. Пензин. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. – 188 с.
7. Баранов, О. А. Художественный кинематограф в работе средней школы: учеб. пособие / О. А. Баранов. – Калинин: Изд-во Калинин. ун-та, 1977.
8. Баранов, О. А. Школьные киноклубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: дис. … канд. искусств. / О. А. Баранов. – М., 1968. – 238 с.
9. Баранов, О. А. Экран становится другом / О. А. Баранов. – М.: Просвещение, 1979. – 96 с.
10. Бахтин, М. М. Проблема текста // Собр. соч.: в 7 т. – М.: Русские словари, 1997. – Т. 5. – 732 с.

11. Белозерцев, Е. П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций / Е. П. Белозерцев. – СПБ.: Юридический центр Пресс, 2004. – 704 с.
12. Бердяев, Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М.: Правда, 1979. – 608 с.
13. Бердяев, Н. А. Человек и машина. Проблема социологии и метафизики техники // Вопросы философии. – 1989. – № 2.
14. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В. С. Библер. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.
15. Библер, В. С. На грани логики культуры / В. С. Библер. – М., 1997. – 440 с.
16. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
17. Бореев, В. Культура и массовая коммуникация / В. Бореев, А. Коваленко. – М.: Наука, 1986.
18. Божков, Ю. И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: автореф. дис. …канд. пед. наук / Ю. И. Божков. – М., 1984. – 24 с.
19. Бондаренко, Е. А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры / Е. А. Бондаренко. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Российск. ин-та культурологии, 2000. – 92 с.
20. Бореев, В. Культура и массовая коммуникация / В. Бореев, А. Коваленко. – М.: Наука, 1986.
21. Браус, Дж. Инвайронментальное образование в школах: руководство: как разработать эффективную программу / Дж. Браус. – СПб.: NAAEE, 1994.
22. Буров, А. И. Эстетика. Проблемы и споры / А. И. Буров. – М.: Искусство, 1975.
23. Вайсфельд, И. В. Поэзия педагогического поиска // Искусство и школа / сост. А. К. Василевский. – М.: Просвещение, 1981. – С. 71–83.
24. Вайсфельд, И. В. Развитие кинообразования в условиях перестройки / И. В. Вайсфельд. – М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. – 20 с.
25. Вартанова, Е. Л. Медиаэкономика зарубежных стран / Е. Л. Вартанова. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 336 с.
26. Ветлугина, Н. А. К вопросу о системе эстетического воспитания // Эстетика и человек / под ред. В. А. Разумного. – М., 1967.
27. Викторова, Л. Г. Диалоговая концепция культуры М. М. Бахтина – В. С. Библера // Сб. статей. – Саранск, 1992. – С. 7–9.
28. Власкина, Г. Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: дис. ... канд. пед. наук / Г. Я. Власкина. – М., 1985. – 204 с.
29. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1968.
30. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-метод. пособие / Е. О. Галицких. – М.: Академический проект, 2004. – 240 с.
31. Герасимов, С. Современность и экран // Искусство и школа. – М.: Просвещение, 1981.
32. Головлева, Е. Л. Массовые коммуникации и медиапланирование: учеб. пособие / Е. Л. Головлева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 252 с.

33. Гращенкова, И. Н. Кино как средство эстетического воспитания / И. Н. Гращенкова. – М.: Высшая школа, 1986. – 224 с.
34. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
35. Данилова, С. Кинообразовательный фестиваль как форма медиаобразования: некоторые аспекты организации / /Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. – С. 60–63.
36. Жабский, М. И. Роль кино в первичной социализации // Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. – М., 1998. – С. 33–64.
37. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
38. Заир-Бек, С. И. Критическое мышление / С. И. заир-Бек. – М., 2002.
39. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2004. – 176 с.
40. Зоркая, Н. М. Уникальное и тиражированное: средства массовой информации и репродуцированное искусство / Н. М. Зоркая. – М.: Искусство, 1981. – 168 с.
41. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-метод. пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 100 с.
42. Иванова, С. М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: автореф. дис. … канд. пед. наук / С. М. Иванова. – М., 1978. – 24 с.
43. Ильичев, С. И. Кинолюбительство: истоки и перспективы / С. И. Ильичев, Б. Н. Нащекин. – М.: Искусство, 1986. – 112 с.
44. Иосифян, С. А. Кино и зритель / С. А. Иосифян, Е. Н. Гращенкова. – М.: ВГИК, 1974. – 66 с.
45. Кабо, Л. Г. Кино в эстетическом и нравственном воспитании детей / Л. Г. Кабо. – М.: Просвещение, 1978. – 172 с.
46. Калмыков, А. А. Интернет-журналистика / А. А. Калмыков, Л. А. Коханова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 382 с.
47. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: пер. с англ. / М. Кастельс; под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000.
48. Кириллова, Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. – М.: Академический проект, 2005. – 448 с.
49. Кириллова, Н. Б. Медиакультура: теория, история, практика: учеб. пособие / Н. Б. Кириллова. – М.: Академический проект: Культура, 2008. – 496 с.
50. Кияшенко, Н. И. Вопросы формирования системы эстетического воспитания в СССР / Н. И. Кияшенко. – М.: Искусство, 1971.
51. Кияшенко, Н. И. Современные концепции эстетического воспитания (теория и практика) / Н. И. Кияшенко. – М., 1998. – 312 с.

52. Киященко, Н. И. Эстетическая культура и проблема гуманизации знания [Электронный ресурс] / Н. И. Киященко, Л. П. Киященко. – Электрон. дан. – 2009. – Режим доступа: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Kija/05.php.
53. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М.: Арена, 1994.
54. Коган, М. Искусство и зритель // Искусство кино. – 1970. – № 10. – С. 105.
55. Колесникова, И. Н. Теоретико-методологические основы культурологического образования // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2006. – № 7. – С. 27–34.
56. Костина, А. В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества / А. В. Костина. – 3-е изд., стер. – М.: КомКнига, 2006.
57. Краткий словарь по эстетике. – М.: Политиздат, 1964.
58. Критическое мышление и новые виды грамотности: сб. ст. / сост. О. Варшавер. – М.: ЦГЛ, 2005. – 80 с.
59. Кузнецова, Е. И. Медиальность и медиакультура как фактиоры динамики социальной среды: автореф. дис. …д-ра филос. наук / Е. И. Кузнецова. – Н. Новгород, 2010. – 36 с.
60. Лабковская, Г. С. Воспитательная сила киноискусства // Искусство и школа. – М.: Просвещение, 1981. – С. 83–97.
61. Левшина, И. С. Воспитание школьников средствами художественного кино: автореф. дис. … канд. пед. наук / И. С. Левшина. – М., 1975. – 28 с.
62. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б. Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
63. Лотман, Ю. М. Избр. ст.: в 3 т. / Ю. М. Лотман. – Таллин: Александра, 1992. – Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры.
64. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю. М. Лотман. – Таллинн: Ээсти Раамат, 1973. – 140 с.
65. Луначарская, С. Н. Кино – детям // Искусство в школе. – 1928. – № 5.
66. Максимов, В. Н. Киноискусство в эстетическом воспитании школьников // Теория эстетического воспитания / ред. В. П. Сомов. – М.: Изд-во НИИ общей педагогики АПН СССР, 1973. – С. 87–97.
67. Матизен, В. Э. Художественная критика – часть экранной культуры // Экранная культура в современном медиапространстве: методология, технологии, практики / под ред. Н. Б. Кирилловой и др. – М.; Екатеринбург: ИПП «Уральский рабочий», 2006. – С. 40–45.
68. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика // Специалист. – 1993. – С. 22–23.
69. Милграм, С. Эксперимент в социальной психологии / С. Милграм. – СПб.: Питер, 2000. – 366 с.
70. Монастырский, В. А. Киноискусство в социокультурной работе / В. А. Монастырский. – Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 1999. – 148 с.
71. Муратов, С. А. ТВ – эволюция нетерпимости. История и конфликты этических представлений / С. А. Муратов. – М., 2000. – 240 с.

72. Мурюкина, Е. В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / Е. В. Мурюкина, И. В. Челышева; отв. ред. А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2007. – 162 с.
73. Неменский, Б. А. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: кн. для учителя / Б. А. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.
74. Неменский, Б. А. Обращаясь к разуму и сердцу // Искусство и школа. – М.: Просвещение, 1981. – С. 176–189.
75. Первый Всесоюзный съезд советских писателей. 1934: стенографический отчет. – М., 1990.
76. Пудовкин, В. Собр. соч.: в 3 т. / В. Пудовкин. – М., 1975. – Т. 2.
77. Огородников, Ю. А. Искусство и его роль в социализации человека (социально-философский анализ): автореф. дис. … д-ра филос. наук / Ю. А. огородников. – М., 1996. – 32 с.
78. Олешко, В. Ф. Современное медиаобразование: дискурс профессиональной культуры // Экранная культура в современном медиапространстве: методология, технологии, практики. – М.; Екатеринбург: Уральский рабочий. 2006. – С. 208–216.
79. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
80. Пензин, С. Н. Анализ фильма: учебно-метод. пособие / С. Н. Пензин. – Воронеж, 2005. – 32 с.
81. Пензин, С. Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С. Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
82. Петрова, Г. А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя / Г. А. Петрова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1976. – 200 с.
83. Поличко, Г. А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: автореф. дис. … канд. пед. наук / Г. А. Поличко. – М., 1987.
84. Рабинович, Ю. М. Кино, литература и вся моя жизнь / Ю. М. Рабинович. – Курган: Периодика, 1991. – 120 с.
85. Разлогов, К. Э. Коммерция и творчество: враги или союзники? / К. Э. Разлогов. – М.: Искусство, 1992. – 272 с.
86. Ротенберг, В. Мозг и мышление: в поисках своего «Я» // Знание – сила. – 1984. – № 5.
87. Рудалев ,В. М. О системе приобщения к киноискусству учащихся общеобразовательной школы / В. М. Рудалев, Ю. Н. Усов // Система эстетического воспитания школьников / под ред. С. А. Герасимова. – М.: Педагогика, 1983. – С. 149–169.
88. Пензин, С. Н. Анализ фильма: учебно-метод. пособие для студ-тов / С. Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2005. – 32 с.
89. Пензин, С. Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С. Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.

90. Петрова, Г. А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя / Г. А. Петрова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1976. – 200 с.
91. Поличко, Г. А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: автореф. дис. …канд. пед. наук / Г. А. Поличко. – М., 1987.
92. Поличко, Г. А. Программа курса «Введение в кинопедагогику: основы кинематографической грамотности» / Г. А. Поличко. – М., 1990. – 24 с.
93. Поличко, Г. А. Экспериментальная программа школьного факультатива «Литература и кино» для 8-10 кл. средней общеобр. школы: реализация межпредметных связей литературного курса и факультативной программы по основам киноискусства / Г. А. Поличко. – М., 1978.
94. Полуэхтова, И. А. Телевидение в развитии художественной культуры школьников // Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. – М., 1998. – С. 65–85.
95. Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М., 1997.
96. Программы факультативных курсов средней школы. – М.: Просвещение, 1974. – 112 с.
97. Рабинович, Ю. М. Кино, литература и вся моя жизнь / Ю. М. Рабинович. – Курган: Периодика, 1991. – 120 с.
98. Рабинович, Ю. М. Художественные кинофильмы в воспитательной работе школы / Ю. М. Рабинович. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – Вып. 1.
99. Разлогов, К. Э. Коммерция и творчество: враги или союзники? / К. Э. Разлогов. – М.: Искусство, 1992. – 272 с.
100. Рекомендации по эстетическому воспитанию в общеобразовательной школе. – Мурманск, 1965.
101. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – С. 555.
102. Рудалев, В. М. О системе приобщения к киноискусству учащихся общеобразовательной школы / В. М. Рудалев, Ю. Н. Усов // Система эстетического воспитания школьников / под ред. С. А. Герасимова. – М.: Педагогика, 1983. – С. 149–169.
103. Савчук, В. В. Медиафилософия: формирование дисциплины // Медиафилософия: основные проблемы и понятия / под ред. В. В. Савчука. – СПб.: Санкт-петерб. Философское общество, 2008. – С. 7–40.
104. Система аудиовизуального образования учащихся средней школы: информационный сборник / сост. А. В. Каменец, Е. А. Захарова. – М., 1992. – 40 с.
105. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / под общ. ред. В. В. Миронова. – М.: Гардарики, 2006. – 640 с.
106. Соколов, Э. В. Культура и личность / Э. В. Соколов. – Л.: Наука, 1972. – 228 с.
107. Спичкин, А. В. Что такое медиаобразование / А. В. Спичкин. – Курган: Изд-во КГУ, 1999.
108. Степин, В. С. Культура // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 61–71.

109. Строева, А. С. Дети, кино и телевидение / А. С. Строева. – М.: Знание, 1962. – 48 с.
110. Суртаев, В. Я. Молодежь и искусство / В. Я. Суртаев. – СПб., 2002. – 352 с.
111. Суртаев, В. Я. Социокультурное творчество молодежи: методология, теория, практика / В. Я. Суртаев. – СПб., 2000. – 208 с.
112. Темпл, Ч. Как учатся дети: свод основ / Ч. Темпл, К. Мередит, Дж. Стил. – М.: ИОО, 1997.
113. Теоретическая культурология / гл. ред. К. Э. Разлогов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга: РИК, 2005. – 624 с.
114. Теория эстетического воспитания: сб. науч. тр. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1973. – 128 с.
115. Усов, Ю. Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX–XI классов // Система аудиовизуального образования учащихся средней школы / ред. А. В. Каменец, Е. А. Захарова. – М., 1992. – С. 11–15.
116. Усов, Ю. Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства // Искусство в школе. – 2000. – № 6. – С. 3–6.
117. Усов, Ю. Н. В мире экранных искусств: книга для старшеклассников / Ю. Н. Усов. – М.: SvR-Аргус, 1995. – 224 с.
118. Усов, Ю. Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук / Ю. Н. Усов. – М., 1989. – 362 с.
119. Усов, Ю. Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов / Ю. Н. Усов. – Таллинн, 1980. – 124 с.
120. Усов, Ю. Н. Основы экранной культуры / Ю. Н. Усов. – М.: Новая школа, 1993. – 92 с.
121. Федоров, А. В. Видеоспор: кино – видео – молодежь / А. В. Федоров. – Ростов н/Д., 1990.
122. Федоров, А. В. Киноискусство в структуре современного российского художественного воспитания и образования / А. В. Федоров. – Таганрог, 1999.
123. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
124. Федоров, А. В. Медиаобразование и медиаграмотность / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2004. – 340 с.
125. Федоров, А. В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео) / А. В. Федоров. – Таганрог, 1994.
126. Федоров, А. В. Доминанта «художественной концепции» в зарубежном медиаобразовании в 50–60-х годах XX века / А. В. Федоров, А. А. Новикова // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 3. – С. 56–63.
127. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России / А. В. Федоров и др. – Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2004. – 188 с.

128. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М., 1991.
129. Федоров, А. В. Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей / А. В. Федоров, И. В. Челышева // Медиаобразование. – 2007. – № 2. – С. 52–86.
130. Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю. Н. Усова / А. В. Федоров и др. – Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2007. – 200 с.
131. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Искусство и духовный мир человека (об особенностях воздействия искусства на личность) / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – М., 1982.
132. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Художественная культура: проблемы изучения и управления / Ю. У. Фохт-Бабушкин. – М.: Наука, 1986. – 236 с.
133. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб., 2000.
134. Челышева, И. В. Анализ методологических и теоретических аспектов масс-медиа, определяющих основные тенденции и перспективы эстетически ориентированного медиаобразования в России [Электронный ресурс] // «Crede Experto» – международный электронный научно-педагогический журнал. – Электрон. дан. – 2014. – № 1 (04). – Режим доступа: http://ce.ipkro-38.ru.
135. Челышева, И. В. Конструирование медиареальности в массовом восприятии советской и постсоветской действительности // Культурная память: актуальные проблемы и связь времен: мат-лы Международ. науч.-практ. конф. / Воронежский гос. технол. акад. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. технол. акад., 2010. – С. 280–283.
136. Челышева, И. В. Концептуальные основы эстетической теории медиаобразования // Медиаобразование. – 2013. – № 1. – С. 24–32.
137. Челышева, И. В. Медиакультура и медиаобразование: философско-теоретические подходы // Медиасфера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве: сб. ст. – Могилев: Изд-во Могилев. высший колледж Министерства внутренних дел Республики Беларусь, 2014. – С. 146–154.
138. Челышева, И. В. Проблемы эстетического анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры в исследования ведущих медиапедагогов советского периода // Медиаобразование. – 2014. – № 2. – С. 25–36.
139. Челышева, И. В. Разработка системного подхода к эстетическому воспитанию российских школьников на материале произведений медиакультуры: исторические аспекты // Интеграция медиаобразования в условиях современной школы: сб. науч. тр. Всерос. заочн. науч.-практ. конф. с международным участием. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2014. – С. 67–78.
140. Челышева, И. В. Теоретические положения анализа аудиовизуальных медиатекстов в эстетической концепции отечественного медиаобразования //

Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 218–222.
141. Челышева, И. В. Теория и история российского медиаобразования / И. В. Челышева. – Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2006. – 208 с.
142. Челышева, И. В. Философско-методологические основы медиаобразования / И. В. Челышева, А. А. Новикова // Современные тенденции в развитии российского медиаобразования – 2010: сб. мат-лов Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 т. – М.: Факультет журналистики МГУ, 2010. – Т. 2. – С. 135–143.
143. Шамшин, Л. Б. Аудиовизуальная культура // Культурология. XX век: энциклопедия. – СПб.: Университетская книга, 1998. – Т. 1.
144. Щукина, Л. С. Актуальная концепция эстетического воспитания в культурно-образовательной системе: автореф. дис. … канд. культурологи / Л. С. Щукина. – Саранск, 2005.
145. Эйзенштейн, С. М. Избр. ст. / С. М. Эйзенштейн. – М., 1956.
146. Эйзенштейн, С. М. Избр. произв.: в 6 т. / С. М. Эйзейнштейн. – М.: Искусство, 1964. – Т. 2. – 340 с.
147. Экран и идеологическая борьба / ред. кол.: В. Е. Баскаков и др. – М.: Искусство, 1976. – 228 с.
148. Эстетическая культура и эстетическое воспитание / сост. С. Г. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 304 с.
149. Эстетическое воспитание в школе: вопросы системного подхода / под ред. Б. Т. Лихачева. – М.: Педагогика, 1980. – 136 с.
150. Эстетическое воспитание школьников / под ред. А. И. Бурова, Б. Т. Лихачева. – М.: Педагогика, 1974.
151. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – 362 с.
152. Якобсон, П. М. Психология восприятия художественного произведения / П. М. Якобсон. – М.: Искусство, 1964.

ГЛАВА 2

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

2.1. Основные подходы к эстетически ориентированному медиаобразованию в контексте современного социокультурного развития

Последние годы XX века и начало XXI столетия ознаменовали собой значительные трансформации в государственной, социокультурной, образовательной областях. Как известно, «образование отдельного человека складывается и растет в ходе взаимодействия личности с культурой сообщества» [Гусинский, Турчанинова. 2001, с. 66], важным сегментом которой выступают произведения медиакультуры.

Различные медиатексты пользуются огромной популярностью у школьников и молодежи: аудитория с раннего возраста приобретает значительный опыт общения с множеством телеканалов, интерактивных компьютерных программ, сетью интернет и т.д. Произведения медиакультуры обладают значительным потенциалом для образования молодого поколения. «Человек в век информации приобретает образование чаще на основе информационного потока с экрана, а не на основе систематического обучения. С развитием информационной революции «поток» с экрана усиливается и становится все более разнообразным. Индивидуальная культура перестает быть общей для всех людей даже одной страны. Она составляется из кусочков и из-под нее уплывают основания – знания, разделяемые всеми. В пределе общество становится фрагментарным. Оно уже теперь состоит из групп, объединенных общими интересами, увлечениями, профессией, религией, политическими предпочтениями и т. д.» [Разлогов, 2006, с. 13].

В то же время, современное образование выдвигает новые требования, в соответствии с которыми «центральной фигурой в образо-

вательном учреждении, ее ядром должен стать ученик, студент, слушатель и т.д., причем понимаемый не абстрактно, не как класс, группа или все учебное заведение, а рассматриваемый на уровне отдельного человека во всем его богатстве и многообразии его личностных интересов, потребностей и устремлений. Отсюда основной задачей системы образования становится создание благоприятных условий для их проявления и удовлетворения» [Белозерцев, Черных, 2003, с. 30].

В содержательном плане современное образование претерпевает значительные изменения. Наблюдается «значительное увеличение культуроемкости образования, базой которого становится вся мировая и отечественная культура, а не идеологически профильтрованная, «одобренная» ее часть. Иными словами, содержанием образования становится не только полученное знание, но и сферы достижений человечества, далеко выходящие за рамки науки: искусство, традиции, опыт творческой деятельности, религия, достижения здравого смысла; повышение роли гуманитарных знания как основы развития, как содержательного «ядра» личности; движение от обязательного, одинакового для всех содержания к вариативному и дифференцированному, а в предельном случае – индивидуализированному; от единого государственного, официально утверждаемого содержания к оригинальным авторским программам, курсам и учебникам (с обязательным сохранением единого образовательного ядра, определяемого обязательным минимумом и государственными стандартами)» [Загвязинский, Атаханов, 2001, с. 11].

Анализ трудов современных исследователей по проблемам медиаобразования (Л. М. Баженовой, А. В. Минбалеева, А. В. Федорова, А. В. Шарикова, Н. Ф. Хилько и др.) позволяет выделить ряд противоречий, характерных для современного этапа развития медиапедагогики:

– значительное увеличение информационного потока и недооценка необходимости развития медиакомпетентности учащихся и студентов;
– активное внедрение новых информационных технологий во все сферы современной жизни и недооценка их социальных, культурных, образовательных, воспитательных, мировоззренческих последствий;
– настоятельная необходимость включения медиаобразования в учебно-воспитательный процесс и отсутствие механизмов его диверсификации в социально-культурную сфере**;**

– низкий уровень духовно-нравственной и эстетической культуры современного подрастающего поколения и недостаточно разработанные механизмы функционирования системы отечественного медиаобразования с точки зрения содержания, принципов, средств, основных форм и методов и т.д.

По справедливому мнению А. В. Минбалеева, необходимость модернизационных процессов отечественного образования, «введения в ее систему медиаобразования подкреплена и сменой парадигмы общественно-государственной жизни, потребовавшей от образования, как ведущего фактора трансформации и развития общества, радикального обновления ценностных ориентиров и построения образовательной системы, в том числе с учетом принципов информативности и дистанционного образования, обязательности использования новых информационно-телекоммуникативных технологий, снижения затратности образования за счет ускорения доступа к информации» [Минбалеев, 2006, с. 267].

Одной из актуальных задач российского медиаобразования на рубеже XX – XXI веков выступало определение основных терминологических понятий и критериев, связанных с медиаобразовательной тематикой. Можно утверждать, что современные тенденции развития медиаобразования вполне созвучны мировой практике. Актуальными в этом плане выступают рекомендации ЮНЕСКО, принятые в Париже (2007 г.). Данные рекомендации способствуют выполнению четырех основных актуальных положений Грюнвальдской Декларации: 1) разработка всесторонних программ по медиаобразованию на всех образовательных уровнях; 2) подготовка педагогов в области медиаобразования и рост информированности о медиаграмотности всех заинтересованных лиц и организаций в социальной сфере; 3) проведение исследований в области медиаобразования и распространение их результатов с помощью сетевого вещания; 4) международное сотрудничество в области медиаобразования.

В Рекомендациях подчеркивается: «Медиаобразование не может получить широкого распространения без принятия усилий по увеличению информированности людей и мобилизации всех заинтересованных, в частности политиков высокого уровня, ответственных за принятие решений во всех странах мира» [http://www.mediagram.ru/documents/documents_20.html].

Данные рекомендации носят практический характер, адресованы заинтересованным лицам на всех уровнях внедрения и выступают ко-

ординирующими факторами на местных национальных, региональных и международных уровнях.

1. Принять наиболее полное определение понятия «медиаобразование».
2. Укреплять связи между медиаобразованием, культурным разнообразием и уважением прав человека.
3. Определить основные медиаобразовательные умения и систему оценивания.
4. Интегрировать медиаобразование на начальном этапе подготовки педагогов.
5. Развивать эффективные педагогические методы.
6. Мобилизовать всех заинтересованных лиц в рамках образовательной системы.
7. Мобилизовать всех заинтересованных в социальной сфере.
8. Выделить место для медиаобразования в рамках образования в течение всей жизни человека.
9. Развивать медиаобразование и исследования в высшей школе.
10. Создать обмен сетевого вещания.
11. Организовывать и проводить значимые медиаобразовательные международные обмены.
12. Поднять значимость и мобилизовать политиков, ответственных за принятие решений [http://www.mediagram.ru/documents/documents_20.html].

Актуальность реализации данных рекомендаций очевидна. В настоящее время медиаобразование осуществляется лишь в ряде российских высших педагогических учебных заведений (Москва, Воронеж, Таганрог, Курган и др.). Н. В. Змановская констатирует: «Изучение состояния практики нашей высшей школы показывает несформированность у студентов – будущих учителей такого качества, как медиаобразованность. Будущие учителя не подготовлены к работе с информацией» [Змановская, 2003, с. 155]. Поэтому особое значение развитие медиаобразованности (медиакомпетентности) имеет в подготовке студентов педагогических вузов, которым в настоящее время для успешного осуществления профессиональной деятельности необходимы не только знания по теории и методике преподавания учебных предметов, педагогике и психологии, но и умение работать с медиаинформацией.

Так как проблема внедрения медиаобразования в школы и вузы становится все более актуальной, учителя и преподаватели вузов про-

являют активный интерес к использованию возможностей медиаобразования в своей педагогической деятельности. Практика работы с учителями и преподавателями вузов свидетельствует о том, что многие педагоги испытывают затруднения в вопросах теории и методики медиаобразования, а «некоторые российские исследователи и педагоги, по сути, путают медиаобразование с использованием информационных технологий в учебном процессе школы и вуза, с дистанционным (например, с помощью интернета) и компьютерным обучением…» [Федоров, Левицкая, Челышева, 2012]. И хотя многие педагоги владеют неплохими знаниями в областях, связанных с медиатехнологиями, умения практического применения и творческого освоения медиаобразования демонстрируют достаточно редко. Преимущественно, такие результаты связаны со слабой информационно-методической поддержкой педагогов по тематике медиаобразования, незнанием форм, приемов и технологий медиапедагогики и т.д. [Челышева, 2011, с. 13]. В связи с этим значительно актуализируются вопросы, связанные с научно-методологическим и учебно-методическим обеспечением педагогических кадров.

Реализация основных медиаобразовательных подходов в России осуществляется по следующим направлениям:

– специальное (изучение медиаобразования в качестве отдельных учебных предметов. Эта практика касается вузовского образования, прежде всего, педагогического);
– факультативное (медиаобразование изучается на факультативных, кружковых, клубных занятиях в учреждениях образования и культуры);
– интегрированное (включение элементов медиаобразования в программы различных учебных предметов. Данное направление особенно активно развивается в последние годы как в школах, так и в высших учебных заведениях).

Научно-теоретические исследования и апробация основных направлений медиапедагогики осуществляются сегодня целым рядом отечественных научно-образовательных центров, занимающихся проблемами внедрения медиаобразования в образовательный процесс. Примером здесь может служить Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» (руководитель центра – А. В. Федоров).

Функции Научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» реализуются в развитии инновационных на-

правлений научно-исследовательских разработок в области медиаобразования и медиакомпетентности; интеграции учебного потенциала вуза и научно-образовательного центра в области медиаобразования; создании условий для интеграции в российское и международное научно-исследовательское пространство и установление партнерских отношений с ведущими российскими и зарубежными научно-образовательными центрами в области медиаобразования и медиакомпетентности.

Основной целью НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» в работе со школьниками, студентами, учителями школ и преподавателями вузов направлена на развитие медиакомпетентности личности, под которой понимается «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2007, с. 54].

Деятельность Научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» осуществляется в реализации следующих задач:

1) разработка теоретических и методологических основ развития медиаобразования;
2) создание научно-методологической базы для развития медиаобразования и медиакомпетентности различных возрастных групп населения;
3) создание научной основы мониторинга уровней медиакомпетентности аудитории различного возраста;
4) обеспечение подготовки квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе новейших педагогических технологий совместно с заинтересованными организациями;
5) развитие новых, прогрессивных форм инновационной деятельности, сотрудничества с научными и образовательными учреждениями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности; научными, образовательными организациями, фондами и другими структурами с целью совместного решения важнейших научных и образовательных задач и др.

Важные задачи научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» – обеспечение подготовки квалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе новейших педагогических технологий совместно с заинтересованными организациями; развитие новых, прогрессивных форм инновационной деятельности, сотрудничества с научными и образовательными учреждениями, связанными с тематикой медиаобразования и медиакомпетентности; научными, образовательными организациями, фондами и другими структурами с целью совместного решения важнейших научных и образовательных задач и др.

Решение данных задач предопределяют тесное сотрудничество НОЦ с учреждениями и организациями, заинтересованными в совместной деятельности по подготовке педагогов вузов и учителей школ к внедрению медиаобразования. В течение ряда лет члены Научно-образовательного центра (А. В. Федоров, И. В. Челышева, Е. В. Мурюкина, Н. П. Рыжих и др.) принимают активное участие в работе семинаров, курсов повышения квалификации для учителей школ, работников системы дополнительного образования, административного корпуса отделов образования, преподавателей высших учебных заведений, представителей общественности в гг. Таганрог, Екатеринбург, Качканар, Томск и др.

Участниками Научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» разработан ряд учебных программ для школьников, студентов и педагогов, накоплен обширный объем методических материалов по тематике медиаобразования, имеющих большое значение для практической реализации медиаобразования. В частности, учебно-методические материалы, разработанные Научно-образовательным центром «Медиаобразование и медиакомпетентность» активно используются в работе курсов повышения квалификации в Таганрогском государственном педагогическом институте, Региональном центре медиаобразования (г. Екатеринбург) и других медиаобразовательных структурах, занимающихся проблемами медиаобразования школьников и студентов [Челышева, 2011].

Подготовка медиакомпетентных педагогов осуществляется в Таганрогском государственном педагогическом институтом имени А. П. Чехова с 2002 года. Здесь реализуется официально утвержденная и зарегистрированная учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации специализация № 03.13.30 «Ме-

диаобразование». Данная специализация открыта на факультете социальной педагогики.

Целью данной специализации является подготовка медиакомпетентных социальных педагогов, способных полноценно использовать медиа в учебно-воспитательном процессе. В рамках подготовки к медиапедагогической деятельности студенты изучают целый комплекс дисциплин, связанных с теоретическими, методическими и практическими аспектами медиаобразования: «Теория медиа и медиаобразования», «Технология медиаобразования в школе и вузе», «Социология медиакультуры», «История медиаобразования», «История медиакультуры» и т.д. В целом, изучение данных курсов направлено на развитие профессиональной медиакомпетентности будущих педагогов, определяемой как «совокупность мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, информационный, методический, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста» [Федоров, Челышева, Левицкая, 2007, с. 21].

Медиаобразование входит не только в учебные программы подготовки специалистов, но и включается в подготовку бакалавров и магистрантов. Например, медиаобразовательный компонент выступает важным сегментом подготовки магистров по направлению 040700.68 «Организация работы с молодежью» (магистерская программа «Организация работы с молодежью в сфере культуры и массовых коммуникаций»). Так, будущие руководители и специалисты по работе с молодежью в государственных и общественных организациях, профессиональная деятельность которых будет связана с исследованиями проблем и перспективных направлений реализации государственной молодежной политики, в процессе обучения изучают такие учебные дисциплины как «Основы медиакомпетентности», «Развитие критического мышления в процессе медиаобразования», «Социально-педагогические технологии на материале медиакультуры» и др.

Медиаобразовательные занятия со студентами строятся с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания. Учебные медиаобразовательные курсы включают изучение теоретического материала, а также практические занятия, реализация которых предполагает активное использование творческих и игровых заданий на медиаматериале. В результате изучения курсов медиаобразовательной тематики будущие педагоги и организаторы работы с

молодежью не только приобретают необходимые теоретические знания, но и учатся использовать эти знания в процессе педагогической практики; разрабатывают и апробируют циклы занятий кино- или видеоклубов, юнкоровских кружков, факультативов по медиаобразованию для всех возрастных категорий школьников, используя полный арсенал методов медиаобразования – словесных, наглядных, репродуктивных, исследовательских, эвристических, проблемных, игровых.

Подготовка студентов и магистрантов включает не только просмотр фильмов, но и обсуждение эстетических, нравственных, философских проблем медиапроизведений; выполнение групповых и индивидуальных игровых, творческих заданий; свободное общение; диспуты; анкетирования; письменные работы (рецензирование, отзывы, сочинения на тему просмотренных фильмов и т.д.).

В процессе изучения и анализа произведений медиакультуры различных видов и жанров студенты самостоятельно разрабатывают сценарии медиатекстов на материале телевидения, Интернета, кинематографа, прессы для школьной и молодежной аудитории; проводят анализ аудиовизуальных медиатекстов, в том числе – и педагогической направленности и т. д. В этой связи нам представляется справедливым мнение О. А. Баранова и С. Н. Пензина о том, что «широкое использование произведений художественной кинематографии, передач ТВ, видеозаписей непосредственного педагогического процесса при оптимальном сочетании с традиционными методами обучения и внеаудиторной работой позволяет повысить эффективность процесса обучения, развивать познавательную активность и самостоятельность студентов, прививать интерес к будущей профессии, углублять их эстетическую культуру» [Баранов, Пензин, 2005, с. 7].

Таким образом, задачи эстетического развития подрастающего поколения средствами и на материале произведений медиакультуры не теряют своей актуальности в современном медиаобразовании школьников и студентов. Справедливо в этом отношении мнение Н. И. Киященко: «роль эстетического воспитания в формировании творческой позиции состоит в том, что оно не только способствует развитию чувств, оформлению человеческой чувственности и ее обогащению, но и просвещает, обосновывает – рационально и эмоционально – необходимость творческого отношения к миру. Именно эстетическое воспитание показывает роль эстетических чувств в формировании картины мира и развивает эти чувства» [Киященко, 1998, с. 90]. Поэтому задачи развития эстетических чувств, эстетического

вкуса органично включаются в современный медиаобразовательный процесс.

Особое значение в подготовке современных студентов и магистрантов имеет развитие аналитических способностей, так как при взаимодействии с огромным количеством самой разной медиаинформации подрастающему поколению необходимо не только осуществлять поиск нужной и необходимой, но и уметь анализировать ее на предмет достоверности. Поэтому в программы занятий органично включаются просмотры и коллективные обсуждения экранных медиатекстов (фильмов, телепередач, интернетных сайтов), создание собственных медиатекстов различных видов и жанров с последующим анализом медиаконтента и т.п. Как свидетельствует практика работы, такие виды занятий не только способствуют созданию творческой атмосферы на занятиях, развитию критического мышления и умению аргументированно оценивать медиаинформацию, активизируют познавательный потенциал, но и отвечают задачам эстетического развития: позволяют констатировать и развивать эстетические и художественные медиапредпочтения, способствовать более полноценному медиавосприятию, формированию эстетического вкуса аудитории [Челышева, 2009, с. 70].

Полученные знания и приобретенные в процессе прохождения педпрактики умения и навыки работы на материале произведений медиакультуры студенты имеют возможность продемонстрировать в ходе конкурсных презентаций медиаобразовательных проектов различной тематики (педагогической, психологической, социальной и т.п.). Проектирование позволяет студентам создать собственную модель будущей практической деятельности, отвечающей насущным проблемам общества. После презентации студенческих проектов осуществляется сравнительный анализ представленных разработок, что способствует выявлению наиболее перспективных медиаобразовательных моделей и направлений для реализации в условиях современного российского образования.

Работа будущих педагогов и организаторов работы с молодежью неразрывно связана с различными учреждениями образования и культуры – школами, учреждениями дополнительного образования, детскими домами, Дворцами культуры и спорта, молодежными СМИ, детскими и молодежными общественными организациями, социальными приютами, детскими оздоровительными центрами, фондами и т.д. Поэтому их подготовка к осуществлению медиаобразовательной

деятельности направлена на максимальное использование потенциальных возможностей произведений медиакультуры в организации различных досуговых и социально-педагогических мероприятий: проектов, акций, конкурсов, игровых программ, ролевых, импровизационных и сюжетных игр на медиаматериале с школьниками и молодежью.

Для организации дальнейшей продуктивной работы студенты и магистранты в процессе медиаобразовательных занятий занимаются разработкой занятий, накапливают методический материал, участвуют в тренинговых занятиях. Целью данной деятельности выступает развитие способностей восприятия, эмоционального переживания, воображения, мышления и художественно-эстетической образованности каждого студента, что, как известно, является фундаментом творческой индивидуальности специалиста любого уровня, его эстетического отношения к искусству, к людям и общественным отношениям, к природе и труду. Эта работа реализуется в творческих мастерских, на практических и семинарских занятиях. В связи с этим основные методические приемы медиаобразования с использованием индивидуальных, групповых и коллективных форм работы нацелены на активизацию разнообразной творческой деятельности на материале медиа.

Важной проблемой подготовки будущих педагогов становится повышение престижа педагогической профессии, пробуждение интереса завтрашних выпускников к использованию образовательного, развивающего и воспитательного потенциала медиакультуры. Один из известнейших в России медиапедагогов О. А. Баранов, более полувека занимавшийся проблемами кинообразования студентов и школьников, совершенно справедливо заметил: «одно из существенных условий повышения интереса студентов университета к работе школы – акцент общественной значимости и красоты учительской деятельности. Экран помогает развивать способность к педагогическим наблюдениям. Фильм может наглядно показать любое явление школьной действительности, любой объект в его динамике или статике. Экран может увеличить, укрупнить самые, казалось бы, мелкие стороны и детали изучаемых фактов и событий. В повседневной практике острота и свежесть восприятия быстро сглаживается, и студенты часто не видят важных свойств и деталей явлений: их заслоняет целостный образ предмета. Даже знакомый привычный объект, представленный на экране в новом фоне и в новых связях, восприни-

мается как бы заново, переосмысливается, отчетливо выступают его детали и связи между ними. Яркий и наглядный образ сильнее действует на сознание человека, чем абстрактные рассуждения. К тому же образ пробуждает эмоции, а все, что переживается, оставляет более сильные впечатления и становится достоянием личности» [Баранов, 2008, с. 84].

Итак, трансформационные процессы, происходящие в современном обществе, отражаются на всех сторонах жизни человека. Характер образования также существенно меняется, появляются новые ориентиры, связанные с развитием компетентностного подхода, изменениями культурно-образовательной среды и т.д. Справедливым представляется мнение о том, что «наряду с ведущими традиционными функциями – образовательной, воспитывающей и развивающей – образованию и его институтам приходится все более полно брать на себя функции культуропреемственности и культуротворчества» [Загвязинский, Атаханов, 2001, с. 12]. Значительно актуализируются проблемы взаимосвязи современного школьника не только с миром информационных, цифровых технологий, но и с миром культуры и искусства.

Итак, на современном этапе развития в России основные позиции эстетической концепции медиаобразования наиболее тесно взаимосвязаны с культурогическим, семиотическим подходами, с развитием аналитического, критического мышления. Эти интеграционные процессы тесно связаны как с социокультурными факторами, так и с задачами современного образовании. Активизируется поиск новых образовательных моделей, подходов, концепций, направлений, форм и методов работы и т.д. «Происходит, прежде всего, серьезное изменение целей образования, а, следовательно, и критериев его эффективности. Не качество знаний, как таковое, и тем более не объем усвоенных знаний и умений, а развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни становятся ведущей целью образования, которое не ограничивается рамками школы, а выходит далеко за ее пределы» [Загвязинский, Атаханов, 2001, с. 9].

В современной социокультурной ситуации медиаобразование позволяет человеку овладевать приемами использования медиа в коммуникации; обеспечивать знание того, как анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты; определять источники медиатекстов, их политические, социальные, культурные интересы,

их контекст; интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа; отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории; получить возможность свободного доступа к медиа.

Значительную роль в развитии медиаобразования играет использование огромного теоретического и методического опыта, накопленного российским эстетически ориентированным медиаобразованием во второй половине XX века. Этот опыт нуждается в последовательном и концептуальном анализе и осмыслении. Это актуализирует интерес исследователей к проблемам медиапедагогики, изучению богатого опыта, накопленного российскими медиапедагогами, поиску путей и возможных подходов к использованию потенциала эстетической концепции для образования, воспитания и развития подрастающего поколения.

2.2. Тенденции и перспективы развития российского эстетически ориентированного медиаобразования

Зарождение и развитие общества массового потребления, массовых ценностей, массовых праздников, массовых эмоций общества XX столетия, средой обитания которого выступает медийная реальность, интенсивное развитие новых информационных технологий и повсеместное распространение медийной продукции породило новые проблемы, связанные с осмыслением проблем взаимодействия человека с миром массмедиа, потенциале новых педагогических направлений и концепций, связанных с изучением произведений медиакультуры. Истинное обретение смысла культуры сегодня неразрывно связано с процессом межкультурной коммуникации, диалогом, позволяющим человеку понять свое «Я» и определить социокультурные и ценностные приоритеты в медиатизированном мире.

Говоря об отличиях концепции эстетического воспитания от эстетических представлений в педагогическом процессе прошлых лет, Н. И. Киященко отмечает: «в теорию и процессы эстетического воспитания включена вся проблематика эстетических представлений современных людей, особенно всех профессионалов практической эсте-

тики и педагогических процессов всех уровней» [Киященко, 2009, с. 195].

Представления современного человека о мире в целом, включая эстетические представления, все более тесно взаимосвязаны с миром медиа, конструктами определенных звукозрительных образов, создаваемых медиареальностью. «Непрерывно расширяющиеся медиа стали настоящей средой обитания – пространством, таким же реальным и, по всей видимости, незамкнутым, каким был земной шар пятьсот лет назад» [Рашкофф, 2003, с. 8]. Если в реальности, создаваемой кинематографом и телевидением, конструировался мир зрительных образов, где фантазия существовала наряду с предлагаемыми изображаемыми объектами, в условиях постиндустриального общества человек получает возможность самостоятельно моделировать совершенно новые конструкты медиареальности, в которой у каждого есть право видеть и даже создавать собственную медиареальность.

Если еще двадцать лет назад компьютерные сети воспринимались обществом как новая технология, то теперь, с развитием инфраструктуры интернет и возникновением в ней культурных сообществ, социальных групп, профессиональных коллективов, возникает необходимость обратиться к понятию культуры интернета. Поэтому в настоящее время проблемы изучения произведений медийной культуры все более тесно взаимосвязаны с проблемами информационного общества, его особенностями, спецификой, культурой.

В виртуальном мире интерактивность приобретает новый эффект – эффект погружения, приобретения возможности «здесь и сейчас». Сегодня виртуальная реальность стала пространством не только обмена информацией, но и обмена культурными, нравственными, мировоззренческими, эстетическими ценностями. Неслучайно внимание многих исследователей обращено к изучению феноменов информационного общества, виртуализации, интерактивности; осмыслению культуры информационного общества, возможностей духовного, социального и эстетического развития современного человека в новых информационных условиях.

К основным характеристикам культуры информационного общества, по мнению А. В. Соловьева, относятся: мозаично-прерывный характер медийных образов (клип-культура); «размывание» границ между официальной государственной культурой и культурой маргиналов (контркультурой), между массовой и элитарной культурой; формирование новых профессиональных групп с соответствующими

профессиональными типами культуры и образами (стилями) жизни; наличие сетевых форм социальных отношений [Соловьев, 2009, с. 12]. Все эти характеристики присущи масс-медиа, которые с появлением и бурным развитием интернета становятся системой, объединяющей «традиционные средства массовой информации, глобальные телекоммуникационные средства (сеть) и сумму технологий работы с массовой аудиторией» [Калмыков, Коханова, 2005, с. 10].

Мир масс-медиа все чаще связывается с потреблением, в том числе – потреблением социальным, культурным, духовным. По выражению Ги Дебора, «реальный потребитель становится потребителем иллюзий» [Дебор, 2000, с. 14]. В мире медийных манипуляций пресыщенному готовыми мозаичными образами медиамира человеку трудно понять, «как можно сопротивляться потреблению информации, которая ежедневно искушает повышением градуса сенсации, скорости предъявления события, катастроф и ужасов? Этот градус повышается до точки кипения, то есть точки невосприятия, и мы становимся безразличны ко всему окружающему нас непосредственно, но зависимыми от того, что происходит далеко, за гранью видимости, чувств, переживаний» [Савчук, 2009, с. 227].

Глобальная компьютерная сеть создает новые формы культурного бытия и транслирует их в нашу повседневную жизнь посредством киберкультуры – культуры «реальной виртуальности». Если телезритель, окунаясь в онлайновый режим программы, чувствует себя одновременно и участником, и зрителем, то, попадая в виртуальный мир, его статус меняется: он – не один из многих телезрителей, кто может принимать решение, а единовластный хозяин собственной искусственно созданной им реальности, которая обладает определенным нравственным, эстетическим, информационным контентом.

По мнению Т. А. Бондаренко, «виртуальное не есть мнимое или воображаемое, поскольку не имеется в виду чисто субъективное содержание. Виртуальное не есть несуществующее, просто мы не можем приписать ему традиционное объективное существование. Виртуальное содержание – то, где отсутствует четкое разделение объективного и субъективного плана в понимании, где эти различные содержания перетекают друг в друга, становясь неразличимыми, неотличимыми» [Бондаренко, 2007, с. 33].

Виртуализация общества представляет собой симуляцию реальности действующих социальных институтов, результатом чего является трансформация сущности человеческого бытия из социального в

виртуальный мир. При этом, как пишет Д. В. Иванов, «в глобальной сети Internet не создается никакого знания, но зато многократно увеличиваются возможности осуществления коммуникаций», в которой борьба владельцев СМИ идет не за монополию на передачу сведений, а «за создание выгодного им или их заказчикам образа событий» [Иванов, 2004, с. 362].

Становится вполне обыденным явлением, что жизнь современного человека протекает не только в мире реальных вещей, но и в виртуальном мире символов, образов, симуляций: «перспектива того, что отношения между людьми примут форму отношений между образами, и есть перспектива виртуализации общества. В этой перспективе появляется возможность трактовать общественные изменения, различая старый и новый типы социальной организации с помощью дихотомии «реальное/виртуальное» [Иванов, 2004, с. 375].

Онтологическое отличие виртуальной реальности от медиареальности, созданной телевидением, рекламой, прессой и т.д. состоит в следующем: образы медийной реальности (телевизионной, кинематографической и т.д.) оформляются в «додумывании», «домысливании» этой реальности при помощи фантазии (с опорой, к примеру, на визуальные образы – мысленные, изображенные при помощи иллюстрации, надписи на экране). Теперь, когда «медиа – сами по себе нечто реальное, нечто, существующее независимо и, возможно, обладающее собственными потребностями и интересами» [Рашкофф, 2003 с. 28], виртуальная реальность может быть достроена в прямом смысле – становясь материальным объектом, существующим в виртуальном мире.

В какой-то мере иллюзия настоящей жизни, которая достигается человеком при помощи погружения в виртуальный мир (без труда конструируемый идеальным), представляет собой усовершенствованную модель идеального мира, который строился человечеством в прошлом. К. З. Акопян, рассуждая о фильме «Матрица» братьев Вачовски, резонно утверждает: «Все это уже было, с той лишь разницей, что место, отданное в этом фильме созданной человеком, … пусть даже и сверхумной, но все же машине, раньше принадлежало либо языческому божеству, либо монотеистическому Богу. В адаптированной компьютерной эпохе, смирившийся со смертью последнего и современно мыслящий человек, покорно соглашается с полной зависимостью от безликого, бездушного, безэмоционального, но им же созданного процессора – Мегакомпьютера» [Акопян, 2005, с. 273].

Объекты виртуальной реальности представляют собой «чувственно воспринимаемые объекты, которые кажутся вполне достоверными; вариации параметров обеспечивают разнообразие соответствующих «вещей» в пределах «рода» [Браславский, 2003, с. 14]. Например, игрок в компьютерной игре или телезритель, участвующий в интерактивном шоу, начинают играть полноправную роль непосредственных участников вскго, что происходит на экране или мониторе. При этом у них создается иллюзия некой всесильности, так как они можгут совершенно самостоятельно изменять судьбы героев и целых народов.

Гипертекстуальность в виртуальной реальности позволяет преодолеть императивность медиатекста. В конечном итоге его значение, понимание и интерпретация определяются уже не автором (издателем, режиссером, ведущим), а читателем (зрителем, пользователем), который из статуса аудитории переходит в статус соавтора.

На первый взгляд, когда речь идет о создании пользователями собственных медиапродуктов (собственной медиареальности), у человека открываются ничем не ограниченные возможности для конструирования медиареальности производителя: его деятельность в сфере медиа приобретает творческий и созидательный характер. Однако если учитывать, что любое конструирование (в том числе – и медийных образов и символов), человек совершает, опираясь на собственный опыт бытия-в-мире (мире реальном), то говорить о создании совершенно свободных образов медийной реальности можно опять-таки с определенной долей условности.

О. А. Астафьева, развивая тему жизни человека в сети, отмечает: «виртуальная реальность современной культуры – это не столько идеальное пространство, основанное на «новых мифах» и носящее сакральный смысл, сколько «поглощающая» человека среда медиакультуры, компьютерная «виртуальная реальность», дигитальное (цифровое) поле современной культуры, одним словом, – это новый интегративный сверхсложный феномен – сетевая культура» [Астафьева. 2007, с. 23]. По мнению Л. Б. Янгель, для интернет-культуры характерна «четырехслойная структура: техномернократическая культура, культура хакеров, культура виртуальной общины и предпринимательская культура. Все вместе они определяют идеологию свободы, столь широко распространенную в интернет-сообществе» [Янгель, 2004, с. 19].

М. Кастельс называет информационное общество сетевым, так как оно создается «сетями производства, власти и опыта, которые формируют «культуру реальной виртуальности» [Кастельс, 2000]. Возникновение и развитие сетевых коммуникаций сделало возможным участие в многопользовательских ролевых играх, проведение телеконференций, форумов, создание собственных страниц социальных интернет-сетях и т.д. Таким образом, существование человека в так называемой реальности сетевой культуры становится еще одной обителью (эйкосом) человека информационного общества.

Н. К. Тальнишних отмечает, что «сетевые сообщества существуют в киберпространственном континууме, практически не воздействуя друг на друга. Отсюда сетевые этикеты, нормы и ценности «фрагментируются» (культура становится «клиповой»)» [Тальнишних, 2004, с. 16]. Однако сейчас локальные сетевые сообщества все активнее вступают во взаимодействие друг с другом, обмениваясь мнениями и информацией, поэтому, на наш взгляд, можно говорить о тенденциях формирования нового информационного поля интернет-культуры.

Иными словами, если прежде виртуальная реальность воспринималась как нечто родственное художественной реальности (к примеру, после изучения художественного произведения или просмотра фильма учащимся предлагалось нарисовать «устные картины» с участием тех или иных персонажей), то с развитием компьютерных технологий виртуальная реальность с помощью компьютера «действительно возникает на внутреннем экране сознания зрителя, соединяя его с любой им создаваемой аудиовизуальной программой» [Усов, 2000]. В связи с этим возникает идея развития так называемого виртуального мышления, которая, согласно мнению Ю. Н. Усова, «способна разрешить существующие противоречия между уровнем достижений в области художественного воздействия искусства и готовностью современного человека активно использовать эти возможности – как на специальных занятиях, так и самостоятельно, в процессе восприятия, интерпретации многомерной пространственно-временной реальности» [Усов, 2000]. Виртуальное мышление тесно связано с историей развития экранных искусств, всеми видами познания пространственно-временной реальности (монтажного, аудиовизуального, экранного). Бесспорно, развитие виртуального мышления школьников является одним из перспективных направлений в российском медиаобразовании в современных информационных условиях.

Информация, передаваемая по каналам масс-медиа, становится в современных условиях «продуктом» индустрии сознания, но, вместе с этим, далеко не всегда является всесторонней и достоверной. Вместе с тем, одновременно с накоплением опыта общения с медийной реальностью у медиапотребителя растет самоуверенность в искушенности и полноте понимания информационного медийного поля, позволяющая, по мнению М. Хайдеггера распространять «растущую ненуждаемость в собственном понимании. Мнимость людей, что они поддерживают и ведут полную и подлинную «жизнь», вносит в присутствие успокоенность, для которой все состоит «в лучшем порядке» и которой распахнуты все двери» [Хайдеггер, с. 88].

В условиях острой борьбы происходит столкновение альтернативных медиапроектов, авторы которых пытаются убедить зрительскую аудиторию в том, что показанное на экране прошлое, настоящее и будущее, полностью соответствует объективной истине. Трансформационные процессы отношения к медиареальности в постиндустриальном обществе приводят к пониманию, что цель создателей медиапроизведений уже не состоит в изображении непосредственно наблюдаемой реальности с претензией на объективность. Все более значимая роль в телепроектах, кинематографическом искусстве, в блогах и т.п., отводится личности автора, толкователя, интерпретатора, выстраивающего картину медиаореальности. Е. С. Полат отмечает: «Современные средства массовой коммуникации предлагают аудитории самую разную информацию, как по форме, так и по содержанию, что требует от современного зрителя, слушателя, читателя осмысления и критического анализа, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов (то есть сообщений, содержащих информацию, и переданных с помощью средств коммуникации), определения их потенциальных возможностей для развития личности и т.д. [Полат, http://www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm.].

На наш взгляд, большими перспективами в процессе развития самостоятельного осмысления произведений медиакультуры обладает медиакритика. Президент Гильдии киноведов и кинокритиков Союза кинематографистов России В. Э. Матизен определяет основную задачу критики в том, «чтобы противостоять потоку медийных образов, противостоять тем манипуляциям, которым мы ежечасно подвергаемся со стороны различных медиа» [Матизен, 2006, с. 40].

Поэтому одним из центральных понятий понимания структуры медиареальности и осмысления процессов, происходящих с челове-

ком, «освобожденным от пут реальности» (П. Слотердайк), человеком, живущим в эпоху медиатехнологий, остается анализ произведений медиакультуры – метод исследования медийного текста путем изучения его отдельных сторон, составных частей, художественного своеобразия, социокультурного контекста и т.д.

Мы уже отмечали, что медиатекст, представляющий собой сложный знаковый комплекс, несет не только информационную нагрузку, но и является результатом общения и творческого осмысления его сущности субъектами, вовлеченными в процесс создания и восприятия медиаинформации. Возникновение глобальной и интерактивной системы коммуникации, широкое проникновение в жизнь многих слоев общества средства массовой коммуникации и информации (медиа) порождают новые проблемы в образовании, направленные на развитие самостоятельного, критического мышления, включающего умение анализировать и оценивать медиаинформацию. «Каждый ребенок должен научиться, прежде всего, самостоятельно думать, мыслить, опираясь на знание фактов, законов, сообразуясь с национальными и историческими традициями. Это означает, что необходимо научить его работать с информацией в широком понимании ее значения. Это и значит необходимость формирования самостоятельного критического мышления» [Полат, http://www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm].

Безусловно, в современной социокультурной ситуации каждому человеку необходимо быть медиакомпетентным: уметь ориентироваться в условиях переизбытка разнообразной информации, грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. В свободном демократическом обществе на первое место выходит способность и готовность оценивать ситуацию самостоятельно, без предубеждения, распознавать приемы психологического манипулирования в медийном пространстве.

В то же время, реализация культурологического, художественного, социально-педагогического и нравственного потенциала искусства во многом зависит адекватного эстетического отношения. «Такое отношение формируется как на основе объективно существующих в обществе эстетических отношений к искусству, так и на базе индивидуального опыта человека и осуществляется в его собственной художественной практике в различных формах активного познавательного интереса, любительской или профессиональной художест-

венной деятельности. Емкость и богатство эстетического отношения молодого человека к искусству во многом определяют уровень развития его творческих способностей и культуры» [Суртаев, 2002, с. 275].

В современном медиаобразовательном процессе под *эстетическим анализом медиатекстов* понимается «анализ художественной концепции произведений медиакультуры разных видов и жанров» [Федоров, 2007, с. 387]. Концептуальной основой данного вида анализа произведений медиакультурых выступает эстетическая теория медиаобразования, основные положения которой в настоящее время наиболее близки с культурологическим подходам. Данные теоретические основы имеют сходные теоретические базы, близкие позиции, касающиеся отношения «к проблеме «медиа и аудитория», и значительное сходство в целях и задачах, в содержании и педагогической стратегии» [Федоров, 2007, с. 387].

Л. М. Баженовой были предложены основные принципы, на которых должно базироваться содержание современного образования учащихся в области экранных искусств, целью которого является становление «эстетического сознания учащихся: их эстетических чувств, взглядов, вкусов, интересов, идеалов и т.д.» [Баженова, 2012, с. 10]:

1) принцип герменевтического освоения аудиовизуального текста;
2) принцип деятельностно-творческого диалога с аудиовизуальным текстом и его автором;
3) принцип семиотического постижения экранного искусства;
4) принцип творческой самореализации учащихся средствами экранных искусств.

На наш взгляд, на современном этапе проблемы анализа медиатекста все более тесно связываются с комплексным исследованием этических, философских, эстетических, герменевтических и др. аспектов медиакультуры. В самом деле, в процессе анализа затрагиваются самые разные проблемы, связанные с мировоззрением, эстетическим, этическими и ценностными установками и т.п. Поэтому говорить сегодня об осуществлении только эстетического, герменевтического, этического анализа в чистом виде можно лишь условно. Более правомерной позицией является комплесный подход, предполагающий выявление свойств и характеристик медиатекста; его составных частей и элементов в контексте личной, социокультурной и авторской позиции, предполагающей умение группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны

изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру; исследования этических, эстетических и др. аспектов медиапроизведения и т.п. Справедливым в этой связи нам кажется мнение Е. А. Бондаренко о необходимости «многостороннего подхода к рассмотрению текста, изложенного языком массовой коммуникации и погруженного в контекст современного восприятия масс-медиа» [Бондаренко, 2012, с. 18]. Именно в этом контексте традиции эстетического анализа произведений медиакультуры сохраняют свою актуальность.

Проведенный анализ основных подходов к содержательным компонентам современного отечественного медиаобразования свидетельствует о том, что довольно близкие позиции характерны для многих российских медиапедагогов (Е. А. Бондаренко, Е. В. Мурюкиной, Н. П. Рыжих, А. В. Федорова, Н. Хилько, И. В. Челышевой и др.). Наряду с другими, не менее важными задачами медиаобразовательного процесса (расширение кругозора, развития критического мышления, аналитических умений и т.д.), исследователи выделяют проблемы эстетического развития.

Существенную роль в осуществлении комплексного анализа, на наш взгляд, может сыграть использование герменевтических приемов понимания и интерпретации:

1. В процесс понимания, где первым элементом выступает «Я» (личность читателя); второй – авторский текст, включается третий элемент, посредством которого осуществляется понимание. Данный элемент в разных школах интерпретации имеет свою специфику: социальная действительность, породившая текст (социологический анализ), аналогичные художественные тексты (сравнительный анализ), другие факторы культуры (историко-культурный анализ), личность автора (биографический анализ). Важный интерпретационный прием, раскрывающий смысл и значение художественного текста, – сопоставление текста с породившей его реальностью и с реальностью, современной читателю. Существенно сопоставление текста с культурой, с ее устойчивым духовным ядром. «Третий элемент» в герменевтическом процессе интерпретации не есть что-то стороннее по отношению к интерпретатору. «Третий элемент» есть «общее», то, что роднит «первый» и «второй» элементы.

2. «Вживание», проникновение в художественную логику текста, «вчувствование в текст».

3. Идентификация (реципиент сопоставляет художественные образы со своей личностью и своим жизненно-эстетическим опытом).

Одним из ключевых моментов анализа медиатекстов выступает знакомство и изучение аудиторией типологии идентификации:

– ассоциативный – сопоставление себя с героем произведения как персонажем, участвующим в игровом действии, происходящем в воображаемом мире;
– адмиративный – сопоставление себя с неизмеримо лучшим или худшим героем, воплощающим идеал или противоположным идеалу;
– симпатетический – сопоставление себя с будничным героем;
– катарсический – сострадательное сопоставление себя с трагическим героем; иронический – критическое отношение к антигерою, включающее рефлексию по поводу своего эстетического переживания.

4. «Примеривание» героев произведения на свою личность, «перенос», сопоставление с собой, понимание других через себя, через свое «я».

5. Перевоплощение в персонажей произведения, чтение как превращение себя в других.

6. Использование гипотетико-дедуктивного метода.

7. Преодоление герменевтического круга.

8. Сочетание целого и частного. Для понимания важно уметь расшифровать не только каждую семиотическую единицу текста (каждое слово в тексте), но и знать грамматические принципы их сопряжения, знать контекст всей фразы, воспринимая ее в контексте всей речи (всего произведения), а речь – в общем контексте культуры. Только в рамках целого раскрывается значение каждого смыслообразующего элемента речи.

9. Расширение духовного горизонта реципиента и контекста (действительность, культура, личный опыт), в котором воспринимается произведение.

10. Воображение – основополагающий элемент методологии герменевтики, опирающийся на личный опыт и способности субъекта.

11. Актуализация нехватающих для понимания текста сведений (фактов, исторических данных).

Нужно отметить, что элементы герменевтического анализа достаточно активно используются в современном российском медиаобразовании. Думается, что дальнейшая разработка методического инструментария позволит обогатить медиаобразовательный процесс новыми приемами и методиками работы с медиатекстами различных видов и жанров.

Современные теоретические исследования в области медиапедагогики сопровождаются поиском новых возможностей осуществления медиаобразовательного процесса школьников и молодежи. Многие из них связаны с основными организационными формами, зародившимися в период эстетически ориентированного медиаобразования. Например, последние годы во многих школах, вузах, учреждениях культуры возобновляют свою деятельность киноклубные объединения. Одной из важных задач киноклубного движения традиционно выступает эстетическое развитие личности.

Современные кино/медиаклубы существенно различаются по возрастному составу аудитории, организационным формам проведения занятий и многим другим основаниям. Далеко не все объединения любителей кинематографа можно отнести к клубному объединению. Согласно характеристике основных моделей, представленой С. Н. Пензиным, можно подразделить данные объединения на несколько типов:

1) собрания любителей кинематографа по интересам (только просмотр, либо просмотр и обсуждение фильмов по определенной тематике): своего рода промежуточная связка между примитивной, формализированной моделью киноклуба и настоящей. Целью этой модели является развитие киновосприятия аудитории. Участники связаны между собой лишь «отношением пространственного контакта». Организатором такого типа объединений являлась система кинофикации;
2) школьные и вузовские факультативные занятия любителей кино (изучение теории и истории кино). Целью факультатива выступает художественное образование. Это объединение также нельзя назвать киноклубом, так как чаще всего оно «так и останется разновидностью обычного кружка» [Пензин, 1987, с. 127–130]. Члены факультативов находятся в отношениях «предметного контакта, опосредованного содержанием фильма», в переходной стадии от коактивной к интерактивной группе;
3) объединение кинолюбителей для пропаганды киноискусства, включающее в себя «все разновидности клубов друзей кино, являясь качественно новой их моделью. Это истинный киноклуб в полном смысле слова», целью которого является организация художественного творчества. Члены данной группы вступают в активное взаимодействие, находясь на интерактивной стадии» [Пензин, 1987, с. 127–130].

Киноклуб (медиаклуб) в современной социокультурной ситуации представляет собой полифункциональное объединение, выполняющее, по мнению В. А. Монастырского, целый ряд основных функций: развивающую, информационно-просветительскую (кинообразовательную), киновоспита- тельную, анимационную, рекреативно-оздоровительную, культуротворчес- кую, коммуникативную [Монастырский, 1999, с. 111–116].

Несмотря на сокращение количества киноклубов, они в современных условиях «даже в большей мере отвечают сути киноклубного объединения как сообщества единомышленников, хорошо знающих друг друга и регулярно общающихся на почве общих интересов и связанной с ними совместной деятельности. …Сегодня, когда политический аспект деятельности киноклубов утратил всякую актуальность, стала еще более очевидной культурно-эстетическая и коммуникативная природа киноклубных объединений [Монастырский, 1999, с. 106]. Поэтому мнение о том, что киноклубное движение в России кануло в лету, является, на наш взгляд, ошибочным. Скорее, оно переходит на новую ступень своего развития, превращаясь в медиацентры, медиаклубы для школьников, студентов и людей старших поколений, так как здесь задействованы возможности кинематографа, видео, ТВ, интернета, любительской киносъемки и т.д. Поэтому можно предположить, что начавшаяся еще в конце 80-х трансформация киноклуб – видеоклуб, преобразуется в триаду кино – видео – медиаклуб, приобретая при этом новые качества и перспективы для российского медиаобразования.

Среди основных форм работы кино/медиаклубов – просмотры фильмов, обсуждения, дискуссии, «круглые столы»; встречи с режиссерами, актерами, операторами, сценаристами; посещение кнофестивалей и т.д. Как можно заметить, все эти формы работы являются уже традиционными, практика их проведения уже достаточно хорошо известна в нашей стране благодаря развитию кинообразовательной деятельности.

Возможности современной медиаклубной деятельности существенно расширяются и с бурным развитием телекоммуникационных каналов, информационных технологий, интернет. Развитие новых информационных технологий способствовало проникновению медиа во все сферы жизни современного человека «реальность … полностью схвачена, полностью погружена в виртуальные образы, в выдуманный мир» [Кастельс, 2000, с. 351]. Поток медиаинформации по-

стоянно растет, появляются все новые телевизионные каналы, периодические печатные издания, интернетные сайты; общение людей перемещается из сферы vis-a-vis в сетевые сообщества, и глобальные по своему масштабу мобильные каналы. Как совершенно справедливо считает К. Э. Разлогов, «именно информационный космос становится интеллектуальной опорой для XXI века, как века гуманитарных, социальных и коммуникативных наук. Более того, эта тенденция, заложенная в основе экранной культуры, не ограничится масштабами одного века» [Разлогов, 2006, с. 3]. Развитие цифровых технологий, телекоммуникации, появление интернета стали предвестником наступившей эпохи «конца кинематографа» (Ж. Л. Годар) и началом посттелевизионной эры [New Media, 2003, p. 3]. По образному выражению У. Эко, «если телеэкран – это окно в мир, явленный в образах, то дисплей – это идеальная книга, где мир выражен в словах и разделен на страницы» [http://www.philosophy.ru/library/eco/internet.html].

В целом, среди наиболее важных тенденций дальнейшего развития российского медиаобразования можно выделить: активную научно-исследовательскую деятельнотьь, направленную на снстематизацию основных понятий, моделей, концепций, методик, принципов, средств, форм и методов медиаопедагогики, появлением и развитием новых организационных форм медиаобразования для людей самых разных возрастов (начиная от дошкольного возраста и заканчивая медиаобразованием взрослых) – медиацентров, медиаклубов, медиастудий и т.д. Данные тенденции позволяют говорить о начале построения системного подхода к феномену медиаобразования в России. Складывается ситуация, характерная для общей теории систем: происходит «не беспредельно углубляющийся процесс декомпозиции, а именно интегральный подход, ориентированный на выявление наиболее общих закономерностей функционирования сложных систем» [Курносов, 2004, с. 81], которой и является медиаобразование.

Современное медиаобразование выступает важным фактором, предопределяющим процесс взаимодействия человека с миром культуры медиа. Это обуславливает актуализацию интереса современных исследователей к проблемам медиапедагогики, в процессе которой и осуществляется установление социокультурных связей между человеком и медиакультурными процессами современности. В этой связи особое значение приобретает не только техническая и технологическая, но и эстетическая составляющая медиакультуры, что и предопределяет интерес к дальнейшему вектору развития эстетической

концепции. «Демократизация воспитания не снимает вопроса о том, какая личность нужна XXI веку. Поворот общественного интереса от технократических ценностей в сторону антропогенных ставит на первый план духовно-личностную форму жизнедеятельности. Становление «новой» духовности требует освоения гуманитарной культуры, которая становится глобальной моделью человеческого поведения, выразителем его творческого потенциала. В связи с этим существует естественная потребность в выработке новых ценностей человеческого бытия, призванных обеспечить целостность познания художественной картины мира, позволяющей раскрыть теснейшую связь искусства с жизнью, историей страны, народа, способствующих мировоззренческому и нравственному развитию молодого поколения» [Щукина, 2005].

Развитие медиатехнологий лишь создает основу для реализации творческих идей. Использование этих возможностей зависит от нравственных, социокультурных, духовных, эстетических приотитетов. Социализация и инкультурация человека, живущего в медиатизированном пространстве, тесно связана с процессом со-творчества, вступления в диалог на личностном, культурном, социальном, эстетическом уровне. Поэтому именно культуротворческий подход к осмыслению медиареальности становится доминирующим условием самопознания и обретения себя в мире медиакультуры. Очень актуальной, на наш взгляд, представляется идея О. А. Баранова о культуротворческой модели школы, концептуальную идею которой составляет синтез «психолого-педагогического, культуротворческого, философско-эстетического подходов в осмыслении феноменов образования как переход от репродуктивного типа педагогического взаимодействия в массовой школе к типу продуцирующему, который ориентирует, прежде всего, на внимание к личности ученика, к законам ее становления в контексте культуры» [Баранов, 2002, с. 9].

Итак, в жизнь современного человека все активнее входят такие понятия как «сетевые сообщества», «эстетика виртуального образа», «виртуальная реальность и т.п. Сфера культуры и образования также принимает мультимедийный характер: создана широкомасштабная сеть дистанционного обучения, сохранение культурных памятников все чаще происходит в цифровом формате. Новые информационные технологии позволяют школьникам и студентам знакомиться с лучшими мировыми шедеврами медиакультуры, осуществлять виртуальные экскурсии на ведущие киностудии мира, общаться в он-лайн ре-

жиме с медиаклубами других городжов и стран, обмениваться опытом, проводить в дистанционном режиме конференции, «круглые столы» и т.д. Поэтому в современной социокультурной ситуации становится особенно важным определение основных эстетических, культурных и ценностных приоритетов современного общества, выделение основных векторов образования и воспитания подрастающего поколения, связанных с расширением потенциальных возможностей медиаобразования.

Современное информационно-коммуникативное пространство медиакультуры репрезентует в современных условиях разновекторные дискурсы, влияющие на мировоззрение, моральные, эстетические ценности, представления о социокультурном пространстве. Отсюда – возникает целый ряд подходов как к медиакультуре, так и к медиаобразованию, предопределяющий различные акценты изучения и анализа произведений медийной культуры. Интегративные процессы, происходящие в современном российском медиаобразовании, способствуют появлению новых организационных форм, вовлекающих в медиаобразовательный процесс практически все возрастные группы, систематизации и уточнению основных терминологических понятий, моделей, концепций, методик, принципов, средств, форм и методов медиаобразовательной деятельности, что позволяет говорить о медиаобразовании как о динамично меняющемся феномене.

Библиографический список

1. New Media: Theories and Practices of Digitextuality (Afi Filmreaders) / edited by Caldwell J., Everett A. Routledge; 1 edition, 2003. – P. 3.
2. Акопян, К. З. XX век в контексте искусства (история болезни как повод для размышлений) / К. З. Акопян. – М.: Академический проект: РИК, 2005. – 336 с.
3. Арнольдов, А. И. Цивилизация грядущего столетия (культурологические размышления) / А. И. Арнольдов. – М.: Грааль, 1997. – 328 с.
4. Астафьева, О. Н. Информационное общество: перспективы развития и антропологические риски // Человек в современных философских концепциях: мат-лы Международ. науч. конф. – Волгоград, 2004. – Т. 1.
5. Баженова, Л. М. Содержание и структура вариативных моделей изучения экранных искусств в школе // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / отв. ред. К. Э. Разлогов, А. В. Федоров. – М.: Российский ин-т культурологии, 2012. – С. 5–14.
6. Баранов, О. А. Медиаобразование в школе и вузе: учеб. пособие / О. А. Баранов. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 88 с.
7. Баранов, О. А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию / О. А. Баранов. – Таганрог: Изд-во НП «Центр развития личности», 2008. – 214 с.

8. Баранов, О. А. Фильм в воспитательной работе с молодежью: учеб. пособие / О. А. Баранов. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. – 188 с.
9. Баркова, Э. В. Потенциал бытия и человечности в пространстве информационного общества // Медиакультура новой России: мат-лы Международ. науч. конф. / под ред. Н. Б. Кирилловой и др. – Екатеринбург; М.: Академический проект, 2007. – Т. II. – С. 110–125.
10. Белозерцев, Е. П. Идея и принцип народности в образовании: современная сельская школы / Е. П. Белозерцев, Л. А. Черных. – Елец: Изд-во ЕГУ имени И. А. Бунина, 2003. – Вып. 3. – 308 с.
11. Бондаренко, Е. А. Современное массовое медиаобразование в России: концептуальные проблемы // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / отв. ред. К. Э. Разлогов и А. В. Федоров. – М.: Российский ин-т культурологии, 2012. – С. 15–23.
12. Бондаренко, Т. А. Виртуальная реальность в современной социальной ситуации: автореф. дис. … д-ра филос. наук / Т. А. Бондаренко. – Ростов н/Д., 2007. – 66 с.
13. Браславский, П. И. Технология виртуальной реальности как феномен культуры конца XX – начала XXI веков: автореф. дис. …. канд. культурологи / П. И. Браславский. – Екатеринбург, 2003.
14. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
15. Змановская, Н. В. Педагогическая студия как форма формирования медиакоммуникативной образованности студентов вуза – будущих учителей // Вопросы педагогического образования. – Иркутск: ИПКРО, 2003. – Вып. 14. – С. 152–158.
16. Иванов, Д. В. Общество как виртуальная реальность // Информационное общество / отв. ред. Е. Г. Кривцова. – М.: ООО Изд-во И74 АСТ, 2004. – С. 355–428.
17. Калмыков, А. А. Интернет-журналистика / А. А. Калмыков, Л. А. Коханова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 384 с.
18. Кастельс, М. Галактика Интернет: размышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс; под ред. В. Харитонова. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 328 с.
19. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М.: ГУ ВШЭ, 2000.
20. Кияшенко, Н. И. Концепт и концепция эстетического воспитания // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4. – С. 192–196.
21. Киященко, Н. И. Современные концепции эстетического воспитания (теория и практика) / Н. И. Киященко; отв. ред. Н. И. Киященко. – М., 1998. – 312 с.
22. Курносов, Ю. В. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы / Ю. В. Курносов, П. Ю. Конотопов. – М.: РУСАКИ, 2004. – 512 с.

23. Матизен, В. Э. Художественная критика – часть экранной культуры // Экранная культура в современном медиапространстве: методология, технологии, практики / В. Э. Матизен; под ред. Н. Б. Кирилловой и др. – М.; Екатеринбург: ИПП «Уральский рабочий», 2006. – С. 40–45.
24. Минбалеев, А. В. Роль медиаобразования в формировании информационно-правовой культуры современной молодежи // Экранная культура в современном медиапространстве: методология, технологии, практики / под ред. Н. Б. Кирилловой. – М.; Екатеринбург: Уральский рабочий, 2006. – С. 265–270.
25. Монастырский, В. А. Киноискусство в социокультурной работе / В. А. Монастырский. – Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 1999. – 148 с.
26. Полат, Е. С. Информационная опасность: дети и Интернет [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm.
27. Пензин, С. Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С. Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
28. Разлогов, К. Э. Экранный гипертекст // Экранная культура в современном медиапространстве: методология, технологии, практики. – М.; Екатеринбург: Уральский рабочий, 2006. – С. 8–14.
29. Рашкофф, Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание / Д. Рашкофф. – М.: Ультра. Культура, 2003. – 368 с.
30. Савчук, В. В. Медиареальность. Медиасубъект. Медиафилософия (интервью) // Медиафилософия II. Границы дисциплины / под ред. В. В. Савчука, М. А. Степанова. – СПб.: Санкт-петерб. Философское общество, 2009. – С. 226–242.
31. Соловьев, А. В. Культурная динамика информационного общества: от постк протокультуре: автореф. дис. … д-ра филос.наук / А. В. Соловьев. – СПб., 2009. – 44 с.
32. Суртаев, В. Я. Молодежь и искусство / В. Я. Суртаев. – СПб., 2002. – 352 с.
33. Тальнишних, Н. К. Культура сетевых сообществ: автореф. дис. … канд. филос. наук / Н. К. Тальнишних. – Ростов н/Д., 2004.
34. Усов, Ю. Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства // Искусство в школе. – 2000. – № 6. – С. 3–6.
35. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов / А. В. Федоров. – М. МОО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
36. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» / А. В. Федоров и др. – М.: МОО «Информация для всех», 2012. – 614 с.
37. Проблемы медиаобразования / А. В. Федоров и др. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. – 212 с.
38. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М., 1997.
39. Челышева, И. В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / И. В. Челышева. – Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.

40. Челышева, И. В. Мир сетевых сообществ: на пути к новой культуре // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2013. – № 5. – С. 51–59.
41. Челышева, И. В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов / И. В. Челышева. – Таганрог, 2011.
42. Челышева, И. В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов / И. В. Челышева, Е. В. Мурюкина, Н. П. Рыжих. – Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 232 с.
43. Щукина, Л. С. Актуальная концепция эстетического воспитания в культурно-образовательной системе: автореф. дис. … канд. культурологи / Л. С. Щукина. – Саранск, 2005.
44. Эко, У. От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.philosophy.ru/library/eco/internet.html.
45. Янгель, Л. Б. Информатизация в глобализирующемся мире: философский анализ: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Л. Б. Янгель. – М., 2004.

ГЛАВА 3

МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Модель эстетической медиаобразовательной парадигмы

Интеграционные процессы, происходящие в практике современного медиаобразования, обуславливают появление новых моделей и технологий, осуществление исследований в области теории и практики внедрения медиапедагогики в образование школьников и студентов.

Модель (от лат. мера, образец, норма) – «аналог реального объекта. Между оригиналом и моделью должно существовать известное сходство (подобие) физических характеристик, структуры, функций, поведения и его математического описания и т.д. Следовательно, под моделью понимается либо конкретный образ изучаемого объекта, в котором отображены его реальные или предполагаемые свойства и строение, либо другой объект, реально существующий наряду с изучаемым и сходный с ним в отношении некоторых определенных свойств или структурных особенностей» [Основы теории, 2003, с. 32]. По определению Ю. В. Курносова, модель, во-первых, «сама выступает в качестве системы, что является предпосылкой для дальнейшего развертывания системного подхода к моделированию, а во-вторых, модель есть средство получения информации о некоторой системе (прототипе) модели» [Курносов, 2004, с. 122–123].

Под *образовательной моделью* можно понимать и реально сложившуюся практику, которая при своем зарождении не исходила из какой-то определенной теории, но постепенно приобрела ярко выраженное качественное своеобразие, рассматриваемый теперь теоретически этот способ деятельности является моделью в том смысле, что представляет собой особый образец постановки дела образования» [Гусинский, Турчанинова, 2001, с. 28]. Сегодня существует целый ряд педагогических моделей социально-педагогического, профессиональ-

ного, нравственного, патриотического, физического, эстетического образования.

В настоящее время в отечественном медиаобразовании принята следующая классификация существующих моделей:

- образовательно-информационные модели, включающие изучение теории и истории медиа;
- воспитательно-этические модели, рассматривающие моральные, философские проблемы;
- практико-утилитарные модели, нацеленные на изучение различных медиасредств с последующим их практическим использованием;
- эстетически ориентированные модели, ставящие на первое место развитие художественного восприятия и вкуса аудитории и, следовательно, ориентированные на анализ высокохудожественных произведений медиакультуры;
- модели развивающего обучения, предполагающие развитие творчества, воображения, самостоятельного мышления и т.д.

Как свидетельствует анализ научной литературы, медиаобразовательные модели тесно взаимосвязаны между собой. Синтез существующих моделей определяется опорой на несколько концептуальных основ, зависит от конкретных целей, задач, методов и методик медиаобразовательной деятельности. К примеру, медиаобразовательные модели Ю. Н. Усова [Усов, 1980, 1989, 1992, 2000], Г. А. Поличко [Поличко, 1987], Л. М. Баженовой [Баженова, 1992, 2012], Е. А. Бондаренко [Бондаренко, 2000], И. С. Левшиной [Левшина, 1975], Ю. М. Рабиновича [Рабинович, 1991], Н. Ф. Хилько [Хилько, 2001, 2007, 2008] представляют собой синтез эстетической и социокультурной моделей; в медиаобразовательных моделях С. Н. Пензина [1987, 2005], О. А. Баранова [2002, 2008] представлен синтез эстетической, образовательно-информационной и воспитательно-этической моделей.

В российском медиаобразовании «вплоть до начала XXI века наблюдался своего рода лидирующий паритет между практико-утилитарными и эстетическими моделями» [Федоров, 2009, с. 12]. Так, «29,2 % исследований с 1960 по 2008 годы опирались на практико-утилитарные модели, и 25,5 % – на эстетические» [Федоров, 2009, с. 12]. В современной ситуации положения эстетической концепции медиаобразования претерпевают значительные трансформационные процессы.

С точки зрения *концептуальной основы* рассматриваемые нами медиаобразовательные модели опираются на несколько теоретических

платформ: культурологическую (О. А. Баранов, Е. А. Бондаренко, Г. А. Поличко, А. В. Спичкин, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, Н. П. Хилько и др.), теорию развития критического мышления (Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин, А.В. Федоров и др.), семиотическую (Е. А. Бондаренко, Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин и др.), этическую (Л. М. Баженова, О. А. Баранов, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко), эстетическую (Л. М. Баженова, О. А. Баранов, Е. А. Бондаренко, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, Ю. М. Рабинович, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, Н. Ф. Хилько), социокультурную (Ю. Н. Усов, Г. А. Поличко, А. В. Шариков, Н. Ф. Хилько и др.). Как можно заметить, большинство исследователей (Л. М. Баженова, О. А. Баранов, Е. А. Бондаренко, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, Ю. М. Рабинович, Ю.Н. Усов, А. В. Федоров, Н. Ф. Хилько) связывает медиаобразование с эстетической концептуальной основой. Это неудивительно, ведь именно эстетическая теория выступала одним из фундаментальных основаниий кино- и медиаобразования советского периода во второй половине XX столетия. Рассмотрим кратко основные положения моделей (более подробно основные положения медиаобразовательных моделей см.: Федоров А. В., Челышева И. В. Основные этапы развития медиаобразования в России. Таганрог: Познание, 2002; Челышева И. В. Теория и история российского медиаобразования. М.: Директ-Медиа, 2013).

Анализ ряда отечественных медиаобразовательных моделей позволил нам выявить общие тенденции, характерные для наиболее тесно связанных с эстетической концепцией современных медиаобразовательных подходов. К ним можно отнести модели О. А. Баранова, С. Н. Пензина, Г. Н. Поличко, Ю. М. Рабиновича, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова, Н. Ф. Хилько. Выявление общих тенденций позволило нам представить обобщенную модель эстетической концепции современного российского медиаобразования. Рассмотрим ее основные структурные компоненты.

Основными условиями продуктивности медиаобразовательной модели выступают показатели оптимальности, разработанные профессором Ю.Н. Усовым:

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

2) учет диалектического единства образования, развития и воспитания средствами экранных искусств;

3) расширение на материале экранных искусств сферы общения школьников, формирования их мировоззрения на основе развития эстетического сознания, духовного мира, социальной и психологической структуры;
4) ориентация на развитие всесторонности, гармоничности, целостности личности школьника в процессе приобщения к экранным искусствам [Усов, 1995, с. 22–23].

В основу обобщенной модели положен ряд общедидактических принципов: 1) воспитания и всестороннего развития в процессе обучения; 2) научности и доступности; 3) систематичности обучения и связи теории с практикой; 4) активности учащихся; 5) наглядности; 6) перехода от обучения к самообразованию; 7) связи обучения с жизнью; 8) прочности результатов обучения; 9) положительного эмоционального фона при учете коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей учащихся [Пензин, 1987, с. 59]. Наряду с данными принципами используются и принципы, связанные с особенностями медиакультуры: изучение кино в системе искусств; единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии киноискусства; бифункциональность эстетического самовоспитания, когда эстетического чувство проясняет этическое [Пензин, 1987, с. 71].

Изучение основных *терминологических понятий* представленных моделей свидетельствует о том, что в целом их авторы демонстрируют достаточно близкие по своему содержанию подходы к определению понятия медиаобразования, одной из существенных сторон которых выступают задачи эстетического развития личности. К примеру, по мнению С. Н. Пензина, медиаобразование связывается, прежде всего, с эстетическим воспитанием школьников и студентов на материале, преимущественно, высокохудожественных кинематографических текстов [Пензин, 1987, 2002; Баранов, Пензин, 2005]. Ю. Н. Усов рассматривал медиаобразование как систему использования «средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей» [Усов, 2000, с. 55]. Схожие позиции с данным определением прослеживаются в исследо-

ваниях Л. М. Баженовой [Баженова, 1992], О. А. Баранова [Баранов, 2002], Е. А. Бондаренко [Бондаренко, 2000], Г. А. Поличко [Поличко, 1990], Н. Ф. Хилько [Хилько, 2001, 2007, 2008] и др.

А. В. Федоров под медиаобразованием предлагает понимать «процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [Федоров, 2001, с. 38]. Как можно заметить, данное определение не идет в разрез с пониманием медиаобразования Ю. Н. Усовым. Оно, скорее, дополняется новыми аспектами, которые стали полноправными структурными компонентами многих медиаобразовательных моделей. Это доказали результаты опроса ведущих российских и зарубежных экспертов медиаобразования, проведенного А. В. Федоровым [Федоров, 2004]. Было выявлено, что большинство экспертов высказываются в пользу определения ЮНЕСКО: «Медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
5) получать возможность свободного доступа к медиа как для восприятия, так и для продукции. Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии… Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Федоров, 2004, с. 331].

Еще одним важным понятием обобщенной модели выступает *эстетическое воспитание средствами медиакультуры* – «социокультурно обусловленный, интегративный процесс целенаправленного взаимодействия, с одной стороны, воспитателей и воспитанников, с другой стороны, воспитанников с медиа, который на основе формирования и развития в подрастающем человеке способности воспринимать и ценить прекрасное в жизни способствует активному творчеству школьника и формированию у него потребностей к совершенствованию окружающего мира с учетом гуманистических идеалов, непреходящих человеческих ценностей и норм нравственного поведения» [Баранов, 2002, с. 22].

Рассмотрим *цели и задачи* модели эстетической парадигмы медиаобразования. Выдвигая в качестве главной цели медиаобразования развитие личности на материале художественных медиатекстов, эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально–интеллектуальное образование аудитории, Ю. Н. Усов [Усов, 2000, с. 55–59] считал, что главными задачами медиаобразования выступает развитие различных видов активного мышления (образное, ассоциативное, логическое, творческое); навыков восприятия, интерпретации, анализа, эстетической оценки медиаинформации; потребности в освоении медиаязыка для его использования при общении с произведениями экранных, традиционных искусств и СМИ; потребностей в вербальном общении по поводу освоенной информации и в художественно-творческой деятельности; умения передавать знания, полученные на учебных занятиях, результаты восприятия различных искусств, окружающего мира средствами освоения коммуникативных технологий в форме мультимедиа, аудиовизуальных и письменных текстов.

Один из старейших российских кинопедагогов О. А. Баранов [Баранов, 2002] также определяет цель кино/медиаобразования как эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное, этическое образование/воспитание аудитории, развитие личности на материале художественных медиатекстов. В числе основных задач медиаобразования – помощь учащимся в понимании основных законов и язык медиа, развитие эмоциональности, отзывчивости, нравственного и эстетического восприятия и вкуса; формирование способностей к осуществлению анализа художественных медиатекстов, ценностных нравственно-эстетических ориентаций и т.п. [Баранов, 2002, с. 25]. Близкие позиции относительно определения целей и задач медиаобразования можно констатировать и в подходах Л. М. Баженовой

[Баженова, 1992], Е. А. Бондаренко [2000], Г. А. Поличко [Поличко, 1987] и др.

Воронежский кинопедагог и искусствовед С. Н. Пензин, говоря о цели кино/медиаобразования, выделял два главных аспекта: первый заключается в оказании помощи аудитории в развитии киновосприятия. Второй аспект связан с конечной целью кино/медиаобразования, которая определялась С. Н. Пензиным как «формирование всесторонне развитой личности с помощью киноискусства» [Пензин, 1987, с. 46]. Достижение данной цели предполагает, по мнению С. Н. Пензина решение ряда задач, среди которых «1) образование, то есть формирование знаний (его результат – понимание человеком необходимости изучения истории и теории кино, умение ориентироваться во всех элементах фильма, правильно воспринимать любые фильмы, избирательное отношение к кинорепертуару); 2) обучение, то есть формирование способности к образному мышлению, размышлению над увиденным и т.д.; 3) воспитание, результатом которого будут такие качества как хороший эстетический вкус, понимание необходимости изучения искусства, потребность в общении с «серьезным искусством»» [Пензин, 1987, с. 47–48].

В модели, представленной А. В. Федоровым [Федоров, 2001], в качестве цели медиаобразования выдвигается формирование у аудитории культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, развитие творческого, критического мышления. Данная цель предопределяет решение следующих задач: обучение грамотному «чтению» медиатекстов; развитие способностей к восприятию, анализу и аргументированной оценке информации; развитие самостоятельных суждений, критического мышления, предпочтений, эстетического вкуса; интеграция знаний и умений, получаемых на занятиях, в процессе восприятия, анализа и творческой деятельности [Федоров, 2001].

Таким образом, анализ *целей и задач* основных подходов позволил нам выявить сходные тенденции, в обосновании целей и задач эстетической концепции. К общим целям можно отнести: развитие личности на материале художественных медиатекстов; формирование культуры общения с медиа; эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально–интеллектуальное образование.

На основе анализа основных подходов рассматриваемых моделей среди наиболее важных задач можно выделить:

– развитие эстетического вкуса, восприятия, образного, творческого мышления;
– интерпретационные, аналитические и оценочные умения при изучении произведениий медиакультуры различных видов и жанров;
– освоение языка медиа;
– получение новых знаний о медиакультуре (ее истории, теории и т.п.);
– активизация творческой деятельности на материале медиапроизведений и т.д.

Анализ трудов российских авторов позволил нам заключить, что наиболее полно критерии модели эстетической концепции российского медиаобразования были сформулированы А. В. Федоровым [Федоров, 2001]. К ним относятся следующие показатели:
- «понятийный» (знания истории и теории медиакультуры, конкретных медиатекстов);
- «сенсорный» (частота общения с медиаинформацией, умение ориентироваться в ее потоке, то есть выбирать любимые жанры, темы и т.д.);
- «мотивационный» (эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические мотивы контакта с медиакультурой, описанные в частности у З. Фрейда, К. Хорни, Г. Олпорта, Э. Фромма и др.);
- «оценочный» или «интерпретационный» (уровень восприятия, способность к аудиовизуальному мышлению, анализу и синтезу пространственно-временной формы повествования медиатекстов, к «отождествлению» с героем и автором, к пониманию и оценке авторской концепции в контексте структуры произведения);
- «креативный» (уровень творческого начала в различных аспектах деятельности на медиаматериале, прежде всего в перцептивной, художественной, исследовательской, практической, игровой и др.) [Федоров, 2001].

В соответствии с целями и задачами той или иной модели выделяется содержание нескольких взаимосвязанных компонентов: *диагностического, содержательно-целевого и результативного*. Рассмотрим содержание данных компонентов на примере обобщенной модели.

Диагностический компонент включает осуществление констатирующих исследований, направленных на выявление уровней развития медиавосприятия, умений интерпретировать, анализировать и давать эстетическую оценку произведениям медиакультуры; знания язы-

ка медиа; уровней знаний (об истории, теории, выразительных художественных средствах медиаязыка) и т.д.

В процессе диагностического этапа возможно использование таких методов как педагогическое наблюдение, анкетирование, опрос, интервью, тестирование, анализ творческих работ и т.д.

Содержательно-целевой компонент реализуется в триединстве теоретического, практического и аналитического блоков.

Теоретический блок всключает получение новых знаний по истории, теории и технологии медиакультуры и медиаобразования (включая изучение основных терминов и ключевых понятий, этапов развития, теоретических подходов и т.п.).

Практический блок тесно связан с теоретическим: на основе полученных знаний аудитория выполняет различные виды заданий с целью овладения «креативными умениями на материале медиа и формирования полноценного восприятия медиатекстов» [Федоров, 2007, с. 4]. В процессе практической медиаобразовательной деятельности осуществляются самые разнообразные виды деятельности на медиаматериале – подготовка медиаобразовательных проектов, творческих работ, театрализованные и имитационные игры и упражнения, написание эссе и рецензий и т.п.

Аналитический блок направлен на развитие умений полноценно анализировать, интерпретировать и оценивать произведения медиакультуры различных видов и жанров, включая их эстетическое и художественное своеобразие; выявление логики авторского замысла и т.п.

Понятно, что важным компонентом всех трех блоков в данной модели выступает акцентирование внимания аудитории на их эстетическую составляющую: художественные, эстетические стороны слздания, анализа медипроизведений и т.п.

Реализация *результативного компонента* модели осуществляется после завершения формирующего этапа исследования. На данном этапе осуществляется повторная констатация уровней развития медиавосприятия, умений интерпретировать, анализировать и давать эстетическую оценку произведениям медиакультуры; знания языка медиа; уровней знаний (об истории, теории, выразительных художественных средствах медиаязыка) и т.д. После повторной диагностики проводится анализ полученных результатов медиаобразовательной деятельности. На этапе итоговой констатации также используется комплекс экспериментальных методов (анкетирование, тестирование, анализ творческих работ и т.д.).

Проведенный анализ позволил нам выявить общие *основные организационные формы* модели эстетической концепци. Процесс медиаобразования включается в учебную, внеучебную и социокультурную (досуговую) деятельность аудитории. Факультативные занятия, учебные курсы (в высшей школе и системе ФПК), интеграция в различные школьные учебные предметы, деятельность медиацентров, кружковая, студийная и клубная работа, медиатворчество – далеко не полный перечень возможного использования медиаобразовательного потенциала.

В медиаобразовательные занятия активно включаются игровые и имитационные технологии, реализуются интерактивные формы: циклы игровых и творческих имитационных заданий на материале произведений медиакультуры (театрализованные, литературные, изобразительные и др.); дискуссии и обсуждения в ходе анализа медиапроизведений, выполнение письменных работ (рецензий, эссе, сценариев и т.п.). Не менее важное значение в организации занятий имеет и активное участие аудитории в медиатворческой деятельности (кино- и видеосъемке, создании сайтов, презентаций, собственных медиатекстов с использованием компьютерной графики, анимации и т.п.), видеосъемка, чтение и анализ медиатекстов и т.д. Реализация основных организационных форм осуществоляется в учреждениях образования и культуры: в школах, вузах, кружах, клубах, Дворцах культуры, студиях, медиацентрах, учреждениях дополнительного образования и досуга и т.п.

Трансформационные процессы, происходящие в общественном развитии, образовании, структуре СМИ и т.п., предопределяют переход к более сложным по своей структуре интегрированным подходам, которые отвечают задачам развития информационной и медийной компетентности человека, живущего в современном медиатизированном обществе.

Наиболее универсальным методологическим средством моделирования результатов и важнейших педагогических процессов в современной системе образования является компетентностный подход. Примером здесь может служить синтетическая модель научно-образовательного центра в области медиаобразования [Федоров, Левицкая, Челышева и др., 2012]. Основные положения данной модели базируются на следующих показателях медиакомпетентности:

1) по мотивационному показателю медиакомпетентности: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологи-

ческих, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами;
2) по контактному показателю: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;
3) по информационному показателю: знание большинства базовых терминов, теорий медиа и медиаобразования, специфики медийного языка, условностей жанров, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры и т.п.;
4) по перцептивному показателю: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста), то есть способность соотнесения с авторской позицией, которая, в частности, позволяет предугадать ход события медиатекста;
5) по интерпретационному/оценочному (аналитическому) показателю: умение критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высокоразвитого критического мышления;
6) по практико-деятельностному показателю: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;
7) по креативному показателю: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа [Федоров, Левицкая, Челышева, 2012].

Как можно заметить, в данной модели нашли свое отражение многие концептуальные положения эстетического медиаобразовательного подхода. На основе реализации синтетической модели НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» реализуются основные задачи развития медиакомпетентности, позволяющие осуществлять продуктивную медиаобразовательную деятельность в школе и вузе.

Итак, в отличие от западных стран, где «эстетически/художественно ориентированные модели медиаобразования уступили место социокультурным моделям с опорой на культурологическую теорию медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории» [Федоров, 2004], важным содержательным компонентом большинства современных медиаобразовательных моделей, разрабо-

танных отечественными исследователями (О. А. Барановым, Е. А. Бондаренко, С. Н. Пензиным, Г. А. Поличко, Ю. Н. Усовым, А. В. Федоровым и др.), выступает эстетическая концепция.

Основными целями медиаобразования в контексте эстетической концепции выступают: развитие личности на материале художественных медиатекстов; формирование культуры общения с медиа; эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально–интеллектуальное образование. Достижение данных целей возможно при решении комплекса задач, среди которых: развитие эстетического вкуса, восприятия, образного, творческого мышления; интерпретационные, аналитические и оценочные умения при изучении произведений медиакультуры различных видов и жанров; освоение языка медиа; получением новых знаний о медиакультуре (ее истории, теории и т.п.); активизация творческой деятельности на материале медиапроизведений и т.д.

Обобщенная модель медиаобразования включает триединство диагностического, содержательно-целевого и результативного компонентов. Диагностический компонент предусматривает проведение диагностики, направленной на выявление уровней развития медиавосприятия, умений интерпретировать, анализировать и давать эстетическую оценку произведениям медиакультуры; знаний языка медиа; уровней знаний (об истории, теории, выразительных художественных средствах медиаязыка) и т.д.

Содержательно-целевой компонент включает теоретический, практический и аналитический блоки. Содержательными компонентами те*оретического блока выступает изучение* истории, теории и технологии медиакультуры и медиаобразования (включая изучение основных терминов и ключевых понятий, этапов развития, теоретических подходов и т.п.); содержание п*рактического блока включает выполнение* различных видов творческих заданий заданий с целью овладения креативными умениями на материале медиа и формирования полноценного восприятия медиатекстов; *аналитический блок* направлен на развитие умений полноценно анализировать, интерпретировать и оценивать произведения медиакультуры различных видов и жанров, включая их эстетическое и художественное своеобразие; выявление логики авторского замысла и т.п.

Результативный компонент модели предполагает проведение повторной констатации уровней развития медиавосприятия, умений интерпретировать, анализировать и давать эстетическую оценку произведениям медиакультуры; знания языка медиа; уровней знаний (об

истории, теории, выразительных художественных средствах медиаязыка) и т.д. и анализ полученных результатов.

Процесс медиаобразования в контексте эстетической концепции включается в учебную, внеучебную и социокультурную (досуговую) деятельность аудитории, которая осуществляется на факультативных занятиях, в ходе учебных курсов, путем интеграции элементов медиаобразования в различные учебные предметы, деятельность медиацентров, кружков, студий и т.д.

На занятиях используются игровые и имитационные технологии, реализуются интерактивные формы: циклы игровых и творческих имитационных заданий на материале произведений медиакультуры; дискуссии и обсуждения в ходе анализа медиапроизведений, выполнение письменных работ. Реализация основных организационных форм осуществляется в учреждениях образованиях и культуры: школах, вузах, кружах, клубах, студиях, медиацентрах, учреждениях дополнительного образования и досуга и т.п.

Динамические процессы, происходящие в современном обществе, структуре медиакультуры и образовании способствуют появлению и развитию новых, синтетических моделей медиаобразования в России. Доминанты, обоснованные в целевых установках данных моделей – развитие медиакомпетентности личности, под которой понимается «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2007, с. 54].

Не теряют своей актуальности и проблемы культуры общения с медиа и ее эстетического развития. Можно полностью согласиться со справедливым мнением Л. М. Баженовой о том, что в этом процессе важной и актуальной задачей выступает использование богатого опыта российской медиапедагогики: «не стоит отбрасывать и накопленный в этой области опыт: разработанное содержание образования в области экранных искусств, которое обучающиеся должны освоить, чтобы стать грамотными зрителями, проверенные методические приемы и методы анализа экранных произведений, творческой работы и т.д.» [Баженова, 2012, с. 6].

3.2. Методика и практика эстетически ориентированного медиаобразования

В процессе эстетически ориентированного медиаобразования используется целый ряд *методов* – способов работы «педагога и ученика, при помощи которых достигаются цели медиаобразования» [Федоров, 2001]. При этом усвоение знаний и способов деятельности, основанных на изучении произведений медиакультуры, происходит на следующих уровнях:

1) применение знаний и способов деятельности на материале медиа;
2) осознанное восприятие и запоминание;
3) творческое применение знаний о медиа и произведениях медиакультуры.

Методика образования представляет собой «описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 80]. Применительно к медиаобразовательному процессу в конткесте эстетической концепции *методика* может рассматриваться как процесс обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и деятельности педагога и ученика, целью которого выступает эстетичечское развитие личности.

В медиаобразовательном процессе используются разнообразные педагогические приемы. *Приемы обучения* – «конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося в процессе реализации методов обучения. Приемы обучения характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обусловливаются целью применения. … На уровне учебного предмета сочетания приемов составляют методики и даже целостные методические системы» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 216]. Основные методические приемы медиаобразовательного процесса основаны на принципах вариативности, импровизации, диалогической формы проведения занятий и т.п.

Педагогические приемы медиаобразования определяются общедидактическими методами, и каждая конкретная методика или педагогическая технология может включать множество сочетаний педагогических приемов, выбор которых обусловлен целями и задачами, особенностями содержания обучения, способами и планируемыми уровнями усвоения учебного материала, имеющимися средствами их

реализации, степенью эффективности применения того или иного приема и т.д.

Как правило, методические приемы медиаобразовательного процесса базируются на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые используются в учебной и внеучебной деятельности. Творческие задания на медиаматериале выполняют обучающие, адаптационные, развивающие и управляющие *функции*:

– обучающая функция направлена на усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиатекстов;
– адаптационная – на способность применять эти знания в иных ситуациях;
– развивающая – на развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа;
– управляющая – на создание наилучших условий для всего процесса медиаобразования [Федоров, 2001].

Использование тех или иных приемов в медиаобразовательном процессе может быть обусловлено возрастными и индивидуальными особенностями аудитории, ее потребностями и интересами, эстетическими предпочтениями, мотивами общения с медиа, уровнем восприятия медиаинформации и т.д. Также выбор определенных методических приемов тесно связан с целями и конкретными задачами, которые ставит перед собой педагог при осуществлении медиаобразовательного процесса (развитие познавательного интереса, коммуникативных умений, творческих способностей, эстетического вкуса и т.д.). К примеру, большинство ставших уже традиционными приемов работы с медиатекстами различных видов и жанров появились именно в период эстетически ориентированного медиаобразования на материале кинематографа (кинообразования).

Важным определяющим моментом при выборе педагогических приемов в медиаобразовании является и то, какой медиаматериал используется педагогом на медиаобразовательных занятиях (печатные, аудиовизуальные медиа, компьютерные технологии и т.д.). На каждом историческом этапе своего развития медиаобразование осуществлялось на материале различных СМК: в начале XX века – преимущественно на материале прессы и кинематографа, затем к этим средствам присоединилось ТВ, и позже – Интернет.

Эстетическое воспитание на медиаматериале в 50–70-е годы XX века традиционно связывалось с кинематографом. К настоящему вре-

мени, учитывая интеграцию различного медиаматериала, чаще всего в процессе медиаобразовательных занятий используется комплекс приемов и педагогических технологий, учитывающих специфику различных медиа.

В практике эстетически ориентированного медиаобразования в России накоплен значительный опыт организации занятий со школьниками и студентами на материале различных видов и жанров медиакультуры. Традиционно методика организации занятий основана на использовании циклов литературно-аналитических, литературно-имитационных, театрализовано-ролевых и изобразительно-имитационных творческих заданий.

Нами уже упоминалось в предыдущих параграфах, что в России наиболее значимые научные исследования, связанные с разработкой методического инструментария отечественного кино/медиаобразования начались в 60–70 гг. XX века. Многие кинопедагоги (О. А. Баранов, И. С. Левшина, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, Ю. Н. Усов, И. В. Вайсфельд, М. С. Шатерникова, Ю. М. Рабинович и др.) связывали свою деятельность с изучением аудиовизуальных медиапроизведений. Учитывая разрозненный и разобщенный характер медиаобразования в тот период, публикация учебно-методической литературы была чрезвычайно важной.

Проблема методического инструментария кинообразования (развития аудиовизуальной грамотности) учащихся и студентов активно обсуждалась на научных конференциях, педагогических советах, в прессе и т.д., и связывалась в медиапедагогической среде с введением в систему школьного курса факультативов, спецкурсов, интегрированных уроков в предметы гуманитарного цикла (преимущественно, с уроками литературы). Поэтому важным и своевременным шагом в разработке методических основ кинообразования стала первая программа систематизированного кинообразовательного курса – «Основы киноискусства» (под редакцией М. С. Шатерниковой, Ю. Н. Усова, Ю. М. Рабиновича) для 9-10 классов средней школы (1974 г.). Данный курс являлся частью системы эстетического образования и опирался на основные положения эстетики (содержание и форма, сюжет, композиция и т.д.), на основы изобразительного искусства, театра, музыки. Основной задачей программы было «научить школьников ориентироваться в современном киноискусстве и руководствоваться при оценке экранного произведения правильными эстетическими крите-

риями, способствовать развитию творческих способностей, мышления, воображения, пытливости учащихся» [Усов и др., 1974, с. 92].

Программа состояла из нескольких разделов, посвященных документальному, научно-популярному, художественному кинематографу; мультипликации; творческому процессу создания игрового фильма; проблемам взаимодействия фильма и зрителя и т.д. Раздел «Фильм и зритель» посвящался восприятию кинопроизведений, взаимопониманию зрителя и автора кинопроизведения. Разделы «Материал, тема, идея фильма», а также «Фабула, сюжет, композиция фильма» способствовали расширению киноведческих знаний школьников об авторской идее, замысле кинопроизведений и т.д.

Основные формы работы по «Основам киноискусства» – лекции, коллективные обсуждения пройденного материала или просмотренного фильма, семинары, выступления с докладами по изучаемым темам, ответы на вопросы педагога, выполнение индивидуальных и коллективных практических заданий [Усов и др., 1974].

В данной программе были заложены основы методической работы с кинопроизведениями, которые стали классикой при осуществлении анализа произведений медиакультуры. К примеру, в факультативный курс были включены различные виды творческих заданий: сравнение сценария и фильма, этюды-рассказы о событиях, происходящих в фильме от имени одного из героев, свой вариант финала фильма, составление сценариев, конкурс рецензий, викторины, конкурсы, экскурсии на киностудии, выпуск стенгазет, встречи-конференции и т.п.

Руководствуясь программой факультативного курса, кинопедагог мог построить факультатив по своему усмотрению: варьировать задания, разрабатывать на их основе новые формы работы с фильмом: «Педагог может заменять вопросы, задания и фильмы. При этом важно сохранить лишь ведущий принцип: необходимо изучать интересные, значительные произведения, вопросы и задания должны развивать мышление, способности учащихся, умение самостоятельно анализировать и т.д.» [Усов и др., 1974, с. 93]. Во времена четкой регламентации учебных программ, данный факультативный курс предоставлял педагогам возможность проявлять некоторую творческую самостоятельность в том числе – и включать в работу свои элементы анализа медиапроизведений. Это, безусловно, не снимало ответственности педагогов за обязательное изучение перечня фильмов революционной и военной тематики: «Предполагается обязательное изу-

чение фильмов, вошедших в золотой фонд советского кино, таких, как «Броненосец «Потемкин», «Мать», «Арсенал», «Чапаев», «Юность Максима», «Мы из Кронштадта», «Депутат Балтики», «Детство Горького», «Молодая гвардия», «Баллада о солдате», «Судьба человека» и др.» [Усов и др., 1974, с. 93].

Именно в данный период начала закладываться методическая база, ставшая основой современных отечественных медиаобразовательных технологий. В 70-е – 80-е годы О. А. Барановым, И. В. Вайсфельдом, Е. В. Горбулиной, И. Н. Гращенковой, О. Ф. Нечай, С. Н. Пензиным, Ю. М. Рабиновичем, Г. А. Поличко, З. С. Смелковой и Е. С. Левиным, Ю. Н. Усовым и др. был разработан целый ряд учебных программ и методических рекомендаций для кинопедагогов (перечень основных учебных программ см. в приложении).

К примеру, на основе теоретических разделов программы факультативных курсов 1974 г. Ю. Н. Усовым было разработано методическое руководство по использованию кинокусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов [Усов, 1980]. Главной задачей изучения кинопроизведений выдвигалось эстетическое развитие личности школьников.

В основу содержания занятий было положено изучение специфики структуры кинообраза, который рассматривался на различных уровнях в каждом классе. В начале учебного года каждой возрастной группе давались задания, позволявшие выявить отношение школьников к киноискусству, особенности восприятия фильма. В конце года учащимся предлагалась еще одна группа заданий, направленная на мониторинг уровней восприятия фильма, умений его анализировать. Если первая группа заданий была представлена в виде вопросов, то задания в конце года строились на основе написания рецензии к фильму.

Предложенная методика позволяла всесторонне рассмотреть различные аспекты проблемы художественного восприятия, включая кинематографическое время и пространство; осмысление динамики звукозрительного образа; особенности восприятия словесного художественного образа, кинообраза; восприятие образа кино и литературы, музыки, живописи; рассматривалась синтетическая природа кинообраза, художественная реальность в театре и кино. Вторая часть методического пособия посвящалась практике анализа фильма для разных возрастных уровней школьников. Особую ценность для педагогов представляли методические рекомендации и практические вы-

кладки, позволившие кинопедагогам творчески подойти к проблеме использования киноискусства как в учебно-воспитательном процессе, так и во внеучебной деятельности.

Интерес к медиаискусствам, перспективность их изучения в процессе эстетического развития личности обусловил появление методической литературы по организации интегрированных медиаобразовательных курсов как в школе, так и в высших учебных заведениях.

К примеру, Г. А. Поличко была разработана экспериментальная программа для старшеклассников «Кино и школа», в которой удачно сочетались возможности школьного факультатива с изучением литературных произведений [Поличко, 1987, с. 9]. В программе особнована следующая структура интегрированных медиаобразовательных занятий: «кинематографический материал включен в факультативные занятия, а курс литературы отдан традиционной классно-урочной системе. Стыковка конкретных тем определяется наличием в материале урока литературы того или иного аспекта межпредметных связей. Таким образом, школьная программа по литературе явилась основой синхронизации литературного и кинематографического материалов и была своего рода компасом для прокладывания кинематографического курса. Это сделано потому, что она является единым документом для массовой школы и при всех ее изменениях в дальнейшем, естественных при ее нынешнем несовершенстве, останется основным руслом для притока в школу всевозможных эстетических знаний для старших классов, в том числе и по кино» [Поличко, 1987, с. 9]. Данная программа включала специальные занятия по развитию восприятия кинопроизведений.

Развитие интеграционных процессов в использовании основных организационных форм медиаобразования способствовало объединению усилий кинофакультативов, киноклубов, школьных кинотеатров, обусловило применение в медиаобразовательном процессе кинематографического, телевизионного, печатного медиаматериала. Например, в исследовании Г. Я. Власкиной выделяются основные методические принципы осуществления эстетического воспитания школьников средствами телевидения и радиовещания:

– системный подход к использованию телевизионных и радиопередач по искусству с целью «художественного образования и эстетического воспитания»;
– комплексность эстетического воздействия на учащихся «передач художественного цикла при реализации всех основных функций

искусства», что признавалось важнейшим условием для развития личности;
– соединение воспитательных и обучающих факторов ТВ и радио;
– учет специфики национальной культуры и искусства;
– учет психолого-возрастных и индивидуально-типологических особенностей, взаимообучение и взаимовоспитание в ходе общения;
– проявление творческой инициативы школьников и стимулирование их практической деятельности [Власкина, 1985, с. 28].

Интеграция нескольких медиаобразовательных структур (факультативов, киноклубов) или возрастных групп, включение анализа медиатекстов в учебные и внеучебные виды деятельности способствовала появлению новых, комплексных методических подходов. Действенность подобной комплексной модели эстетического воспитания на материале произведений киноискусства была доказана в ходе внедрения экспериментальных программ по кинообразованию. К примеру, в первой половине 80-х годов был проведен широко известный в истории российского медиаобразования «Тушинский эксперимент», в рамках которого ставились задачи знакомства школьников с теорией кино, анализа фильма как произведения искусства, формирования навыков киновосприятия и совершенствования восприятия других видов искусства, в том числе литературы и т.д. Была составлена тематическая программа просмотра фильмов в киноклубе или кинотеатре, в ходе которых школьники получали знания о кинематографе. Основные задачи экспериментальной программы комплексно решались киноклубом, кинофакультативом, уроками литературы, истории, обществоведения. Важным достижением данного эксперимента было удачное использование общих закономерностей и особенностей восприятия, анализа литературы и кино на факультативных занятиях по киноискусству и уроках литературы.

Результаты практической реализации медиаобразовательной деятельности по эстетическому воспитанию на материале экранных искусств были представлены в ряде программ, учебно-методических и научно-популярных изданий. Методические подходы к анализу фильмов на классных часах были представлены в рекомендациях «Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся 4-6 классов», вышедших в 1986 году [Жаринов, Смелкова, 1986]. В данном издании было представлено обобщение опыта работы московских учителей, участвовавших в «Тушинском эксперименте». Анализ фильмов в представленных рекомендациях был тесно связан с изучением эсте-

тических компонентов медиатекста, выступал основой для дальнейшего ознакомления учащихся с такими понятиями как «художественный образ», «художественная реальность и условность», «художественная идея». Кроме того, в рекомендациях нашли свое отражение и внеклассные формы кинообразования. Так, представленная тематика классных часов, которая передставляла серьезное подспорье для школьного учителя, разрабатывалась в соответствии с основными направлениями воспитания: нравственного, патриотического, эстетического и т.д.

Понятно, что авторы издания не могли обойти своим внимание проблемы анализа кинопроизведений. В рекомендациях была представлена традиционная структура работы с фильмом: в начале занятий педагог выступал с вступительным словом, затем следовали просмотр и обсуждение фильма. Особую ценность методические рекомендации представляли для кинопедагогов-практиков: в них четко определялись цели занятий, предлагался примерный ход обсуждения, содержались вопросы к фильмам и т.п. Используя данный алгоритм, педагоги имели возможность творчески разработать собственные циклы для работы с любым видом медиатекстов.

На рубеже веков энтузиасты медиаобразования (в 90-е годы АДК насчитывала около трехсот кинопедагогов), несмотря на трудности, продолжали научную и практическую деятельность. В 90-е годы вышел в свет целый ряд научных, научно-методических трудов, учебных программ по проблемам медиаобразования, раскрывающих потенциальные возможности для образования, воспитания и развития личности. Наиболее значимый вклад в контексте эстетической концепции российского медиаобразования внесли труды Л. М. Баженовой [Баженова, 1992], Е. А. Бондаренко [Бондаренко, 1994, 2000], Г. А. Поличко [Поличко, 1990], Ю. М. Рабиновича [Рабинович, 1991], Ю. Н. Усова [Усов, 1990], А. В. Федорова [1990, 1994, 1999], А. В. Шарикова и Е. А. Черкашина [Шариков, Черкашин, 1991] и др.

Существенную роль в развитии медиаобразования в последнее десятилетие XX века сыграли труды, посвященные методическим проблемам медиапедагогики. Большинство работ российских авторов опиралось на традиции эстетического воспитания средствами и на материале медиа. Это было связано, прежде всего, с тем, что к концу XX столетия был наработан уже достаточно богатый опыт работы по кинообразованию школьников и студентов, сложились определенные традиции, касающиеся проблем анализа медиапроизведений.

К примеру, в экспериментальной программе курса «Средства массовой коммуникации и педагогика» (1991 г.) [Шариков, Черкашин, 1991] были выделены организационные принципы медиаобразовательных занятий при анализе массово-коммуникационных сообщений, которые являются основополагающими в работах многих исследователей российского медиаобразования (Л. С. Зазнобиной, Е. В. Мурюкиной, С. Н. Пензина, А. В. Спичкина, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова, Н. Ф. Хилько, И. В. Челышевой и др.):

– создание атмосферы психологического комфорта, раскрепощенности;
– импровизация (строго запрограммированных схем занятий нет, что, в свою очередь, требует от педагога тщательной подготовки и готовности к возможной вариативности проведения обсуждений, дискуссий);
– тесная связь с социально-культурной средой.

В результате у учащихся отрабатываются «умения и навыки восприятия, понимания, оценивания, интерпретации, принятия позиции общения (диалог, дискуссия, коллективное обсуждение)» [Шариков, Черкашин, 1991, с. 29].

В 1991 году в московской школе № 1057 был открыт первый в России специализированный кинолицей. Инициатором данного проекта стала фирма «Викинг» ("Видеокинограмотность»), руководимая Г. А. Поличко. По результатам работы мастерской киноведов-педагогов кинолицея № 1057 в 1995 году была выпущена книга Ю. Н. Усова «В мире экранных искусств», в которой интересным, доступным для школьников языком излагалась суть экранного повествования, особенности восприятия медиапроизведений, рассматривались теоретические вопросы, давалась схема (концепция) анализа кинопроизведений и т.д. Первая часть работы «Восприятие» посвящена «освоению экранной речи, развитию восприятия экранного повествования в системе конкретных творческих заданий» [Усов, 1995, с. 7]. Вторая часть книги посвящена анализу экранного повествования, осмыслению художественного содержания кинопроизведения. В данном разделе были широко представлены специальные упражнения, развивающие аналитические и перцептивные способности, память, творческое воображение, мышление, эстетический вкус.

Эти положения Ю. Н. Усова легли в основу методических принципов анализа произведений медиакультуры различных видов и жанров. И хотя данные материалы были адресованы детской аудитории, книга Ю. Н. Усова была ценным вкладом в развитие методической

базы кино/медиаобразования. Предлагаемый в работе Ю. Н. Усова хрестоматийный, учебный и практический материал стал основой для дальнейших теоретических и методических разработок, посвященных проблемам изучения и анализа экранных произведений. Своевременность выхода данного издания подтверждается тем, что период 90-х характеризуется в российском медиаобразования как важный этап переосмысления медиаобразовательного опыта прошлых лет и научного обоснования его основных положений.

Значимый вклад в дальнейшую разработку методических основ эстетической концепции медиаобразования внесли циклы экспериментальных курсов для школьников, разработанные коллективом Лаборатории экранных искусств. Результаты совместной деятельности медиапедагогов были представлены в комплексных программах «Основы аудиовизуальной культуры» (1991 г.) для 1-11 классов (авторы программы Л. М. Баженова, Е. А. Бондаренко, Ю. Н. Усов (1991)) и «Основы экранной культуры» (1993, 1998), разработанных для учащихся разных возрастов. К примеру, Ю. Н. Усовым [Усов, 1993] была разработана программа для старшеклассников, одноименная программа Л. М. Баженовой – для 1-4 классов, а Е. А. Бондаренко – для 5-8 классов общеобразовательной школы. Изучение содержательных компонентов программ позволило заключить, что цели экспериментальных курсов были достаточно близкими и были связаны с задачами эстетического воспитания, формирования эмоциональной сферы, мировоззренческих установок учащихся средствами экранных искусств. В процессе изучения данных курсов ставились задачи оказания помощи учащимся ориентироваться в потоке экранной информации, подготовить к самообразованию в области экранных искусств, дать опорные знания, развивать познавательные интересы, аудиовизуальную грамотность, художественный вкус по отношению к экранным искусствам, дать представления об основных явлениях экранных медиаискусств. В содержание программ по развитию аудиовизуального восприятия, интерпретации, эстетической оценки произведений экранных искусств, а также осуществления художественно-творческой деятельности на медиаматериале включались такие аспекты как изучение теоретического материала об истории и теории экранных медиаискусств, анализ медипроизведений, а также выполнение творческих заданий и проблемных вопросов по теме занятия.

В высшей школе также осуществлялась разработка учебных медиаобразовательных курсов и программ. В 1975 году на московской

Международной консультативной встрече «Вопросы преподавания основ киноискусства в средней школе и некинематографических вузах» курганские ученые (Ю. М. Рабинович и др.) изложили программу факультативного курса по киноискусству для будущих учителей, который был апробирован в течение четырех лет для студентов историко-филологического факультета Курганского педагогического института [Рабинович, 1991]. Данный курс имел четкую художественно-эстетическую направленность и, наряду с задачами изучения истории кинематографа, использования знаний по теории литературы для изучения кино, был направлен на эстетическое развитие будущих педагогов. Об этом может свидетельствовать программное содержание курса, включавшего такие разделы как «Выразительные средства киноискусства», «Кино как искусство», «Виды кино» и т.п.

Важность и актуальность разработки данного курса, на наш взгляд, определяется тем, что авторами впервые была предпринята попытка представить методологические и методические аспекты эстетически ориентированного медиаобразования для высшей школы, включающего в себя не только изучение отдельного учебного курса, а предполагающего системное изучение кинопроизведений в процессе единства теоретического и практического компонентов. Так, практическое участие в работе киноклуба осуществлялось студентами на младших курсах, а затем следовала теоретическая подготовка в процессе изучения курса и участия в семинарских занятиях.

Учебные курсы по киноискусству, начиная с 1970 года, читались в Воронежском педагогическом институте, а несколькими годами позже – в Воронежском Институте искусств. В 1972 году при Воронежском вечернем университете киноискусства открылся факультет «Кино в школе», имеющий педагогическую направленность. Занятия факультатива состояли из двух отделений: лекции с демонстрацией фрагментов и кинопросмотр. Курс был рассчитан на два года: первый год был посвящен изучению исторических и теоретических проблем киноискусства, второй включал в себя посещение киновечеров и занятий педагогической тематики: «Кино в системе воспитания», «Кино и школа» и т.д. До начала 80-х годов слушателями данного факультета являлись учителя русского языка и литературы, а с 1983 – заместители директоров школ по воспитательной работе, для которых была разработана специальная программа занятий, включавшая не только педагогические, но и киноведческие темы («автор фильма», «сюжет», «звук и музыка» и т.д.). Работа факультатива была органи-

зована в тесной взаимосвязи с областным управлением кинофикации, органами образования, обществом «Знание» [Пензин, 1987].

В начале 80-х годов факультативный курс «Основы киноискусства» был официально включен в программу подготовки студентов педагогических институтов. Однако до конца 80-х, да и позже, для данной программы многие высшие учебные заведения не выделили ни одного часа в учебных планах, хотя введение данного курса могло бы способствовать решению актуальных в то время проблем отечественного медиаобразования, таких как развитие художественного и эстетического восприятия кинопроизведений, умения анализировать и интерпретировать медиатексты, применять полученные знания в дальнейшей педагогической практике. Фактически подготовку учителей к ведению курса «Основы киноискусства» осуществляли в основном институты усовершенствования учителей в крупных городах (Москва, Курган, Петербург), относительно немногие университеты и педагогические институты (Москва, Воронеж, Курган, Ростов, Самара, Таганрог, Тверь и др.). Между тем, преемственность студенческого факультативного курса была очевидной, так как его основные разделы соответствовали школьной программе «Основы киноискусства» (1974): курс включал обширный методический материал для работы с учащимися, разработки тематики занятий и творческих заданий.

В целом, можно заключить, что исследования методических принципов эстетической концепции медиаобразования в 60–80-х годах положили начало апробации и внедрению целого ряда методик, подходов, форм в школьную и вузовскую практику. Системной медиаобразовательную работу можно было назвать лишь условно, так как большинство центров кино/медиаобразования развивалось практически независимо друг от друга, да и кинообразование долгое время носило очаговый характер, опираясь на исследования и практический опыт педагогов-энтузиастов. Отсутствие единой теоретико-методологической основы в формировании знаний о киноискусстве, неразработанность проблем эстетической оценки и анализа произведений медиакультуры не могло не оказать негативного влияния на разрозненный характер развития медиаобразования в России и обусловило появление различных направлений и моделей кино- и медиаобразования, множества различных позиций относительно методики работы с произведениями экранных искусств. Однако попытки систематизировать процесс эстетического воспитания школьников на материале произведений медиакультуры (преимущественно – кине-

матографической), предпринимались многими исследователями – О. А. Барановым, С. Пензиным, Ю. Н. Усовым и др. Основные теоретико-методологичевкие положения научных исследований стали фундаментом для дальнейших разработок концептуальных основ эстетически ориентированного медиаобразования в нашей стране.

Процессы, происходящие в современном образовании, актуализируют использование в педагогическом процессе как уже ставших традиционными, так и современных технологий и активных форм учебного взаимодействия.

Педагогическая технология – «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Педагогическая технология состоит из предписаний способов деятельности (дидактические процессы), условий, в которых эта деятельность должна воплощаться (организационные формы обучения), и средств осуществления этой деятельности» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 191]. Современные педагогические технологии гуманитарного образования обладают широкими возможностями для овладения приемами работы с информацией.

В настоящее время активный интерес многих медиапедагогов привлечен к развивающим технологиям, одной из которых является технология развития критического мышления.

В Педагогическом энциклопедическом словаре *мышление* определяется как «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 431].

Загадка развития человеческого мышления всегда волновала человечество: философы, биологи, психологи, педагоги, ученые практически всех областей знания старались разгадать ее, постичь загадочную природу феномена человеческого знания, сознания, мышления. Этой проблеме посвящены труды К. Поппера, А. Дистервега, Д. Дьюи, П. П. Блонского, Л. С. Выготского и других.

Совершенно очевидно, что процесс мышления современного человека тесно связан со сферами информации и коммуникации. В обыденной жизни, как и в процессе взаимодействия с печатной, ау-

диовизуальной медиаинформацией, умение критически мыслить приобретает важный смысл. «Мышление требует усилий, выборов, взвешивания доказательств. Если этот процесс развит недостаточно, то люди ощущают трудность в том, чтобы мыслить самостоятельно. Они не могут оценить степень убедительности доказательств, понять, когда их вводят в заблуждение то ли средства массовой информации, то ли политические лидеры, то ли известные экстрасенсы, то ли производители рекламы, и даже собственная спесь и гордость» [Ноэль-Цигульская, 2000].

Как известно, выбор медиаинформации, который осуществляет аудитория, зависит от ее предпочтений, интересов, ценностных ориентаций, возрастных и гендерных особенностей и т.д. Одним из важных факторов избирательности и оценки информации является критичность мышления. Критичность «предполагает умение действовать в условиях выбора и принятия альтернативных решений, умение опровергать заведомо ложные решения» [Столбникова, 2006, с. 75]. Таким образом, получаемая информация должна быть не просто усвоена аудиторией без лишних вопросов и размышлений, но и самостоятельно осмыслена, продумана, отрефлексирована, тогда она станет истинным достоянием адресата.

Последние годы существенно возрастает интерес педагогов к использованию диалоговых форм работы, предполагающих активный обмен мнениями, ответственность за собственную точку зрения, то есть диалогический подход к проблеме образования. По определению профессора Е. П. Белозерцева диалогический подход – воплощение субъект-субъектной (полисубъектной) формы взаимодействия, основанный на «равенстве позиций партнеров по общению, принятии другого «Я» как ценности, и выступает в качестве основания для общего и профессионального образования» [Белозерцев, 2004, с. 137].

Остановимся подробнее на раскрытии основных моментов диалоговой позиции обучения критическому мышлению. Диалогическое взаимодействие, как известно, является одним из основных принципов интерактивного обучения. Диалог предполагает активный обмен информацией, является совместной творческой деятельностью, обладающей огромным познавательным, воспитательным и развивающим потенциалом: «в проблематике образования диалог рассматривается как цель, результат и содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативная среда, обеспечивающая рефлексию и самореализацию личности» [Галицких, 2004, с. 18]. Дан-

ные позиции поддерживаются и исследователями в области медиаобразования. Так, например, известный британский медиапедагог Л. Мастерман считает, что «необходимо развивать новые пути диалога, когда и учитель, и учащиеся могут учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Мастерман, 1993, с. 23]. Таким образом, развитие критического мышления – одновременно активный и интерактивный процесс.

Интерактивное обучение построено «на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 107]. Безусловно, «формирование компетенций возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения, и такой опыт может быть получен именно в режиме интерактивного обучения» [Панина, Вавилова, 2006, с. 10]. Основным источником познания становится опыт учащихся, при этом педагог опять-таки не предлагает готовых решений, а побуждает к поиску необходимой информации, ведь «для того, чтобы научить учащихся мыслить критически, преподаватель сам должен стать критическим мыслителем, личностью, готовой к переменам и со-творчеству, со-знанию…» [Как развивать критическое мышление…, 2005, с. 40]. Таким образом, сотворчество, диалог, интеракция позволяют участникам образовательного процесса – и учащимся (студентам), и педагогу активно взаимодействовать друг с другом, обмениваться информацией при решении проблем в процессе дискуссионных, игровых и тренинговых занятий.

Необходимым условием успешности диалога является готовность к нему и ученика (студента) и самого педагога. Организация диалогического взаимодействия предполагает серьезную работу, требующую от педагога открытости, преодоления собственных стереотипов, толерантности, позитивного принятия личности каждого ученика. В. Я. Суртаев резонно полагает, что человек является творцом «того содержания, которое у него возникает. Оно никогда не будет полностью соответствовать тому, что моделировал сам автор произведения искусства. Даже автор не может возвратиться к тому состоянию, которое он переживал в период создания произведения искусства» [Суртаев, 2002, с. 61]. Поэтому именно в процессе диалога достигается творческий характер взаимодействия человека с миром медиаискусств, понимания его эстетической ценности.

В. В. Сериков выделил следующие условия введения учащихся в ситуацию диалога: «Определение готовности учащихся к диалогиче-

скому общению, то есть наличия у них базовых знаний, опыта общения, установки на изложение собственных взглядов и положительного восприятия иного мнения; выявление «опорных мотивов», т.е. волнующих учащихся вопросов и проблем, которые прямо или косвенно затрагиваются в ходе диалога; переработку учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов; продумывание различных вариантов развития диалога; проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей («оппонент, критик», «эксперт» и т.п.); предвидение результатов дискуссии, в том числе и возможных «тупиков» в развитии спора» [Сериков, 1996, с. 27].

Мы считаем, что данные условия представляются особенно актуальными для медиаобразовательного процесса, так как обращение к диалогу, со-творчеству выступает важным условием успешности процесса постижения мира современной медиакультуры.

Со-творчество выступает одним из значимых аспектов эстетической концепции медиаобразования. Б. М. Неменский подчеркивал, что как процесс создания, так и процесс восприятия искусства, носит творческий характер [Неменский, 1987, с. 89].

По мнению В. Я. Суртаева, творчество «неотделимо от человеческой деятельности не только в плане создания предметной реальности, но главное – как социально активное отношение к миру, способствующее самоутверждению личности, раскрытию ее дарований и способностей» [Суртаев, 2000, с. 5].

Как известно, художественное творчество – высшая форма эстетической деятельности. И если «под культурой мы понимаем совокупность отношений человека с миром, пространство становления смысла и формы этих отношений, а под прогрессом культуры понимаем развитие и обогащение этих отношений, усложнение их содержания и очеловечивание способа их выражения, то действительным субъектом этих отношений может выступать только способная к развитию и развивающаяся творческая личность» [Киященко, 1998, с. 85].

Творческое дело, задание, упражнение, игра и т.д. должны способствовать самовыражению, а для этого любая разумная идея, предложение, должны быть услышаны и, по возможности, приняты педагогом. Каждый школьник (студент) должен найти свое место как на подготовительном этапе выполнения задания, так и в его презентации: стать художником, сценаристом, болельщиком, оформителем, костюмером, ведущим и т.д. Ю. Н. Усов в своих работах неоднократ-

но подчеркивал важность творческого начала в медиаобразовательной деятельности, выделяя художественно-творческую деятельность как один из важнейших содержательных компонентов медиаобразования, наряду с восприятием медиапроизведения, интерпретацией и освоением результатов восприятия [Усов, 1993, с. 10]. Содержание творческой деятельности составляют специальные упражнения, позволяющие выявлять семантику единиц экранного повествования, мысленно перемещаться внутри экранного пространства вслед за движением камеры, когда изменение пространства рождает новое значение; составлять коллажи, рекламные плакаты к конкретным фильмам, когда необходимо выделить ведущие пластические темы, визуально обозначить основной конфликт, показать особенности его разрешения; выявить единицы художественного повествования в литературе, изо, музыке, фотографии и использовать их для выстраивания нового пространства, эмоциональной атмосферы повествования [Усов, 1993, с. 10].

Привлечение аудитории к совместному творческому процессу способствует развитию умений работать в команде, реализации творческих способностей всех участников.

К примеру, видеотворчество, к которому относится и любительская видеосъемка, по мнению Н. Ф. Хилько, может «являться эффективным средством удовлетворения рекреативных потребностей личности: создания экранных произведении, помогающих получению эстетического наслаждения от перенесения красоты естественных форм в плоскость кадра; понимать эмоциональный подтекст, развивать восприятие фильмов, которые вызывают огромный резонанс [Хилько, 2001, с. 35]. Анимация, компьютерный дизайн, создание собственных телепередач, газет, фильмов, съемка видеосюжетов и т.д. – все это составляет основу медиатворческого процесса.

Медиатворчество – признанное средство эстетического и художественного развития, самовыражения детей и взрослых. Занимаясь медиатворчеством, можно попытаться создать собственный фильм или виртуальный музей, в котором в качестве экспонатов будут помещены фотографии или видеохроника и т.д. Как показывает практический опыт, и школьники, и студенты с удовольствием занимаются съемочным процессом и демонстрируют результаты своего творческого поиска в аудитории. После просмотра подготовленных видеоматериалов проводится их обсуждение, включающее основные структурные компоненты медиатекста, соответствие готовой работы

заявленному жанру, качество готового видеоматериала и т.д. Кроме того, участники творческих групп могут не только осуществлять съемочный процесс, но и организовать «рекламную компанию» – сделать своими руками киноафиши, подготовить и продемонстрировать рекламные объявления, нарисовать коллективные рисунки на темы медиатекстов, создать компьютерную презентацию собственного медиапродукта и т.д. С этой целью широко используются техники рисования, коллаж, создание комиксов по мотивам известных произведений экранной медиакультуры, компьютерные программы и т.д.

В работах Н. П. Петровой разрабатываются проблемы внедрения виртуальной реальности в процесс экранного творчества, которые позволяют рассматривать последнее в качестве культурной среды, возникающей в процессе творческого взаимодействия. На основании своего опыта работы с детьми и взрослыми, автор утверждает, что, к примеру, *создание творческих медиапроектов* позволяет аудитории на практике достичь понимания категорий «реальное» – «виртуальное», выявить возможности трансформации виртуальных образов, предоставляемые современными мультимедиа [Петрова, 2005].

Преимущества интерактивных форм и методов работы с информацией (в том числе и медийной) очевидны. Во-первых, интерактивные методы дают возможность интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения полученных знаний, что «обеспечивается за счет более активного включения в процесс не только получения, но и непосредственного (здесь и теперь) использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение … и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем» [Панина, Вавилова, 2006, с. 12].

Во-вторых, интерактивные методы обучения способствуют повышению мотивации и вовлеченности участников в процесс совместного решения проблемы. Это способствует поисковой активизации учащихся, создает ситуацию успеха, творческого сотрудничества: «интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты как умение выслушать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность…» [Панина, Вавилова, 2006, с. 12]. Безусловно, данные по-

зиции наряду с возможностями освоения нового опыта деятельности, общения, окружающей действительности и др. способствуют результативности и эффективности интерактивного обучения. Однако эти возможности далеко не в полной мере используются в отечественных учебных заведениях – школах, вузах и т.д.

Обратимся к примеру из нашей российской действительности. Общеизвестно: возможности интерактивного неформального общения весьма активно осваиваются современными школьниками и студентами во время общения в чатах и посредством мобильной телефонии. Современные телекоммуникационные сети, например, позволяют участникам общения вступать в интерактивный диалог в режиме реального времени. В процессе интеракции можно обсуждать новости, фильмы, участвуя в форумах, высказывая свое мнение по какой-либо интересующей проблеме. Но, к сожалению, данный процесс протекает зачастую стихийно и мало способствует развитию медиакомпетентности современной молодежи, хотя потенциал такого интерактивного общения в медиаобразовательном контексте очевиден и отмечается многими исследователями (В. В. Гура, Н. В. Змановской, Н. А. Лепской, Н. П. Петровой, Е. В. Якушиной и др.).

Т. С. Панина и Л. Н. Вавилова [Панина, Вавилова, 2006, с. 11] выделяют следующие формы и методы интерактивного обучения: дискуссионные (групповая дискуссия, анализ ситуаций и т.д.), игровые (дидактические, творческие, деловые игры и т.п.), тренинговые задания. Нужно сказать, что интерактивные формы обучения – презентации, деловые и ролевые игры, конкурсы творческих работ и их обсуждение, коллективные решения творческих задач и т.д. – активно используются в медиаобразовании.

Н. А. Лепская, например, считает, что интеграция изучения современных компьютерных технологий с преподаванием гуманитарных дисциплин (прежде всего, художественных), может служить задачам развития «духовно богатой, творческой личности, ее образного мышления, воображения, фантазии, эмоциональной сферы» [Лепская, 1999, с. 6]. Автором предложена интересная методика организации компьютерных занятий для развития художественных способностей учащихся школ: разработаны интерактивные формы занятий, такие, как «Мастерская художника», «Компьютерный пленэр», «Путешествие в мир прекрасного», «Игротека» и др., предполагающие выполнение школьниками индивидуальных и групповых проектов, заданий, создание компьютерных альбомов, сценариев, организацию вирту-

альных экскурсий по музеям и галереям мира и т.д. [Лепская, 1999, с. 28–29].

В методике Н. А. Лепской рассматриваются возможности применения компьютерной техники в художественном образовании. Автором выделяется три основных блока:

1. Расширение искусствоведческих знаний учащихся и их знакомство с новыми произведениями искусства, которые недоступны для обычного визуального ознакомления. К данному блоку отнесены задачи использования компьютера как вспомогательного средства, способствующего более эффективному решению общедидактических задач. К содержательным компонентам здесь относится разнообразная справочная информация, видеоинформация, различные демонстрационные программы и т.д. Обучающий эффект состоит в создании условий для погружения в мир искусства, более эффективного воздействия на ассоциативную память и художественное восприятие школьников.

2. Упражнения по изучению графических, колористических, композиционных закономерностей; поиск различных возможностей и эффектов графических редакторов (отражение, инвертирование, трансформация, наложение и т.д.). Здесь преследуется решение следующих задач: на компьютерный носитель информации возлагаются некоторые функции для решения дидактических задач (при этом сохраняется общая структура, цели и задачи обучения). Содержание: компьютер осуществляет контроль, выступает в роли тренера (тренажера). В ходе занятий учащиеся усваивают такие понятия как темп, ритм, динамика или, наоборот, статичное изображение. Обучающий эффект, который достигается на занятиях этого блока – развитие художественных представлений (в том числе и ассоциативные связи), применение новых выразительных средств, знание о стилевых различиях искусства.

3. Коипьютерное моделирование объектов усвоения при помощи конструирования. Содержательные компоненты занятия представляют собой своеобразное «погружение» в интерактивные среды. Обучающий эффект, достигаемый на данном уровне – развитие художественной активности, рефлексивных и коммуникативных способностей, памяти, восприятия.

Элементы данной методики довольно успешно применяются и творчески разрабатываются в системе отечественного медиаобразования и художественного воспитания не только в учебном процессе,

но и в организации досуговой деятельности школьников, работе видео- и медиаклубов, студий и т.д.

Создание проблемных ситуаций и организация самостоятельной поисковой деятельности аудитории направлены на «формирование познавательной самостоятельности учащихся, развития их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 218].

М. М. Левина, подчеркивая важность проблемного обучения, считает его одной «из основных технологий обучения, претворяющих в жизнь гуманистическое направление педагогической науки и практики» [Левина, 1996, с. 60]. Е. С. Полат резонно полагает, что «размышления, дискуссии, возможность свободного высказывания собственного мнения и его обсуждения, проблемная направленность всей системы обучения должны стать нормой современной образовательной системы в любой форме» [Полат, http://www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm].

Неслучайно, постановка проблемных вопросов, равно как применение проблемных ситуаций широко распространена в медиаобразовательной практике. Например, в медиаобразовательных моделях Ю. Н. Усова, Г. Н. Поличко, А. В. Спичкина, А. В. Федорова и др. акцент делается именно на проблемных, эвристических, игровых и других продуктивных формах обучения, «развивающих индивидуальность учащихся, самостоятельность их мышления, стимулирующих способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре» [Федоров, 2004, с. 12].

Основными компонентами проблемного обучения являются:

– актуализация опорных знаний и способов действия;
– усвоение новых понятий и способов действия, а также применение их на практике.

Задумываясь над возникающей проблемой или осмысливая новую информацию, критически мыслящий ученик (студент) задается возникающими у него вопросами, которые в свою очередь предопределяют вектор для решения данной проблемы или ответа на вопрос об отношении к полученной информации. Общеизвестно, что очень трудно уйти от ответа на вопрос, который задан себе самому и волнует по-настоящему, поэтому именно с постановки вопросов начинается серьезная работа, связанная с осмыслением и анализом, скажем,

увиденного фильма или телевизионной программы. «Если мы неспособны разобраться в том огромном количестве вопросов, с которыми нам приходится иметь дело, тогда появляется опасность, что мы будем получать ответы на все эти вопросы, но не понимать при этом, что они значат» [Халперн, 2000, с. 4]. Таким образом, именно самостоятельный и порой мучительный поиск ответов на интересующие вопросы побуждает человека к мыслительной, исследовательской деятельности.

Внимание современных медипедагогов привлекает и использование проектных методик. Их эффективность в медиаобразовательном процессе, по мнению А. В. Спичкина, обусловлена следующими причинами:

– проектные методики личностно-ориентированы, а именно развивающий аспект обучения является одним из ведущих в медиаобразовании;
– обучение в ходе реализации проекта самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;
– в проектных методиках иерархия взаимоотношений «учитель – ученик» существенно отличается от традиционных методов обучения [Спичкин, 1999, с. 32].

Педагог в работе над проектом оказывает помощь в поиске информации, являясь одновременно и источником информации, и координатором работы учащихся. Его важной задачей становится поддержка и поощрение учащихся, активизация их творческой деятельности.

Значение игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе огромно. Это отмечается многими педагогами и психологами: Н. П. Аникеевой, Л. С. Выготским, В. С. Сухомлинским, Г. П. Щедровицким, Д. Б. Элькониным и другими. Игра развивает творческие способности, в том числе – и способности к осуществлению новых видов деятельности. Управляя содержанием игры, включая в ее сюжет определенные роли, педагог может способствовать стимулированию положительных качеств личности, обогащать опыт переживаний и чувств. В медиаобразовательной деятельности получили распространение игры-импровизации, театрализованные, ролевые, сюжетно-ролевые, образно-ролевые, имитационные, режиссерские игры на медиаматериале.

Большой интерес школьников и студентов вызывают *ролевые игры* на материале различных медиа. Например, на материале прессы эстетический компонент медиатекстов может быть рассмотрен в процессе работы «Школьных редколлегий», проведения «Конкурса дизайнеров» и др. Школьники и студенты активно работают над созданием собственных медиатекстов на заданные или свободные темы, иллюстрируют статьи всевозможных видов и жанров с применением разнообразных техник (от простых рисунков и коллажей до компьютерного монтажа и дизайна).

Важное условие *игры-драматизации* заключается в отсутствии каких-либо внешних атрибутов. Все предметы и события игрового сюжета могут быть воображаемыми или замещаются предметами обычного окружения. В сюжет игры-драматизации включаются творческие идеи и предложения самих участников. К играм данного типа на материале медиа относятся рассказ о фильме «от первого лица», инсценировки эпизодов медиатекста, театрализованные этюды и т.д. Например, в процессе выполнения цикла театрализовано-ролевых творческих заданий для анализа медийных стереотипов телевизионных рекламных медиатекстов аудитории могут быть предложены следующие задания: подготовить театрализованный этюд на тему решения одного и того же стереотипного рекламного сюжета в различных жанрах (комедия, драма, детектив и пр.); театрализованный этюд на тему спора создателей рекламного медиатекста о том, какие конкретно коды (знаки, символы и т.д.) можно использовать при его создании; театрализованный этюд на тему игры в стереотипные персонажи и ситуации: аудитория получает задания сыграть роли стереотипных персонажей в стереотипных сюжетных ситуациях, близких к эпизодам конкретных рекламных медиатекстов («родители и ребенок», «домохозяйка и ″говорящий″ чистящий порошок», «сыщик и свидетель преступления», «продавец и покупатель» и т.д.). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект эпизода медиатекста.

Другим вариантом данного задания может стать подготовка и проведение «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами», медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.). «Журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовятся к «защите»

своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища – конкретного медиатекста и пр. Возможен и иной вариант выполнения этого задания, заключающийся в подготовке «интервью»: небольшие творческие группы готовятся интервьюировать мифологических/сказочных персонажей конкретных медиапроизведений или их авторов.

Полноценному пониманию мотивов поступков главных героев фильма, телевизионной программы, может служить выполнение театрализованного задания «суд». Между школьниками (студентами) распределяются роли «судьи», «прокурора», «адвокатов», «обвиняемых» и т.д. В качестве «обвиняемых» могут быть представлены главные или второстепенные герои медиатекста. Все претензии и обвинения в ходе «суда» должны касаться конкретных эпизодов сюжета медиапроизведения. При выполнении данного задания необходимо иметь в виду, что процедура «судебного процесса», даже если он театрализованный, довольно длительна. На предварительном этапе основная нагрузка ложится на плечи «прокурора» и «адвоката», которые должны тактически правильно подготовить свои выступления, представить фактический аудиовизуальный материал (фрагменты из фильма), доказывающий виновность или невиновность «подсудимых». Понятно, что такая работа требует от аудитории определенного багажа знаний об основных понятиях медиаобразования (восприятие, интерпретация, репрезентация, авторская идея и т.д.) и аналитических умений для всестороннего рассмотрения основных эпизодов и ключевых сцен фильма. В противном случае данное творческое задание не даст необходимого эффекта и не сможет способствовать развитию медиакомпетентности аудитории, а ограничится лишь пересказом фабулы медиапроизведения.

Большое значение в реализации игровых форм работы на материале медиа имеют развивающие элементы. Скажем, игры на развитие внимания средствами и на материале произведений медиакультуры могут быть самыми разнообразными по форме и характеру. Можно, к примеру, обратить внимание аудитории на звуки, голоса, предметы, эмоциональное состояние персонажей в фильме, программе и т.д.; изменения, которые происходят одновременно со сменой кадров. Примерами таких игр могут служить такие виды заданий, как «Фотография за окном», «Что за чем?», «Кастинг» и др. [Челышева, 2009].

В *творческих играх*, наиболее близких по своей сущности к ролевым, активность участников направлена на выполнение замысла,

развитие сюжета. При этом активное развитие фантазии и воображения, которое происходит посредством творческой деятельности вообще, и творческой игры – в частности, играет важную роль в расширении кругозора аудитории. Таким образом, творческие игры обеспечивают участникам новую позицию – исследователя, творца, вовлекают в поисковую деятельность. Именно такие задания вызывают особый интерес аудитории, будят смекалку, воображение.

В процессе медиаобразовательных занятий на аудиовизуальном материале довольно продуктивной формой работы является *создание телевизионных или кинематографических мини-сценариев*. В процессе их подготовки используется весь арсенал художественных средств, который воплощается затем в постановках собственных «фильмов» и «телепрограмм». При практической реализации сценарных разработок возможна организация ситуативных игр: «Биржа труда» (подбор кандидатур на роли телеведущих, актеров, репортеров и т.п.), «Теленовости» (конкурс ведущих, подготовка материалов для «выпуска новостей» и т.п.), «Репортаж с места событий» (развитие умения интерпретировать различную информацию), «Рекламная пауза» (презентация «собственной продукции», подготовка рекламных роликов), «Ток-шоу» (работа в микрогруппах по созданию небольших авторских ток-шоу) и др.

В процессе анализа произведений медиакультуры широко применяются *дискуссионные методы,* которые могут осуществляться в форме «мозгового штурма», анализа жизненных ситуаций и т.п. По степени педагогического управления различают свободные, не контролируемые ведущим, и направляемые дискуссии. Среди наиболее эффективных способов развития творческой активности учащихся и студентов в процессе медиаобразования О. А. Баранов выделяет дискуссии, в процессе которых «оттачиваются формулировки, уточняется жизненная позиция, создаются и укрепляются нравственно-эстетические критерии личности, ограненные мнениями ровесников» [Баранов, 2002, с. 55]. В процессе свободного диалога, обмена мнениями происходит активизация эмоционального и аналитического восприятия. Дискуссии на тему произведений медиакультуры подразделяются на «оперативные» – обсуждение текущего медиаматериала, который демонстрируется, к примеру, по ТВ, и «ретроспективные» – обсуждение группы или цикла фильмов различной тематики, стилистики, авторских произведений и т.д.

Последние годы в практике школьного и вузовского медиаобразования дискуссионные виды работы стали все активнее проводиться в формах *Интернет-форума и Интрентен-конференции*. Данные формы работы представляют собой обмен мнениями по определенной медиаобразовательной тематике с помощью электронных писем или видеоконференции. Интернет-форумы и Интрентен-конференции отличаются мобильностью, возможностью осуществления быстрой обратной связи, использованием дополнительных информационных ресурсов (фотографий, видеороликов и т.д.).

Вне зависимости от выбора формы проведения, эффективность дискуссии во многом определяется правильной организацией. Для того, чтобы дискуссия прошла успешно, необходимо учитывать соответствие ее темы возрастным особенностям аудитории, интересам и уровню знаний по обсуждаемой проблеме. Очень важным условием организации дискуссии является создание доброжелательной обстановки во время обсуждения, позволяющей всем участникам открыто высказывать свою точку зрения. Заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, а активное участие раскрепощает ее участников, развивает коммуникативные навыки, формирует уверенность в себе. Кроме того, в ходе дискуссии медиапедагог получает объективную картину того, насколько хорошо учащиеся (студенты) понимают обсуждаемые вопросы.

При организации дискуссии педагогу необходимо выбрать и сформулировать ее тему, определить продолжительность, наметить основные вопросы для обсуждения. В процессе дискуссии педагог выполняет роль консультанта, обобщает высказанные мнения, задавая по мере необходимости наводящие и уточняющие вопросы, делает выводы и заключения. К примеру, после просмотра фильма в студенческой аудитории возможно осуществление эстетического анализа, в процессе которого студенты имеют возможность более подробно ознакомиться с художественным и эстетическим своеобразием медиапроизведений.

Существенную роль в методике эстетической концепции медиаобразования играет анализ медиатекстов: определение их жанровой, художественной специфики, обсуждение достоинств и недостатков, рецензирование медиаматериала. Анализ произведений медиакультуры способствует развитию эстетических и художественных способностей аудитории, содействует более полноценному медиавосприятию, развитию критического мышления. Просмотр и коллективное об-

суждение экранных медиатекстов (фильмов, телепередач и т.п.) способствует созданию атмосферы диалога и свободного обсуждения.

Как показал анализ основных медиаобразовательных моделей, в основе творческих заданий на медиаматериале лежит анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.]. Рассмотрим подробнее некоторые методические приемы на материале анализа аудиовизуальных медиапроизведений (более подробно см.: Челышева И. В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов: учеб. пособие. Таганрог, 2008; Челышева И. В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Таганрог, 2009).

Например, изучение понятия *Медийные агентства (media agencies)* может осуществляться в процессе выполнения творческих заданий, в ходе которых аудитории предлагается подготовить логически обоснованный тематический план медийного агентства, рассчитанный на выпуск фильма. Аудитория может остановить свой выбор на любом агентстве (кино/видеостудии, рекламное агентство и т.д.). Например, в процессе создания «школьной киностудии», осуществляющей съемочный процесс и демонстрацию аудиовизуальных медиаматериалов для школьной аудитории, может быть подготовлен следующий тематический план:

1. Выбор материала для последующей съемки. 2. Подготовка сценарных разработок будущего фильма. 3. Подбор актеров на главные и второстепенные роли. 4. Подготовка выразительных средств аудиовизуального медиатекста: (музыкальное, цветовое оформление и т.п.). 5. Съемочный процесс фильма. 6. Подготовка рекламы для выпуска фильма в прокат. 7. Анализ проделанной работы.

Каждый из пунктов тематического плана требует тщательной подготовки. На этапе выбора материала для последующей съемки необходимо учитывать, что сюжет будущего фильма должен быть интересным, обладать воспитательным потенциалом, способствовать развитию эстетического вкуса зрителей. При разработке сценария можно придумывать дополнительные сюжетные линии, менять ход основного действия, подбирать неожиданные цветосветовые и звуковые решения и т.д. Основной задачей выполнений творческих зада-

ний выступает реализация творческого медиаобразовательного проекта, выполнение которого требует проявление творческих возможностей.

В процессе изучения ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories),* вниманию аудитории предлагается написать тексты синопсисов будущих сценариев игровых фильмов (объемом 1-2 стр.) разных жанров, но с одними и теми же персонажами. Этот вид работы также выполняется на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д.

После подготовки сценарных разработок аудитория приступает к изучению ключевого понятия *Языки медиа (media languages).* Ей может быть предложено задание подготовить «режиссерский сценарий» художественного медиатекста по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) с наметкой системы планов, ракурсов, движений камеры, монтажных принципов и использованием выразительных средств. Это задание также может проводиться в виде конкурса на лучший «режиссерский сценарий». Данная работа требует от аудитории хорошего уровня знаний основных терминов и понятий медиакультуры (ракурс, план, монтаж), в связи с чем перед его выполнением целесообразно выяснить, достаточно ли хорошо усвоен данный материал, так как в противном случае «режиссерский сценарий» может стать копией литературной разработки и первоначальная цель задания потеряет свой смысл. Нужно отметить, что выполнение данного задания, направленного на развитие понятийного и креативного показателей медиакомпетентности аудитории в контексте эстетического анализа аудиовизуального медиатекста имеет свои особенности, связанные с использованием комплекса выразительных средств медиакультуры. Очень важно, чтобы аудитория, выполняя задания, не просто представила последовательность кадров в фильме, указывая монтажные принципы, но и сумела передать свое эстетическое отношение к происходящему [Челышева, 2009, с. 93].

На следующем этапе анализа аудиовизуальных медиатекстов можно перейти к изучению понятия *Медийные репрезентации (media representations).* Задания здесь могут быть самые разнообразные. Например, придумать тексты стихотворений, песен, загадок, отражающих сюжет и художественное своеобразие аудиовизуального медиатекста; написать рассказ-сиквэл/буриме по мотивам художественного медиатекста; подготовить заявку на оригинальный сценарий (сценар-

ный план) художественного медиатекста любого вида и жанра с использованием различных выразительных средств медиакультуры; разработать сценарную разработку – «экранизацию» эпизода известного литературного произведения; сделать сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий; написать сценарий художественного медиатекста, осуществимый в практике учебной видеосъемки; составить оригинальный текст, связанный с эстетическими аспектами медиакультуры (статья, репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта и т.п. Большой интерес аудитории вызывает подготовка имитированных «писем» в различного рода инстанции, написанных от имени представителей зрителей различного возраста, уровня образования, художественного восприятия и вкуса и т.д. При этом «показателем усвоения материала может служить способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным уровнем восприятия художественных медиатекстов» [Федоров, 2001, с. 189].

Выполнение цикла творческих заданий на медиаматериале в контексте эстетического анализа аудиовизуальных медиатекстов способствует тому, что при их выполнении «аудитория глубже усваивает такие понятия как «установка на восприятие», «сопереживание персонажу», «идентификация» и т.д. В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакомпетентность» [Федоров, 2007, с. 390].

Творческие задания и упражнения на медиаматериале могут быть включены в ход викторины или конкурсной программы. Конкурсы и турниры представляют собой соревновательные формы приобщения учащихся и студентов к медиаобразовательной деятельности. Проводятся они как своеобразная проверка широты знаний аудитории по вопросам медиаобразования.

Изучение эстетического компонента при анализе аудиовизуальных медиатекстов предполагает также выполнение театрализованоролевых творческих заданий. Известно, что театрализованные, ролевые игровые и творческие упражнения способствуют активизации творческого потенциала аудитории, позволяют школьникам и студентам «вжиться» в роль героев медиапроизведения, лучше прочувствовать их характеры, мотивы поступков, глубину душевных пережива-

ний. Подготовка театрализованных заданий на медиаматериале позволяет аудитории представить себя не только в образе героев конкретного аудиовизуального медиатекста, но и побывать в роли «кинокритиков», «журналистов», «режиссеров», «операторов», что, в свою очередь, позволяет проследить весь ход подготовки медиапроизведения, начиная от сценарной разработки до выхода фильма на экраны. Иными словами, «ролевые творческие задания дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-имитационных игровых практических занятий. Помимо практического погружения в логику строения сюжета медиатекста, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности» [Федоров, 2007, с. 225].

В частности, изучение ключевого медиаобразовательного понятия *Медийные агентства (media agencies)* может быть проведено в форме театрализовано-ролевой игры «Съемочная группа». Аудитории предлагается разделиться на группы и провести съемку того или иного сценарного замысла художественного медиатекста. Перед каждой группой стоит ряд «режиссерских», «операторских», «осветительских», «звукооператорских», «декоративно-художественных», «актерских», «монтажных» задач. Например, «режиссер» группы объявляет кастинг на исполнение главных и второстепенных ролей, принимает окончательное решение о применении «актерских», «операторских», «оформительских», «звуко-музыкальных», «светоцветовых» решений. Эти решения должны учитывать жанрово-стилистические особенности произведения и т.д. «Оператор» после обсуждения с «режиссером» осуществляет видеосъемку отдельных эпизодов фильма с использованием различных планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра и т.д. Основной задачей «осветителя» является использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка и т.д. Нужно сказать, что в практике учебной съемки возможности подготовки освещения для видеосъемки ограничены, так как для полноценного светового оформления необходима специальная аппаратура. Поэтому в обычных условиях данное задание можно выполнять при помощи устного описания световых решений. «Звукооператор» «съемочной группы» отвечает за использование шумов, музыкального сопровождения.

В процессе любительской видеосъемки можно использовать различные фонограммы, отрывки из музыкальных классических и популярных произведений, которые отражают общее настроение определенного фрагмента. «Художники-декораторы» занимаются подготовкой декораций и костюмов. Так как изготовление больших декораций занимает много времени и требует большого количество дополнительных материалов, в условиях учебного занятия возможен вариант изготовления эскизов декораций для основных сцен фильма. Что же касается костюмов, здесь гораздо больше возможностей проявить выдумку и фантазию.

С развитием компьютерной техники и видеоаппаратуры, монтаж и применение различных электронных спецэффектов в любительском фильме становится вполне реальным даже в процессе учебного занятия. При помощи перезаписи можно, например, существенно изменить форму снятого фрагмента, записанного с «эфира», изменить ракурс, план и т.д. Данное задание выполняется в конкурной форме. Каждый член творческой группы может предложить свой вариант монтажного решения, после чего в процессе обсуждения выбираются наиболее удачные находки, отражающие художественное своеобразие конкретного медиатекста.

На этом этапе работы большой интерес аудитории вызывают задания, связанные с подготовкой различных вариантов озвучивания готового медиаматериала. Это задание может выполняться в нескольких вариантах: например, подготовка разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма; освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.) и т.д. При этом особое внимание уделяется передаче художественного, эстетического своеобразия аудиовизуального материала, соответствию выбранного звукового оформления характерам персонажей и т.п.

Завершает работу над любительской съемкой коллективное обсуждение работ, внесение корректив и конструктивных предложений. На этом этапе работы по эстетическому анализу медиапроизведений происходит работа над *медийной репрезентацией (media representations)* аудиовизуального медиатекста. Например, творческим группам дается задание осуществить съемку фрагмента из определенного фильма. После выполнения задания различные варианты видеосъемки сравни-

ваются с точки зрения соответствия эстетическим канонам, соответствия художественных средств характеру и жанру медиатекста.

Кроме того, интересным заданием может стать подготовка монологов и диалогов о художественных медиатекстах представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях эстетического медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.).

Выполнение *цикла литературно-аналитических творческих заданий,* способствующих эстетическому анализу медиатекстов, может проводиться следующим образом. В процессе изучения ключевого понятия *Медийные агентства (media agencies)* аудитории предлагается проанализировать степень и характер роли продюсеров медийного агентства/холдинга на художественные особенности медиатекстов. С этой целью аудитории дается следующее задание: провести анализ воображаемой продюсерской группы — создателя конкретного сказочного медиатекста с точки зрения эстетических и художественных предпочтений в выборе одежды, музыки, литературных произведений и т.д.

Еще одно задание, направленное на изучение понятия *Медийные репрезентации (media representations)* заключается в составлении ассоциативного ряда к прозаическим, поэтическим, театральным, живописным, музыкальным произведениям и аудиовизуальным произведениям медиакультуры. Как показывает практика проведения медиаобразовательных занятий, выполнение данного задания способствует выявлению взаимосвязей произведений аудиовизуальной медиакультуры с различными видами традиционных искусств, связанных одной темой.

Форма работы *ключевые термины* особенно продуктивна при изучении новых понятий медиа и медиаобразования. Педагог выбирает из текста журнальной статьи четыре-пять ключевых терминов и выписывает их на доску. Парам отводится пять минут на то, чтобы методом мозговой атаки дать общую трактовку этих терминов и предположить, как они будут применяться на занятии. Когда учащиеся (студенты) приходят к единому выводу, применяется повторное изучение текста – с тем, чтобы проверить правильность их применения. В конце занятия возможно повторно обратиться к данному

приему: учащихся (студентов), которых перед изучением темы попросили дать общую трактовку ключевых терминов и предположить, как они будут применяться в конкретном медиатексте, теперь, после чтения, просят описать, как же они в действительности применяются.

В методике медиаобразования хорошо зарекомендовал себя прием *свободного письменного задания*: учащимся (студентам) предлагается за пять минут, не останавливаясь, записать все, что им приходит в голову по определенной теме (к примеру, «Популярные телевизионные передачи»). По истечении пяти минут можно предложить им прочитать написанное своему партнеру. Существует целый ряд вариантов выполнения данного задания. Допустим, можно предложить парам поделиться своими идеями со всей группой и создать ситуацию групповой мозговой атаки, или предложить подчеркнуть в своем сочинении те мысли, в которых менее всего уверен автор, а затем при обсуждении проверить их правильность.

В методике медиаобразования получили широкое распространение *разработки для самостоятельных занятий*. Такие разработки помогают направить исследовательскую деятельность учащихся (студентов) даже в отсутствие педагога – допустим, когда они получили задание самостоятельно прочитать текст (просмотреть фрагмент из фильма) и составить творческий отзыв, руководствуясь подгтовленными педагогом проблемными вопросами и заданиями. Еще одним примером такой разработки могут стать *Двойные дневники* – метод, который дает возможность аудитории тесно увязать содержание медиатекста (например, содержание фильма) со своим личным опытом, удовлетворить свою природную любознательность. Особенно полезны *Двойные дневники*, когда учащиеся (студенты) получают задание изучить произведение медиакультуры вне учебной аудитории.

Чтобы сделать *Двойной дневник,* ученики (студенты) должны, проведя вертикальную линию, разделить чистую страницу пополам. Слева они записывают, какая часть медиатекста произвела на них наибольшее впечатление (воспоминания или ассоциации с эпизодами из собственной жизни, вызвала положительные или отрицательные эмоции и т.д.). С правой стороны дневника аудитории предлагается разместить свои комментарии (например, «Какие мысли вызвала та или иная сцена фильма?», «Какой вопрос возник в связи с ней?» и т.д.).

Итак, основы методического инструментария современного медиаобразования берут свое начало в кинообразовательной деятельности. Именно на этапе эстетически ориентированного медиаобразова-

ния появились и получили свое развитие основные методические формы и методы работы с произведениями медиакультуры.

Использование рассмотренных форм и методов работы с произведениями медиакультуры различных видов и жанров, берущих свое начало в практике эстетически ориентированного медиаобразования, безусловно, имеют достаточно широкие перспективы для дальнейшего развития медиапедагогики. Можно согласиться с мнением Киященко: «Темпы прогресса, его содержательно-качественные возможности все более будут определяться тем, насколько общественное устройство окажется способным обеспечить условия для развития *самого человека*, для раскрытия и реализации его творческого потенциала. В немалой степени это будет определяться возможностью сформировать развитую творческую личность, способную действовать самостоятельно, адекватно и эффективно и отвечать за результаты своей деятельности» [Киященко, 1998, с. 85].

В основу организации современного медиаобразовательного процесса положены принципы проблемного, проектного и интерактивного обучения. Разнообразные методические приемы основываются главным образом на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых занятий, осуществляющихся в учебной или внеучебной деятельности. Это ролевые, театрализованные и ситуативные игры, подготовка и творческая реализация сценарных разработок, решение эвристических и проблемных задач, дискуссии и т.п.

Выполнение различных творческих заданий в процессе анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры способствует более глубокому пониманию медиатекстов, позволяет аудитории подобнее ознакомиться с ключевыми понятиями медиаобразования, позволяет аудитории изучить художественную специфику медиапроизведений. Подготовка, съемка и обсуждение аудиовизуальных медиатекстов в процессе выполнения различных заданий на медиаматериале способствуют созданию творческой обстановки, позволяют аудитории продемонстрировать свои креативные способности в медиадеятельности, расширяют знания о медиа.

Осуществление анализа медиапроизведений дает возможность не только развивать свой эстетический вкус и расширять кругозор в области медиаискусств, но и способствовать нравственному, духовному самосовершенствованию, развитию личностных качеств, более четкому определению ценностных ориентаций и мировоззренческих установок.

В процессе медиаобразования учащиеся и студенты получают новые знания, выходят на более высокий осознанный уровень понимания медиаинформации, знакомятся с различными областями ее применения, учатся осуществлять все виды анализа медиатекстов т.д.

Вне зависимости от формы медиаобразовательной работы, приемов, которые используются при организации медиаобразовательного занятия, медиапедагогическая деятельность должна строиться как целостная система, а каждое занятие иметь четкую цель и комплекс педагогических задач. Важно, чтобы замысел конкретного медиаобразовательного занятия отвечал интересам и возможностям учащихся определенного возраста, их жизненному опыту, способствовал получению новых знаний, активизации познавательной активности и развитию творческого потенциала. Видение и понимание главной идеи, цели и задач медиаобразовательных занятий помогает педагогу обеспечить творческое участие каждого учащегося (студента) в процессе медиаобразования.

Библиографический список

1. Баженова, Л. М. В мире экранных искусств / Л. М. Баженова. – М.: ВИПК, 1992. – 72 с.
2. Баженова, Л. М. Содержание и структура вариативных моделей изучения экранных искусств в школе // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / отв. ред. К. Э. Разлогов и А. В. Федоров. – М.: Российский ин-т культурологии, 2012. – С. 5–14.
3. Баранов, О. А. Медиаобразование в школе и вузе: учеб. пособие / О. А. Баранов. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 88 с.
4. Баранов, О. А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию / О. А. Баранов. – Таганрог: Изд-во НП «Центр развития личности», 2008. – 216 с.
5. Баранов, О. А. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью / О. А. Баранов, С. Н. Пензин. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. – 188 с.
6. Белозерцев, Е. П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций / Е. П. Белозерцев. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 704 с.
7. Бондаренко, Е. А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры / Е. А. Бондаренко. – Омск: Изд-во Сибир. филиала Российск. ин-та культурологии, 2000. – 92 с.
8. Власкина, Г. Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: дис. ... канд. пед. наук / Г. Я. Власкина. – М., 1985. – 204 с.
9. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-метод. пособие / Е. О. Галицких. – М.: Академический проект, 2004. – 240 с.

10. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
11. Жаринов, Е. В. Киноискусство в идейно-нравственном воспитании учащихся 4-6 классов: метод. рекомендации по анализу фильма для классного руководителя / Е. В. Жаринов, З. С. Смелкова. – М.: НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1986. – Ч. 1, 2. – 74 с.
12. Заир-Бек, С. И. Критическое мышление [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/thechnology.htm.
13. Киященко, Н. И. Современные концепции эстетического воспитания (теория и практика) / отв. ред. Н. И. Киященко. – М., 1998. – 312 с.
14. Курносов, Ю. В. Аналитика: методология, технология и организация информационно-аналитической работы / Ю. В. Курносов, П. Ю. Конотопов. – М.: РУСАКИ, 2004. – 512 с.
15. Левина, М. М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности / М. М. Левина. – М., 1996.
16. Левшина, И. С. Воспитание школьников средствами художественного кино: автореф. дис. … канд. пед. наук / И. С. Левшина. – М., 1975. – 28 с.
17. Лепская, Н. А. Компьютерные технологии в развитии художественных способностей учащихся общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Лепская. – М., 1999. – 164 с.
18. Мастерман, Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика // Специалист. – 1993. – С. 22–23.
19. Мурюкина, Е. В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / Е. В. Мурюкина, И. В. Челышева; отв. ред. А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2007. – 164 с.
20. Неменский, Б. А. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания / Б. А. Неменский. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.
21. Ноэль-Цигульская, Т. Ф. О критическом мышлении. 2000 [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml.
22. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2003. – 616 с.
23. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – М.: Академия, 2006. – 176 с.
24. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
25. Пензин, С. Н. Анализ фильма: учебно-метод. пособие для студ. / С. Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2005. – 32 с.
26. Пензин, С. Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С. Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 176 с.

27. Петрова, Н. П. Творческий процесс создания виртуальной реальности // Новые аудиовизуальные технологии. – М., 2005.
28. Поличко, Г. А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: автореф. дис. … канд. пед. наук / Г. А. Поличко. – М., 1987.
29. Рабинович, Ю. М. Кино, литература и вся моя жизнь / Ю. М. Рабинович. – Курган: Периодика, 1991. – 120 с.
30. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании // Будущему учителю о проблемах педагогики. – Волгоград, 1996. – С. 26–28.
31. Спичкин, А. В. Что такое медиаобразование / А. В. Спичкин. – Курган: Изд-во ин-та пов. квалификации и переподготовки работников обр-я, 1999. – 116 с.
32. Столбникова, Е. А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы) / Е. А. Столбникова. – Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2006. – 160 с.
33. Суртаев, В. Я. Молодежь и искусство / В. Я. Суртаев. – СПб., 2002. – 352 с.
34. Суртаев, В. Я. Социокультурное творчество молодежи: методология, теория, практика / В. Я. Суртаев. – СПб., 2000. – 208 с.
35. Усов, Ю. Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX – XI классов // Система аудиовизуального образования учащихся средней школы / ред. А. В. Каменец, Е. А. Захарова. – М., 1992. – С. 11–15.
36. Усов, Ю. Н. В мире экранных искусств: книга для старшеклассников / Ю. Н. Усов. – М.: SvR-Аргус, 1995. – 224 с.
37. Усов, Ю. Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук / Ю. Н. Усов. – М., 1989. – 362 с.
38. Усов, Ю. Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов / Ю. Н. Усов. – Таллинн, 1980. – 124 с.
39. Основы экранной культуры. Цикл программ / Усов Ю. Н. и др. – М., 2000. – 60 с.
40. Основы киноискусства (IX–X классы) / Ю. Н. Усов и др. // Программы факультативных курсов средней школы. – М.: Просвещение, 1974. – С. 92–104
41. Федоров, А. В. Медиаобразование будущих педагогов / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2005. – 314 с.
42. Федоров, А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А. В. Федоров. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. – 234 с.
43. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
44. Федоров, А. В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие для вузов / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2004. – 340 с.
45. Федоров, А. В. Эволюция российских научных исследований в области медиаобразования // Медиаобразование. – 2009. – № 2. – С. 10–64.
46. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»/ Ю. Н. Усов и др. – М.: МОО «Информация для всех», 2012. – 614 с.

47. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб., 2000.
48. Хилько, Н. Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности / Н. Ф. Хилько. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2001.
49. Хилько, Н. Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере: дис. … д-ра пед. наук / Н. Ф. Хилько. – М., 2007. – 470 с.
50. Хилько, Н. Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере: монография / Н. Ф. Хилько. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2008.
51. Челышева, И. В. Методика и технология медиаобразования / И. В. Челышева. – Таганрог, 2011.
52. Шариков, А. В. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации / А. В. Шариков, Е. А. Черкашин. – М.: Академия педагогических наук: НИИ средств обучения, 1991. – 44 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

К важнейшим свойствам системы массовых коммуникаций, где каждая отдельная коммуникация является одновременно и средством коммуникации, и самим сообщением, относится способность современного человека выступать интегратором социокультурной среды. Произведения медиакультуры во многом способствуют формированию ценностных ориентаций, интеллектуальной и эмоциональной сферы, а в конечном итоге – и жизненной позиции настоящих и будущих поколений.

В настоящее время существует несколько классификационных подходов к масс-медиа. Предпосылками для их появления выступили: обращение к ее знаковой природе коммуникации, что стало главной предпосылкой для появления семиотики; обращение к пониманию как условию осмысления реального бытия выступило предпосылкой развития герменевтики; обращение к проблемам бытия человека – возникновение экзистенциальной философии.

Анализ научных трудов (О. А. Баранов, С. Н. Пензин, Ю. М. Рабинович, Ю. Н. Усов и др.) позволяет заключить, что среди главных тенденций, характеризующих эстетическую концепцию российского медиаобразования, можно выделить тесную взаимосвязь изучения теоретических и практических основ медиаискусства с процессом эстетического образования, воспитания и развития личности. Основными задачами выступают: изучение теоретических и исторических аспектов искусств, основанных на медиаформе, развитие медиавосприятия, мышления; расширение сферы культурно-художественных потребностей; нравственное и эстетическое становление личности, повышение ее культурного уровня и т.д.

В отечественном медиаобразовании нашли свое отражение практически все существующие теории медиаобразования. Безусловно, в советский период их существование было невозможно без синтеза с идеологической теоретической платформой. На современном этапе интеграционные процессы теоретических положений эстетической медиаобразовательной концепции наиболее тесно связаны с культурологическим, семиотическом, социокультурным, этическим подходом. Все более тесная взаимосвязь эстетической концепции прослеживается с положениями теории развития критического мышления, технологические методы и приемы которой активно включаются в медиаобразовательный процесс. Основные положения российской эс-

тетической концепции, в отличие от зарубежных теоретических подходов, выступают важной основой многих современных российских медиаобразовательных моделей. В большинстве отечетсвенных моделей развитие критического мышления, процессы осмысления художественной компоненты медиа, развитие эстетического восприятия представляют собой единую задачу и тесно связываются с анализом медиапроизведений.

Разработка и апробация различных отечественных подходов к реализации эстетической концепции берет свое начало в 60-е – 70-е годы XX столетия. Кино-, а позже и медиаобразовательная исследовательская и практическая деятельность способствовала появлению новых медиаобразовательных подходов, связанных с эстетическим образованием и воспитанием на материале произведений медиакультуры. Особую роль в процессе эстетического воспитания средствами кинематографа сыграла деятельность кинокружков, школьных кинотеатров, киноклубных и кинолюбительских объединений. Активизация роли детской самодеятельной журналистики, возобновление работы юнкоровских постов и появление отрядов юных корреспондентов, развитие школьной самодеятельной печати и детской журналистики также решали, в том числе, – и задачи эстетического развития.

Попытки полномасштабных исследований методологической и методической базы эстетически ориентированного кино/медиаобразования начались в России в 80-х годах: появляются первые работы о системном подходе к медиаобразовательному процессу (О. А. Баранов, Ю. М. Рабинович, С. Н. Пензин, В. М. Рудалев, Ю. Н. Усов и др.). Основными организационными формами системного подхода, важной составляющей которого неизменно остаются положения эстетической концепции, выступает комплексное использование возможностей деятельности киноклубов, кинофакультативов, уроков литературы, истории, обществоведения с элементами медиаобразования. Еще одним важным направлением комплексного подхода в отечественной медиапедагогике в контексте эстетической концепции выступает интеграция медиаматериала, средствами и на материале которого осуществляется медиаобразовательная деятельность. Об этом свидетельствует разработка и апробация ряда программ, учебных курсов для школьников и студентов, основанных на нескольких видах медиа (например, экранных искусств: кинематографа, телевидения и видео). Иными словами, постепенно начинает складываться системный под-

ход к медиаобразованию. К основным векторам данного процесса можно отнести:

– опора на преемственность разработанных медиаобразовательных программ для разных возрастных групп школьников, вовлеченных в процесс медиаобразования (Л. М. Баженова, Е. А. Бондаренко, Ю. Н. Усов и др.);
– укрепление межпредметных связей при включении медиаобразования и/или его элементов в изучении учебных предметов: в настоящее время интеграция медиаобразовательных методик и технологий все активнее включается не только в процесс изучения гуманитарных предметов (литература, история и т.п.), но и в циклы естественнонаучных учебных дисциплин (химии, биологии, физики и др.);
– интеграционные процессы в медиакультуре предопределяют появление новых медиаобразовательных подходов, основанных на комплексном изучения различных медиа в процессе медиапедагогики. Их неизменной актуальной задачей остается развитие художественных и эстетических вкусов, медиавосприятия, осуществления полноценного анализа медиатекстов и т.д.;
– разработка и практическая реализация в высших учебных заведениях цикла медиаобразовательных предметов по специализации «Медиаобразование», позволяющих обеспечить комплексную подготовку к медиаобразовательной деятельности в учреждениях образования и культуры (А. В. Федоров, И. В. Челышева, Н. П. Рыжих и др.). Значительные перспективы открываются в связи с переходом на новые стандарты высшего профессионального образования. Учитывая, что работа с информацией (медиаинформацией в том числе) относится к надпредметным компетенциям профессионалов самых разных сфер, сюда можно отнести и возможность включения медиаобразовательных дисциплин в циклы по выбору вуза, и разработку интегрированных учебных курсов и т.д.

Изучение подходов к анализу медиатекстов с точки зрения эстетической концепции позволило выявить основные тенденции, характерные и наиболее актуальные для современного медиаобразовательного процесса. Сюда можно отнести комплексное осмысление медиапроизведений: выявление нравственного, эстетического и художественного значения медиатекстов, определение их потенциальных возможностей для развития личности, самостоятельную оценку произведений медиакультуры и т.д. Анализ медиапроизведений включает обсуждение эстетических, нравственных, философских проблем, затро-

нутых в медиапроизведениях; выполнение игровых, творческих заданий; свободное общение; анкетирование; написание письменных работ (рецензий, отзывов, сочинений на тему просмотренных фильмов и т.д.). Основные формы изучения произведений медиакультуры, появившиеся во второй половине XX века, заложили фундамент для разработки дальнейшей методологической и методической базы анализа медиатекстов различных видов и жанров.

В жизнь современного человека все активнее входят такие понятия как «сетевые сообщества», «эстетика виртуального образа», «виртуальная реальность и т.п. Сфера культуры и образования также принимает мультимедийный характер. Поэтому в современной социокультурной ситуации становится особенно важным определение основных эстетических, культурных и ценностных приоритетов современного общества, выделение основных векторов образования и воспитания подрастающего поколения, связанных с расширением потенциальных возможностей медиаобразования.

Современное информационно-коммуникативное пространство медиакультуры репрезентует в современных условиях разновекторные дискурсы, влияющие на мировоззрение, моральные, эстетические ценности, представления о социокультурном пространстве. Поэтому возникает целый ряд подходов как к медиакультуре, так и к медиаобразованию, предопределяющие различные акценты изучения и анализа произведений медийной культуры. Интегративные процессы, происходящие в современном российском медиаобразовании способствуют появлению новых организационных форм, вовлекающих в медиаобразовательный процесс практически все возрастные группы. Систематизируются и уточнются основные терминологические понятия, разрабатываются медиаобразовательные модели и методики. Происходит дальнейшее исследование принципов, средств, форм и методов медиаобразовательной деятельности. Важными структурными компонентами отечественных медиаобразовательных моделей (О. А. Баранова, Е. А. Бондаренко, С. Н. Пензина, Г. А. Поличко, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова и др.) выступает развитие восприятия, интерпретации, анализа, коммуникативных умений, аргументированной оценки информации, эстетического вкуса, критического мышления и т.д.; получение новых знаний в различных областях наук посредством медиа; воспитание качеств личности – гражданской ответственности, патриотизма, миролюбия и т.д. В отличие от западных стран, где «эстетически/художественно ориентированные модели ме-

диаобразования уступили место социокультурным моделям с опорой на культурологическую теорию медиаобразования и теорию развития критического мышления аудитории» [Федоров, 2004], важным содержательным компонентом большинства современных медиаобразовательных моделей, разработанных отечественными исследователями (О. А. Барановым, Е. А. Бондаренко, С. Н. Пензиным, Г. А. Поличко, Ю. Н. Усовым, А. В. Федоровым и др.), продолжает оставаться эстетическая концепция медиаобразования.

Происходит существенное усложнение структуры современных медиаобразовательных моделей, прослеживаются трансформационные тенденции, обуславливающие изменение приоритетных теоретических положений. Это доказывают исследования, существенно расширяющие рамки медиаобразования, представления о нем как о социокультурном феномене. Сегодня становится очевидным, что кроме педагогических целей и задач, медиаобразование обладает и экзистенциально-личностным смыслом; представляет собой не только педагогическое направление и реализацию определенных педагогических технологий, направленных на образование, воспитание и развитие личности, но и работает на решение важной задачи – помощи подрастающему поколени в творческих исканиях собственной сути, обнаружению и развитию потенциальных способностей и стремлений», способствует формированию «мировоззренческой ориентации и формирования аналитического отношения к той или иной идейно-нравственной позиции, обеспечивает осознанную и обоснованную выработку убеждений» [Возчиков, 2007, с. 10].

Динамические процессы, происходящие в современном обществе, структуре медиакультуры и образовании способствуют появлению и развитию новых, синтетических моделей медиаобразования в России. На первый план выходит задача развития медиакомпетентности личности, под которой понимается «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [Федоров, 2009, с. 54]. Вместе с тем, не теряют своей актуальности и проблемы культуры общения с медиа и ее эстетического развития. Можно полностью согласиться со справедливым мнением Л. М. Баженовой о

том, что в этом процессе важной и актуальной задачей выступает использование богатого опыта российской медиапедагогики: «не стоит отбрасывать и накопленный в этой области опыт: разработанное содержание образования в области экранных искусств, которое обучающиеся должны освоить, чтобы стать грамотными зрителями, проверенные методические приемы и методы анализа экранных произведений, творческой работы и т.д.» [Баженова, 2012, с. 6].

Процесс медиаобразования в контексте эстетической концепции включается в учебную, внеучебную и социокультурную (досуговую) деятельность аудитории, которая осуществляется на факультативных занятиях, в ходе учебных курсов, путем интеграции элементов медиаобразования в различные учебные предметы, деятельность медиацентров, кружков, студий и т.д. В основу организации современного медиаобразовательного процесса положены принципы проблемного, проектного и интерактивного обучения. Разнообразные методические приемы основываются главным образом на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых занятий, осуществляющихся в учебной или внеучебной деятельности. Это ролевые, театрализованные и ситуативные игры, подготовка и творческая реализация сценарных разработок, решение эвристических и проблемных задач, дискуссии и т.п. Выполнение различных творческих заданий медиакультуры способствует более глубокому пониманию медиатекстов, позволяет аудитории подобнее ознакомиться с ключевыми понятиями медиаобразования, позволяет аудитории изучить художественную специфику медиапроизведений, проявить себя в медиатворчестве. Вне зависимости от формы медиаобразовательной работы, приемов, которые используются при организации медиаобразовательного занятия, медиапедагогическая деятельность должна строиться как целостная система, а каждое занятие иметь четкую цель и комплекс педагогических задач. Важно, чтобы замысел конкретного медиаобразовательного занятия отвечал интересам и возможностям учащихся определенного возраста, их жизненному опыту, способствовал получению новых знаний, активизации познавательной активности и развитию творческого потенциала.

Примечания

1. Баженова, Л. М. Содержание и структура вариативных моделей изучения экранных искусств в школе // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / отв. ред. К. Э. Разлогов и А. В. Федоров. – М.: Российский институт культурологии, 2012. – С. 5–14.

2. Возчиков, В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества: автореф. дис. … д-ра филос. наук: 09.00.11 / В. А. Возчиков. – СПб., 2007. – 28 с.
3. Киященко, Н. И. Эстетическая культура и проблема гуманизации знания. 2009 [Электронный ресурс] / Н. И. Киященко, Л. П. Киященко. – Электрон. дан. – Режим доступа: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Kija/05.php.
4. Федоров, А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А. В. Федоров. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. – 234 с.
5. Федоров, А. В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие для вузов / А. В. Федоров. – Таганрог, 2004. – 340 с.

Приложение

Перечень основных учебных программ и методических рекомендаций по кино/медиаобразованию (1960–2011)

1960–1970

1. Программа кружка кинолюбителей. М.: Просвещение, 1966. 16 с.

1971–1980

1. Баранов О. А. Программа для классного руководителя, занимающегося киноискусством с учащимися 4-5-х классов средней школы // Художественный кинематограф в работе средней школы / О. А. Баранов. Калинин, 1977. С. 75–81.
2. Кривенко Б. В. История кино: программа учебного курса для университетов. Воронеж, 1974.
3. Пензин С. Н. Основы киноискусства // Кино от студии до зрительного зала. М., 1980.
4. Пензин С. Н. Экранные пособия в учебном процессе вузов: программа спецкурса «Кино как средство обучения и воспитания». Воронеж, 1973.
5. Поличко Г. А. Программа курса «Основы кинематографических знаний» (для факультетов русского языка и литературы педагогических вузов). Курган: Изд-во Курган. гос. пед. ин-та, 1980.
6. Поличко Г. А. Экспериментальная программа школьного факультатива «Литература и кино» для 8-10 классов средней общеобразовательной школы. М.: Изд-во Министерства просвещения СССР, 1978. 88 с.
7. Усов Ю. Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 124 с.
8. Усов Ю. Н., Вайсфельд И. В., Шатерникова М. С., Рабинович Ю. М. Основы киноискусства (IX–X классы) // Программы факультативных курсов средней школы. М.: Просвещение, 1974. С. 92–104.

1981–1990

1. Вайсфельд И. В., Усов Ю. Н. Примерный учебно-тематический план и программа спецсеминара по теме «Киноискусство и воспитание школьников в современных условиях». М.: Изд-во Министерства просвещения СССР, 1986.
2. Горбулина Е. В. Основы киноискусства. Факультативный курс // Программы педагогических институтов. М.: Изд-во Министерства просвещения СССР, 1984. С. 196–223.
3. Гращенкова И. Н. Основы киноискусства (примерный учебно-тематический план и программа для народного университета киноискусства). М.: Знание, 1984.

4. Гузман Р. Я. Лагерь интенсивного кинообразования // Сборник информационных материалов к учредительному съезду Всесоюзного общества друзей кино (ОДК) / сост. И. С. Левшина. М., 1988. С. 53–65.
5. Жаринов Е. В., Смелкова З. С. Киноискусство в идейно-нравственном воспитании учащихся 4-6 классов: метод. рекомендации по анализу фильма для классного руководителя. М.: НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, 1986. Ч. 1, 2. 72 с.
6. Нечай О. Ф. Формы и методы работы с фильмом // Основы киноискусства. М.: Просвещение, 1989.
7. Нечай О. Ф., Ратников Г. В. Темы семинарских занятий // Основы киноискусства: учеб. пособие для некинематографических вузов. Мн.: Вышая школа, 1985.
8. Рабинович Ю. М. Кино как средство воспитания школьников // Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986.
9. Смелкова З. С., Левин Е. С., Усов Ю. Н. Кинообразование и киновоспитание школьников // Программы и учебные планы художественных отделений факультета общественных профессий МГПИ. М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1986.
10. Усов Ю. Н. Программа факультативного курса «Основы киноискусства» (9-11 классы). М.: Изд-во НИИ общих проблем воспитания Академии педагогических наук СССР, 1986.
11. Усов Ю. Н., Вайсфельд И. В. Примерный учебно-тематический план и программа спецсеминара по теме «Киноискусство в воспитании школьников в современных условиях». М., 1986.

1991–2000

1. Баженова Л. М. Основы экранной культуры (учебная программа для 1-4 классов) // Основы экранной культуры. М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. С. 1–15.
2. Баженова Л. М., Бондаренко Е. А., Усов Ю. Н. Основы аудиовизуальной культуры. Программы учебных занятий для 1-11 классов средней общеобразовательной школы. М.: Изд-во НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, Ассоциации деятелей кинообразования, 1991. 62 с.
3. Бондаренко Е. А. Журналистика для детей. Программа для кружков юных журналистов // Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2000. С. 65–68.
4. Бондаренко Е. А. Основы телевизионной журналистики (учебная программа для старшего школьного возраста) // Основы экранной культуры. М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. С. 46–50.
5. Бондаренко Е. А. Основы экранной культуры (учебная программа для 5-8 классов) // Основы экранной культуры. М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. С. 16–28.

6. Бондаренко Е. А. Основы экранной культуры. Медиакультура (учебные программы для школ). М.: Изд-во МИПКРО, 1996.
7. Бондаренко Е. А. Программа «Основы аудиовизуальной культуры» для среднего школьного возраста // Основы аудиовизуальной культуры. М.: Изд-во Видеокинограмотность, 1991.
8. Бондаренко Е. А. Программа кружка видеолюбителей для среднего школьного возраста // Основы экранной культуры. М.: Изд-во Российской Академии образования, 1999. С. 51–54.
9. Возчиков В. А. Медиаобразование в педагогическом вузе: метод. рекомендации и учебная программа). Бийск: Изд-во Научно-исследовательского центра Бийск. гос. пед. ин-та, 2000. 24 с.
10. Кириллова Н. Б. Теория и практика мирового киноискусства: метод. рекомендации и программа курса для студ. театрального института и вузов культуры. Екатеринбург: Изд-во Екатерин. гос. театр. ин-та, 1992. 48 с.
11. Одинцова С. М. Кинообразование в педагогическом институте // Проблемы современной кинопедагогики. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования РФ, 1993. С. 113-115.
12. Пензин С. Н. Кино и личность. Тематический план спецкурса для психологического факультета. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1998.
13. Пензин С. Н. Кино и школа. Программа факультативного спецкурса. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1998.
14. Пензин С. Н. Кино как средство обучения и воспитания. Программа спецкурса для исторического факультета. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1995.
15. Пензин С. Н. Основы киноискусства. Программа спецкурса. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2000. 108 с.
16. Пензин С. Н. Программа курса «Кино и современность» для студентов специальности 02.06.00 «Культурология». Воронеж, 2004. 16 с.
17. Пензин С. Н. Программа студенческого киновидеоклуба. Воронеж, 1996.
18. Поличко Г. А. Программа курса «Введение в кинопедагогику: основы кинематографической грамотности» (для высших учебных заведений). М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, НИИ Художественного воспитания Академии педагогических наук СССР, 1990. 24 с.
19. Рудалев В. М., Усов Ю. Н. О системе приобщения к киноискусству учащихся общеобразовательной школы // Система эстетического воспитания школьников / под ред. С. А. Герасимова. М.: Педагогика, 1983. С. 149–169.
20. Усов Ю. Н. Медиаобразование. Программа для учащихся 10-11 классов общеобразовательной школы // Основы экранной культуры. М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. С. 55–59.
21. Усов Ю. Н. Основы экранной культуры (I–XI классы). М.: Просвещение, 1994.
22. Усов Ю. Н. Основы экранной культуры. Программа и методические рекомендации. М.: Новая школа, 1993. 90 с.

23. Усов Ю. Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры» для школьников 9-11 классов общеобразовательной школы // Основы экранной культуры. М.: Изд-во Российской Академии образования, 1998. С. 29–45.
24. Федоров А. В. Программа спецкурса «Экранные искусства» // Подготовка студентов педагогических вузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео) / А. В. Федоров. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. С. 328–342.
25. Хилько Н.Ф. Полихудожественное овладение фототворчеством. Образовательно-развивающие программы трех уровней творческой подготовки для учреждений досуга и дополнительного образования, школ искусств и клубов по месту жительства. Омск: Изд-во Сибир. фи-ла Рос. ин-та культурологии, 1998. 44 с.
26. Шариков А. В., Черкашин Е. А. Экспериментальные программы медиаобразования. Для старших классов школ гуманитарной ориентации. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. 44 с.

2001–2011

1. Адамьянц Т.З. Основы медиакультуры. Учебная программа для вузов / отв. ред. Н. И. Сидоров. М.: Государственный университет управления, 2002. 8 с.
2. Баженова Л. М. Азбука кино. Учебная программа для детей 7-10 лет // Программы дополнительного образования детей. М.: Просвещение, 2005.
3. Баранов О. А. Программа факультативного курса «Медиаобразование на материале экранных искусств – кинематографа, телевидения, видео» // Медиаобразование в школе и вузе / О. А. Баранов. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. С. 81–86.
4. Возчиков В. А. Медиаобразование в педагогическом вузе: метод. рекомендации. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. 24 с.
5. Галченков А.С., Барабаш О.Б. Рабочие программы факультативного курса «Медиаобразование» для учащихся общеобразовательных школ. Таганрог, 2010. 80 с.
6. Кириллова Н. Б. Программа спецкурса для студентов «Основы медиакультуры». Екатеринбург: Изд-во Уральск. гос. ун-та имени А. М. Горького: Уральский научно-методический Центр медиакультуры и медиаобразования, 2007. 24 с.
7. Кириллова Н.Б. История отечественного и зарубежного киноискусства. Программа и методические рекомендации. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет: Уральский научно-методический Центр медиакультуры и медиаобразования, 2007. 58 с.
8. Леготина Н. А. Медиаобразование школьников: метод. рекомендации к изучению спецкурса. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2003. 18 с.
9. Мурюкина Е.В. Программа кружка (в школе, в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах) «Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы». М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2008. 24 с.

10. Назаров М. М. Массовая коммуникация и общество. Введение в теорию исследования. Программа курса // Массовая коммуникация и общество / М. М. Назаров. М.: Аванти плюс, 2004. С. 367–384.
11. Пензин С. Н. Анализ фильма: учебно-метод. пособие для студентов. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2005. 32 с.
12. Пензин С. Н. Кино и современность: учебная программа для вузов // Программы курсов по специальности 02.06.00 «Культурология». Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. С. 151–163.
13. Протопопова В.В. Программа учебного курса для вузов «Медиапедагогика». Самара: Изд-во Самар. гос. ун-та, 2008. 5 с.
14. Рыжих Н. П. Программа учебного курса «Медиаобразование на материале англоязычных экранных искусств» // Развитие медиакомпетентности студентов педагогического вуза на материале экранных искусств: учеб. пособие / Н. П. Рыжих. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. С. 183–203.
15. Столбникова Е.А. Программа учебного спецкурса для вузов «Медиаобразование на материале рекламы». М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2008. 24 с.
16. Федоров А. В. Программа курса «Дополнительное образование на материале медиакультуры» // Программы по специальности «Социальная педагогика». Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2002. С. 38–53.
17. Федоров А. В. Программа учебного курса «Организация и проведение научных исследований в области медиакультуры и медиаобразования» // Медиаобразование в педагогических вузах: метод. мат-лы и программы учебных курсов для педагогических вузов по специализации 03.13.30 («Медиаобразование») / А. В. Федоров. Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2003. С. 92–101.
18. Федоров А. В. Программа учебного курса «Основы медиаобразования» // Медиаобразование будущих педагогов / А. В. Федоров. Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2005. С. 281–292.
19. Федоров А.В. Программа учебного спецкурса для вузов «Медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность». М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2008. 28 с.
20. Федоров А.В. Программа учебного спецкурса для вузов «Основы медиакомпетентности». М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2008. 36 с.
21. Федоров А.В. Программа учебного спецкурса для вузов «Развитие критического мышления аудитории в процессе медиаобразования». М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, 2008. 20 с.
22. Федоров А. В. Программа учебного курса «Социология медиакультуры» // Медиаобразование в педагогических вузах: метод. мат-лы и программы учебных курсов для педагогических вузов по специализации 03.13.30 («Медиаобразование») / А. В. Федоров. Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2003. С. 46–52.

23. Федоров А. В. Программа учебного курса «Теории медиа и медиаобразования» // Медиаобразование в педагогических вузах: метод. материалы и программы учебных курсов для педагогических вузов по специализации 03.13.30 («Медиаобразование») / А. В. Федоров. Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2003. С. 64–75.
24. Федоров А. В. Программа учебного курса «Технология медиаобразования в школе и вузе» // Медиаобразование в педагогических вузах: метод. материалы и программы учебных курсов для педагогических вузов по специализации 03.13.30 («Медиаобразование») / А. В. Федоров. Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2003. С. 76–91.
25. Федоров А. В., Рыжих Н. П. Программа учебного курса «История медиакультуры» // Медиаобразование в педагогических вузах: метод. материалы и программы учебных курсов для педагогических вузов по специализации 03.13.30 («Медиаобразование») / А. В. Федоров. Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2003. 124 с.
26. Фомин В. И. История кино: учебная программа для вузов / отв. ред. Г. А. Поличко. М.: Государственный университет управления, 2002. 12 с.
27. Фоминова М.А. Программа учебного курса «История кино». М.: Московский институт открытого образования, 2008. 8 с.
28. Федоров А. В., Челышева И. В. Программа учебного курса «История медиаобразования» // Медиаобразование в педагогических вузах / А. В. Федоров. Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2003.
29. Федоров А. В., Челышева И.В., Рыжих Н. П., Столбникова Е. А. Медиаобразование и медиакомпетентность: сборник учебных программ для вузов / под ред. А. В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 292 с.
30. Фоминова М. А. Программа учебного курса «Медиаобразование в системе работы учителя мировой художественной культуры». М.: Московский институт открытого образования, 2008. 18 с.
31. Франко Г. Ю. Искусство кино и отечественная культура: учебная программа для детей 15-17 лет // Программы дополнительного образования детей. М.: Просвещение, 2005. С. 166–181.
32. Хилько Н. Ф., Суслопарова Л. А. Экспериментальная программа «Экология культуры в центре творческого медиадосуга» (в условиях детской базы отдыха). Омск: Сиб. филиал Рос. ин-та культурологии, 2005. 18 с.
33. Хилько Н.Ф., Суркова М.П. Экология медиакультуры на уроках литературы: экспериментальная программа. Омск: Сибирск. филиал Рос. ин-та культурологии, 2005. 16 с.
34. Челышева И. В. Программа спецкурса «История и теория медиаобразования в России» // Медиаобразование в России: краткая история / А. В. Федоров, И. В. Челышева. Таганрог: Познание. С. 226–233.
35. Челышева И. В. История развития медиаобразования в России // Медиаобразование и медиакомпетентность: сборник учебных программ для вузов /

под ред. А. В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. С. 80–100.
36. Челышева И. В. Программа учебного курса «Проблема насилия в социуме и масс-медиа» // Теория и история российского медиаобразования / И. В. Челышева. М.; Таганрог: Изд-во Ю. Д. Кучма, 2006. С. 182–194.
37. Челышева И. В. Основы медиаобразования и медиакомпетентности: программа курсов повышения квалификации для учителей и преподавателей высших учебных заведений // Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов / И. В. Челышева. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та 2011. С. 129–140.

Научное издание

Челышева Ирина Викториновна

ТРАНСФОРМАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ В РОССИЙСКОМ МЕДИАОБРАЗОВАНИИ (1960–2011)

Оригинал-макет подготовлен
Н. В. Фоменко (редактура),
В. В. Климовой (корректура, верстка).

Издательство Таганрогского института имени А. П. Чехова.
Лицензия на издательскую деятельность ИД 04246 от 24.04.2001 г.
Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 46

Сдано в набор 14.07.2014. Подписано в печать с оригинала-макета 25.08.2014.
Гарнитура Times New Roman. Формат 60x90/16.
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Уч.-изд. л. 12,34. Усл. печ. л. 13,75. Тираж 100 экз. Заказ № 40

Отпечатано в полиграфической лаборатории издательства
Таганрогского института имени А. П. Чехова.
Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 46

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 61.РЦ.09.000.М.002400.08.02 от 05.08.2002