

Федеральное агентство по образованию  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования

**Верховцев К. Н.**

# **МЕДИАПЕДАГОГИКА И МЕДИПСИХОЛОГИЯ**

Таганрог  
Издательский центр ГОУВПО  
«Таганрогский государственный педагогический институт»  
2017

Печатается по решению редакционно-издательского совета  
Таганрогского государственного педагогического института

**Рецензенты:**

д-р пед. наук, проф. *А.В. Федоров*,  
канд. пед. наук, проф. *В.В. Гура*

В монографии рассматриваются вопросы методики и технологии медиаобразовательного процесса в средних и высших учебных заведениях. Автором представлены теоретические и историко-педагогические основы методики и технологии медиаобразования, наиболее перспективные современные методические подходы, разработанные в практике школьного и вузовского медиаобразования.

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

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	4
<b>Глава 1. Теоретические и историко-педагогические основы методики и технологии медиаобразования</b> .....	8
1.1. Сущность и основные понятия медиаобразования.....	8
1.2. Философско-методологические основы медиаобразования.....	22
1.3. Генезис методических подходов к отечественному медиаобразованию.....	39
<b>Глава 2. Методика и технология медиаобразования на современном этапе</b> .....	55
2.1. Современные методические подходы к медиаобразованию (теоретические аспекты проблемы).....	55
2.2. Методические основы анализа произведений медиакультуры.....	65
<b>Глава 3. Учет возрастных особенностей и медиапредпочтений школьников и студентов в процессе медиаобразования</b> ...	82
3.1. Медиапредпочтения современной детской и молодежной аудитории.....	82
3.2. Психолого-педагогические особенности медиаобразования младших школьников.....	99
3.3. Психолого-педагогические особенности медиаобразования учащихся подросткового возраста.....	108
3.4. Психолого-педагогические особенности медиаобразования старшеклассников и студентов.....	118
<b>Глава 4. Организация медиаобразовательных занятий в школьной и студенческой аудитории</b> .....	127
4.1. Формы, методы, приемы медиаобразовательного процесса.....	127
4.2. Медиаобразовательные задания для школьников.....	140
4.3. Методика осуществления проблемного анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры в студенческой аудитории.....	157
<b>Заключение</b> .....	305
Библиографический список.....	306
Приложение.....	315

## Введение

---

Современная цивилизация, культура, общество, человек – все эти понятия неразрывно связаны с медиакультурой. В настоящее время создания мощной информационной структуры, информация самого разного толка превращается в экономическую категорию. Результатом развития СМИ становится насыщение рынка зрительских интересов, следствием – разделение каналов по тематике, аудиторному, адресному, национальному, территориальному, временному и другим признакам, иными словами, влияние масс-медиа на человека принимает все более профессиональный характер. Поток медиаинформации постоянно растет, появляются все новые телевизионные каналы, периодические печатные издания, интернетные сайты и т.п. Бурное развитие медиатехнологий и расширение их возможностей приводит к тому, что медиа присутствуют сегодня практически в любой сфере человеческой жизнедеятельности, становятся в современных условиях «продуктом» индустрии сознания.

Современные медиа (пресса, радио, телевидение, кинематограф и компьютерные сети) несут людям все виды социальной информации: экономическую, научную, политическую, эстетическую и т.д. Масс-медиа все активнее берут на себя обучающие, просветительские функции, являются своеобразной «параллельной школой» для подрастающего поколения, которое все чаще называют «медийным». И хотя степень осведомленности о различных средствах массовой коммуникации зависит от множества факторов (основными из которых являются возрастные особенности аудитории, наличие медийных средств и т.д.), интерес, проявляемый к медиа, неизменно растет, а свободное время большинства сегодняшних детей и молодежи тесно связано именно со средствами массовой коммуникации. Это неудивительно, ведь «для большинства детей и молодежи современные медиа (и особенно Интернет), гораздо больше, чем простые средства познания окружающего мира. Это их мир, их виртуальная реальность, где всё самое лучшее и худшее может быть как создано, так и уничтожено. Молодежи гораздо больше, чем взрослым, нравится иметь дело с новыми технологиями, и они более непринужденны в этом отношении» [<http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/Doc00/EDOC8753.htm>].

Несмотря на кажущуюся простоту и доступность медийной информации, которой человек, на первый взгляд, довольно легко управляет, он порой, сам того не замечая, становится пассивным объектом информационного мира, в котором далеко не вся информация является всесторонней и достоверной. Постоянно растущая популярность масс-медиа в школьной и молодежной среде определяется использованием терапевтической, компенсаторной, рекреативной, эстетической, познавательной, информацион-

ной, коммуникативной, нравственной, социальной и др. функций искусства; опорой на зрелищно-развлекательные жанры (как правило, базирующиеся на мифологии), серийность, сенсационность; гипнотизм, угадывание желаний публики, интуицию и т.д. [Федоров, 2001, с. 7]. По мнению Г.В. Грачева, «основной и центральной мишенью информационного воздействия является человек, его психика. В то же время именно от отдельных личностей, их взаимосвязей и отношений зависит нормальное функционирование отдельных общностей и социальных организаций от малой группы до населения страны, государства, общества в целом» [Грачев, 2003, с. 8]. Постоянно растущий поток медиаинформации, в том числе – недостоверной, а иногда и откровенно манипулирующей сознанием индивида, требует от современного зрителя, слушателя, читателя самостоятельного осмысления и критического анализа, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов, определения их потенциальных возможностей для развития личности и т.д. В связи с этим, одним из путей обеспечения информационно-психологической безопасности личности выступает умение «читать» произведения медиакультуры, развитие самостоятельного, критического мышления, увеличивающего сопротивляемость манипулятивному воздействию медийной информации.

В современных условиях огромное значение придается качеству школьного и вузовского образования, повышению уровня знаний выпускаемых специалистов самых разных областей. Стратегия модернизации отечественного образования направлена на развитие ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационных сферах. Компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования, заключается не в определенной сумме приобретенных школьником или студентом знаний или количестве усвоенной информации, а в способности «человека действовать в различных проблемных ситуациях» [Иванов, Митрофанов, Соколова, 2005, с. 13]. Однако до сих пор, «многие учителя продолжают опираться на репродуктивные (лишенные творческого, критического подхода) методы обучения, серьезно отставая от своих учеников/ студентов технологически» [Федоров, 2004, с. 20]. Постепенно процесс учения перестает быть важным и интересным для ребенка, который привыкает работать по шаблону, по предложенному образцу, не ищет иных решений поставленных задач кроме общеизвестных.

Вместе с тем, современное образование выдвигает новые требования, в соответствии с которыми «центральной фигурой в образовательном 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].

Трудно не согласиться с мнением, что «образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, и умения осмысливать и применять полученную информацию» [Халперн, 2000, с. 20]. Однако «проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в эпоху информационного «взрыва», информационных технологий, возрастания роли информации как экономической категории не актуализируется в контексте школьного образования, выпускники школ оказываются не готовыми к интеграции в мировое информационное пространство» [Зазнобина, 1996, с. 73]. Да и в отечественной высшей школе медиаобразованию не уделяется достаточно серьезного внимания, за исключением единственной, официально утвержденной и зарегистрированной учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки Российской Федерации в 2002 году специализации № 03.13.30 «Медиаобразование» для будущих педагогов. Стоит ли удивляться, что в повседневной ситуации зачастую в процессе общения с произведениями медиакультуры наблюдается бездумное, «всеядное» поглощение информации, приходящей к человеку с экранов телевизоров, компьютерных мониторов, из радиоприемников. Погружаясь в информационный, виртуальный мир, аудитория часто не вдумывается в смысл медиатекстов. Такая ситуация приводит к тому, что у читателей, зрителей и пользователей масс-медиа не актуализируются потребности в приобретении знаний, общения с прекрасным, в духовно-эстетическом обогащении средствами и на материале произведений медиакультуры. Для молодежи, да и для взрослых зрителей, читателей, пользователей, относящихся к так называемому «всеядному» типу, медиаискусства выполняют, увы, лишь развлекательную или релаксационную функцию.

Проблеме взаимодействия медиа и подрастающего поколения посвящены исследования О.А. Баранова, Е.А. Бондаренко, И.В. Вайсфельда, М.И. Жабского, Л.С. Зазнобиной, И.С. Левшиной, С.Н. Пензина, Г.А. Поличко, А.В. Спичкина, Г.А. Усовой, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, А.В. Шарикова и др. Медиаобразование в современной социокультурной ситуации «становится средством формирования не только общей информационной культуры ученика и учителя, но и этнокультуры. Оно нацелено на интеграцию личности в национальную и мировую культуру, формирование человека и гражданина нового общества» [Бондаренко, 2008, с. 26].

В данном издании предпринята попытка рассмотреть основные методические и технологические подходы к медиаобразовательному процессу в средних и высших учебных заведениях, разработанных в практике школьного и вузовского медиаобразования. Автором представлен генезис методических подходов к отечественному медиаобразованию, проанализированы возрастные особенности медиапредпочтений школьников и студентов,

организационные принципы медиаобразовательных занятий в школьной и студенческой аудитории.

### ***Библиографический список***

Белозерцев Е.П., Черных Л.А. Идея и принцип народности в образовании: современная сельская школа: монография // Серия «Земляки о земляках». Вып. 3. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2003. 307 с.

Бондаренко Е.А. Информационно-коммуникативная среда современного образования: этнокультурные аспекты медиаобразования // Образовательные технологии XXI века. ОТ. 08: мат-лы седьмой городской науч.-практ. конф. / под ред. С.И. Гудиловой, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2008. С. 23-28.

Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕРСЭ, 2003. 304 с.

Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-метод. пособие. М.: АПК и ППРО, 2005. 101 с.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования // Медиаобразование / под ред. Л.С. Зазнобиной. М.: Изд-во Москов. ин-та повыш. квалиф. работников обр-я, 1996. С. 72-78.

Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века. Н. Новгород: Изд-во «Арабеск», 2001. 272 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: ЦВВР. 708 с.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие для вузов. Таганрог, 2004. 340 с.

Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

# ГЛАВА 1

## Теоретические и историко-педагогические основы методики и технологии медиаобразования

---

### 1.1. Сущность и основные понятия медиаобразования

*Средства массовой коммуникации (медиа)* представляют собой средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между автором и массовой аудиторией. Различают *визуальные* (печать, фотография, компьютерная графика); *аудийные* (звуковые) – звукозапись; *аудиовизуальные* – кинематограф, телевидение, видео, Интернет) медиа. Медиа могут оказывать на аудиторию неоднозначное влияние. Например, к позитивным возможностям медиа для воспитания и развития личности относят их широкоохватность, массовость, информативность, способность быстро реагировать на происходящие события в мире и т.д. Негативное воздействие медиа связывают с приемами манипулятивного свойства, формирующими у аудитории зависимость от чужого мнения, влияние экранного насилия и др.

В современной литературе по проблемам медиаобразования принята следующая *классификация 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. 12].

*Медиаобразование* как специальное направление в педагогической науке, выступающее за изучение школьниками и студентами закономерностей средств массовой коммуникации, призвано помочь учащимся и студентам адаптироваться в мире медиа и произведениях медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, анализировать произведения медийной культуры и т.п. *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 разные годы проблеме российского медиаобразования были посвящены исследования О.А. Баранова, Е.А. Бондаренко, И.В. Вайсфельда, М.И. Жабского, Л.С. Зазнобиной, И.С. Левшиной, С.Н. Пензина, Г.А. Поличко, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, А.В. Шарикова и др. Изучение трудов ведущих российских исследователей показало, что трактовка медиаобразования на современном этапе неоднозначна. Профессор 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]. 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]. А.В. Шариков определяет медиаобразование как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких, как, например, математика, физика, география и т.п.» [Шариков, 1991, с. 3]. Л.С. Зазнобина интерпретирует медиаобразование как подготовку «обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин» [Зазнобина, 1998, с. 32].

В 2003 году президентом Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, профессором А.В. Федоровым был проведен опрос ведущих российских и зарубежных экспертов медиаобразования [Федоров, 2004]. Данный опрос показал, 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) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции.

Медиаобразование является частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию и является инструментом поддержки демократии... Медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дополнительного, неформального и «пожизненного» образования» [Федоров, 2005, с. 331].

В современной социокультурной ситуации медиаобразование, являясь педагогическим направлением, выступает одновременно в качестве неотъемлемой компоненты художественного воспитания, искусствоведения, культурологии, истории культуры и искусства, психологии и т.д.

Продукт медиакультуры – *медиатекст* – представляет собой сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.). Медиатексты могут быть предназначены для дифференцированной по разным показателям публики: массовой и элитарной, глобальной и локальной, мультинациональной/этнической, городской и сельской, мужской и женской, детской/юношеской и взрослой, атеистической и религиозной, корпоративной и т.д.

В *содержательные аспекты медиаобразования* входят 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.

Изучение произведений медиакультуры опирается на *ключевые понятия медиаобразования* – «агентство медиа» («источник информации»), «категория медиатекста», «язык медиатекста», «технология медиа», «категория медиа», «аудитория медиа» и др.

*Агентство медиа (производитель медиатекста, источник медиаинформации, индустрия медиа)* – организации, группы лиц (авторы, продюсеры, менеджеры и др.), работающие на телеканале, в издательстве, редакции, киностудии и т.д. и комплекс технических средств, создающих и распространяющих медиатексты, как правило, предназначенные для массовой аудитории.

*Категория медиа* – различные виды (печать, телевидение, кинематограф и др.), формы (рекламные, документальные, образовательные и т.д.) и жанры (статья, интервью, репортаж, драма, комедия и др.) медиатекстов.

*Аудитория (адресат) медиаобразования* – группы людей, на которые рассчитан медиатекст (школьники, студенты, учителя, преподаватели, работники медиасферы – медиатеки, учебного телевидения и т.д.).

*Технология медиа* – 1) аппаратура, инструменты и материалы, необходимые для производства медиатекстов; 2) способы создания медиатекстов (в плане использования конкретных технических средств, композиции, жанра и т.д.).

*Медиаязык* – комплекс средств и приемов выразительности, используемых при создании конкретных медиатекстов. Медиа способны «общаться» с читателями, пользователями или слушателями на вербальном, изобразительном или аудиовизуальном языках. При создании конкретных медиатекстов может применяться комплекс средств и приемов (набор кодов и условностей, с помощью которых переосмыслиется и представляется реальность). Например, кино и телевидение используют аудиовизуальный язык, включающий и зрительные и звуковые средства, язык прессы сочетает вербальные (печатный текст) и графические (иллюстрации, фотографии) образы.

*Репрезентация медиа* – процесс отражения (репрезентации) жизни человеческого социума (людей, событий, идей и т.д.) в медиатексте.

В 1987 году Совет Европы принял «Резолюцию по медиаобразованию и новым технологиям», где медиаобразованию придавалось огромное значение: «Медиаобразование должно начинаться как можно раньше и продолжаться все школьные годы в качестве обязательного для изучения предмета» [Федоров, 2001, с. 199]. Во многих странах (Канада, Австралия, Великобритания, Франция и др.) существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. В ряде стран медиаобразование интегрировано в школьные предметы, а в Австралии и Канаде, например, изучение его начинается еще в дошкольном возрасте. К сожалению, в России медиаобразование школьников и студентов не является обязательным и не входит в школьные и вузовские учебные программы, за исключением открытой и официально зарегистрированной в 2002 году специализации 03.13.30 «Медиаобразование». Вместе с тем, приоритетность и актуальность медиаобразования в настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнений. Остаются актуальными основные причины все возрастающей роли медиаобразования в современном образовательном процессе, обоснованные известным медиапедагогом Л. Мастерманом (L. Masterman):

1. Высокий уровень потребления медиа и насыщенности современных обществ средствами массовой информации.
2. Идеологическая важность медиа и их влияния, как отрасли промышленности, на сознание аудитории.

3. Быстрый рост количества медиаинформации, усиление механизмов управления ею и ее распространения.
4. Интенсивность проникновения медиа в основные демократические процессы.
5. Повышение значимости визуальной коммуникации и информации во всех областях.
6. Необходимость обучения школьников и студентов с ориентацией на соответствие будущим требованиям.
7. Нарастающие национальные и международные процессы приватизации информации [Masterman, 1985, p. 2].

Медиаобразование на всех этапах своего развития неотделимо от *медиакультуры*, рассматриваемой как совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенной системы их воспроизводства и функционирования в социуме. Здесь далеко не последняя роль отводится так называемой массовой медиакультуре, успех и неизменную популярность которой обусловлена фольклорностью основы, развлекательной жанровой направленности, использовании «эмоциональных перепадов», функций компенсации, рекреации и т.д., в учете типологии медиавосприятия, авторской интуиции и др.).

Например, опора на фольклорность и мифы является одним из мощных стимулов неизменной популярности многих произведений массовой аудиовизуальной медиакультуры. «Многие из жанров массовой культуры сохраняют в своей структуре основные составляющие мифа как формы целостного массового переживания действительности, неподвластной логике практического опыта... Преобладающее большинство из этих жанров выступает как совокупный современный миф со всеми его атрибутами и особенностями оформления» [Костина, 2006, с. 343]. По мнению Г.Г. Почепцова, «миф является целой конструкцией, в этом его принципиальная выгодность, поскольку число нужных характеристик теперь будут всплывать автоматически. В случае подключения мифа уже нет необходимости порождать целые тексты, можно только намекать, подсказывая существенные характеристики, подводящие массовое сознание к тому или иному мифу» [Почепцов, 2001, с. 106]. Еще С. Эйзенштейн говорил, 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].

Мифологичность, сказочность всегда притягательна для зрителя, особенно юного. Неслучайно «во многих популярных медиатекстах в той или иной мере чувствуются отголоски библейских мотивов, древнегреческих мифов, сказок о Золушке, Красной Шапочке, Змее Горыныче, Синей Бороде, Али Бабе и сорока разбойниках и т.п. Безусловно, аудитория (например, школьная) может не замечать этого, но все равно неосознанно тянуться к сказочности, фантастическому действию, мифологическим героям...»

[Федоров, 2007, с. 250]. В связи с этим мифическая реальность, созданная масс-медиа, находит отражение практически во всех видах и жанрах медиа. Не исключение в этом смысле – и аудиовизуальные медиатексты. Возьмем, к примеру, одну из традиционных основ культурной мифологии – борьбу Добра и Зла. На основе этой темы в кинематографе и на телевидении существует бесчисленное число мифологических версий, скажем, боевик, «в котором военный спасает мир от ядерной катастрофы, устроенной террористами, приключенческого рассказа, в котором ученый спасает героиню из лап злодеев и находит сокровища, документального репортажа о храбром пожарном, волшебной сказки про богатыря, победившего дракона и т.д. Люди достаточно рано усваивают такие мифы и легко воспринимают информацию, соответствующую им» [Гулевич, 2008, с. 210-211]. Таким образом, любое произведение медиаискусства оказывает на аудиторию так называемое *медиавоздействие* – в сфере образования и воспитания, развития сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, эмоциональных откликов, распространения информации и т.д.

На основании изучения основных исторических этапов развития медиаобразования в России [Федоров, Чельшева, 2002; Чельшева, 2006, 2007 и др.] мы можем утверждать, что понятийный аппарат медиаобразования имеет своеобразную эволюцию, расширяясь одновременно с развитием *медиа*. Например, на ранних этапах развития основным материалом для медиаобразования был кинематограф, а специально организованная работа с кинопроизведением в России вплоть до 30-х годов называлась *киноработой*. В «практический» период (вторая половина 30-х – начало 50-х годов) работа с медианосителями носила преимущественно технический характер и понималась как кино- (радио-, фото-) любительство.

С развитием медиаискусств, основанных на *медиаформе* (т.е. форме средств массовой коммуникации) воспроизведений действительности (средствами печати, фотографии, радио, грамзаписи, киноискусства, телевидения, видеоарта, компьютерной графики и т.д.), в 60-е – 70-е годы XX столетия в медиаобразовательном процессе произошли трансформационные процессы, связанные со смещением акцентов медиаобразования (с чисто практического и марксистского к эстетическому), и одновременно расширением понятийного аппарата медиапедагогики. В данный период медиапедагоги оперировали в основном двумя терминами:

- а) *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);
- б) *аудиовизуальное образование* – целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями школьников в области экранных искусств.

К концу 70-х годов XX столетия появился термин *киновоспитание* («воспитание культурой экрана») [Врабец, 1975, с. 12], под которым пони-

малась целенаправленная подготовка к восприятию экранных искусств. В конце 70-х – начале 80-х годов в работах отечественных педагогов наиболее распространенным понятием выступало *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. 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].

Позже, когда в России начала отчетливо проявляться тенденция к интеграции различных медиа и рассмотрению образования средствами экранных искусств как комплекса освоения школьниками и студентами окружающей действительности, образование средствами СМК начинают именовать в отечественной педагогике *медиаобразованием*.

При этом следует отметить, что данный термин появился в мировой практике еще в 70-е годы, а в Россию он дошел со значительным опозданием. Кроме того, в конце XX века наряду с традиционными понятиями *кинообразование*, *компьютерная грамотность* и др. появились понятия *медиа-арт*, *медиаотека*, *дистанционное обучение*, *Интернет-образование*, *медиаграмотность* и т.д.

Полноценное развитие в области медиакультуры тесно связано с *восприятием* произведений масс-медиа. *Восприятие* – «психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их свойств и частей, связанный с пониманием целостности отражаемого» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 44]. Под *медиавосприятием* понимается восприятие «медиареальности», чувств и мыслей авторов медиатекстов, выраженных в аудиовизуальном, пространственно-временном образе [Федоров, 2001, с. 10]. Проблема развития медиавосприя-

тия школьников и студентов нашла свое развитие в трудах разных лет многих отечественных медиапедагогов: О.А. Баранова, Е.Н. Гращенковой, С.М. Ивановой, С.А. Иосифян, С.Н. Пензина, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова и других. Например, по мнению С.М. Ивановой, восприятие экранных произведений имеет «свои специфические особенности, зависящие как от художественно-образной структуры произведения киноискусства, так и от нравственно-эстетического уровня развития зрителя» [Иванова, 1978, с. 9]. «Зритель воспринимает фильм «сквозь «призму» своих установок, при этом у каждого зрителя свой комплекс требований, свой «план» отношения к искусству» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с. 7]. Ю.Н. Усов, исходя из глубокого понимания того, что восприятие искусства «опирается на образно-пространственный, невербальный тип мышления» [Усов, 1980, с. 4], 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].

Ю.Н. Усовым были выделены 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 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].

Позже уровни медиавосприятия аудитории были охарактеризованы А.В. Федоровым [Федоров, 2001, с. 14] следующим образом:

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

Современная система медиаобразования имеет несколько основных направлений:

- 1) медиаобразование будущих профессионалов в мире прессы, радио, телевидения, кино, видео и Интернета – журналистов, редакторов, режиссеров, продюсеров, актеров, операторов и др.;
- 2) медиаобразование будущих педагогов в университетах и педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре;
- 3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.);
- 4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.);

- 5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью прессы, телевидения, радио, видео, DVD, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика);
- б) самостоятельное (непрерывное) медиаобразование, осуществляемое в течение всей жизни человека [Федоров, 2004].

Последние десятилетия в мировой медиаобразовательной практике и, в том числе – в российском медиаобразовании все более пристальное внимание уделяется проблеме *медиакомпетентности (медиаграмотности)*. *Компетентность* – «характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на расширение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем» [Иванов, Митрофанов, Соколова, 2005, с. 10]. Данное понятие в образовательном контексте трактуется как «результат основополагающих способностей, которые в основном приобретаются самим индивидуумом. Именно они «позволяют достигать людям лично значимых для них целей...» [Равен, 2002]. Понятие медиакомпетентности (медиаграмотности), по мнениям ведущих экспертов в области медиаобразования, полученным профессором А.В. Федоровым [Федоров, 2004, с. 24-33] в ходе опроса в 2003 году, можно трактовать следующим образом:

«Медиаграмотность» (*media literacy*) помогает учащимся/студентам общаться с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в их жизни. Медиаграмотный (*media-literate*) учащийся/студент должен быть способен критически и осознанно оценивать медиатексты, поддерживать критическую дистанцию по отношению к популярной культуре и сопротивляться манипуляциям. В более специфической терминологии обучение медиаграмотности должно предоставить учащимся/студентам возможность:

- развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;
- получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;
- развивать уровень оценки (*appreciation*) и эстетического восприятия медиатекстов;
- декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;
- распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;
- осознавать, что те, кто создают (конструируют) медиатексты, делают это, исходя из множества мотивов (контроль, давление и др.) – экономических, политических, организационных, технических, социальных и культурных;
- понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним

смыслы/значения зависят от психологических, социальных и природных факторов [Duncan, 1989, p. 7.].

«Медиаграмотность» (media literacy) – способность осваивать, интерпретировать/анализировать и создавать медиатексты» [Worsnop, 1999].

«Медиаграмотность» (media literacy) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [Kubey, 1997, p. 2].

«Медиаграмотность» (media literacy) – процесс подготовки медиаграмотного человека, обладающего развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью» [International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001, p. 9494].

«Медиаграмотность» (media literacy) – движение, ... призванное помочь людям понимать, создавать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиаграмотный индивидуум, которым должен иметь возможность стать каждый человек, способен анализировать, оценивать и создавать печатные и электронные медиатексты» [Aufderheide, Firestone, 1993, p. 1].

Как можно заметить, при сравнении представленных трактовок, неотъемлемой составной частью медиакомпетентности личности является умение критически осваивать медиапространство, окружающее человека (в том числе - умение давать самостоятельную оценку медиаинформации, критически анализировать произведения медиакультуры). Неслучайно последние годы в российском медиаобразовании появляется все больше работ по проблеме развития критического мышления в медиаобразовательном контексте (Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобина, Е.В. Мурюкина, Е.С. Полат, Е.А. Столбникова, А.В. Федоров, А.В. Шариков, И.В. Чельшева и др.). По справедливому мнению Е.С. Полат, «каждый ребенок должен научиться, прежде всего, самостоятельно думать, мыслить, опираясь на знание фактов, законов, соотносясь 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, [www.ioso.ru/dista/library/publication/infober.htm](http://www.ioso.ru/dista/library/publication/infober.htm)].

Необходимость развития критического мышления подрастающего поколения признана во многих странах мира. Например, в США развитие критического мышления было специально выделено в перечнях декларируемых образовательных целей в большинстве штатов и школьных систем страны еще в 80-е годы XX столетия. В 1990-е годы развитие критического мышления стало одной из основных образовательных целей и в подавляющем большинстве европейских стран. Последние годы проблема развития критического мышления представляет большой интерес и для отече-

ственных исследователей (в том числе – в области медиаобразования). В связи с этим нам представляется необходимым обратиться к терминологии развития критического мышления.

*Критическое мышление* – мышление оценочное, рефлексивное, предполагающее способность ставить новые, полные смысла вопросы, вырабатывать разнообразные, подкрепляющие аргументы, принимать независимые продуманные решения. Это понятие включает в себя аргументированную оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к определенным выводам, или тем факторам, которые учитывались при принятии решения.

Аргументированная точка зрения относительно того или иного произведения медиакультуры позволяет доказательно, обоснованно выразить свое мнение; способствует развитию умений противостоять манипулятивному воздействию, которое присутствует во многих медиатекстах. Это отнюдь не означает, что, скажем, человек, посмотревший рекламный ролик непременно должен аргументировано доказать всем и каждому, что рекламируемый товар не обладает теми достоинствами, которые ему приписываются. Процесс аргументации не предполагает обязательного отрицания чьей-то точки зрения, а выражается в автономии, то есть умении принимать самостоятельное решение о том, покупать этот товар или нет, основываясь на собственном мнении, так как «критически мыслящий человек, вооруженный сильными аргументами, способен противостоять даже таким авторитетам, как печатное слово, сила традиции и мнение большинства, им практически невозможно манипулировать» [Критическое мышление, 2005, с. 11].

В качестве ядра, центра аргументации выступает утверждение – тезис, основное положение или идея, которое подкрепляется при осмыслении рядом доводов, подкрепляемых доказательствами. 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].

Процесс критического осмысления и анализа произведений медиакультуры получил название «*критической медиаграмотности*», которая, по мнению одного из американских исследователей Л.М. Симэли (Semaly) «способствует развитию критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них» [Semaly, 2000, p. 111]. С целью развития критической медиаграмотности аудитории необходимо исследовать начальные представления о медиатексте; привлекать в критическом анализе собственное (идеологическое) восприятие ситуации, описанной или скрытой в медиатексте; отделять правду от полуправды, корректность от некорректности, факты от вымысла, объективности от предвзятости [Semaly, 2000, p. 111].

Под *критическим анализом медиатекста* мы предлагаем понимать мыслительный процесс выявления свойств и характеристик медиапроизве-

дения в целом, его составных частей и элементов в контексте личной, социокультурной и авторской позиции, предполагающий полноценное восприятие медиатекста, умение группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру.

Еще М.М. Бахтин подчеркивал, что мысль не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину. Как истина рождается в споре, так и критическое осмысление действительности проявляется в активном общении с социальным окружением человека. Дискуссии, обсуждения, работа в мини-группах, тренинговые формы работы, выполнение творческих заданий – все это стимулирует активизацию аудитории, которая, в свою очередь, учится проявлять терпимость, умение слушать других, нести ответственность за собственную точку зрения [Критическое мышление, 2005, с. 11]. Неслучайно методика медиаобразования базируется на циклах (блоках, модулях) творческих заданий на медиаматериале.

Известно, что стимулом творческой деятельности является создание проблемной ситуации, которую невозможно решить традиционными способами. Таким образом, критически мыслящий человек – человек творческий, способный мыслить нестандартно, обладающий большим духовным потенциалом. По мнению Г. Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон, «творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Критическое мышление представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое – выявляет их недостатки и дефекты» [Линдсей, Халл, Томпсон, [www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.htm](http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.htm)]. Таким образом, критическое мышление способствует развитию творческого подхода к процессу получения знаний, самореализации человека в современном мире. Для принятия эффективных и верных по своей сути решений процесс творческого мышления должен быть дополнен критическим осмыслением, а критическое осмысление – умением находить в явлении новые ценности, идеи, мысли.

Адекватный отбор медийной информации, его полноценное восприятие, интерпретация и творческое применение являются основой формирования собственных позиций по отношению к медиатексту, его критической и самостоятельной оценке, составляют основу для практического использования во всех сферах деятельности человека.

#### ***Библиографический список***

- Masterman L. (1985). Teaching the Media London: Comedia Publishing Group. 341 p.  
Semaly L.M. (2000). Literacy in Multimedia America. New York - London 6 Falmer Press, 243 p.  
Гулевич О.А. Психология коммуникации. М: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та, 2008. 384 с.

- Врабец Я.Н. Искусство кино в школе (теоретические проблемы) // Информационный бюллетень комиссии по международным связям. 1975. № 76.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 3. С. 26-34.
- Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-метод. пособие. М.: АПК и ППРО, 2005. 101 с.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.
- Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. М.: ВГИК, 1974. 66 с.
- Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. М.: Ком Книга, 2006. 352 с.
- Критическое мышление и новые виды грамотности / сост. О. Варшавер. М.: ЦГЛ, 2005. 77 с.
- Линдсей Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания / отв. ред. В.В. Петухов. // <http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>.
- Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.
- Полат Е.С. Информационная опасность: дети и Интернет <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm>.
- Почепцов Г.Г. Имеджелогия. М., 2001.
- Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
- Основы экранной культуры. Цикл программ / рук. Ю.Н. Усов. М., 2000. 60 с.
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
- Российская педагогическая энциклопедия. 1993. Т. 1.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
- 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.
- Федоров А.В. Киноискусство в структуре современного российского художественного воспитания и образования. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1999. 68 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие для вузов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А., Чельшева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог: Изд-во Кучмы, 2005.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. Проблемы медиаобразования: научная школа под руководством А.В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования: учеб. пособие для вузов. Таганрог: Кучма, 2006. 206 с.
- Чельшева И.В., Шаповалова В.С. Медиаобразование и менеджмент: история развития: учеб. пособие. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 216 с.
- Чельшева И.В. Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования // Медиаобразование. 2005. № 6. С. 4-14.
- Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогических вузов в медиаобразовательном процессе // PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция / отв. сек. Л.Н. Гончаренко. СПб.: Изд-во С.-петерб. гос. инж.-экон. ун-та, 2007. С. 217-221.
- Шариков А.В. Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. 43 с.
- Эйзенштейн С. Избр. статьи. М., 1956.

## 1.2. Философско-методологические основы медиаобразования

Философские и методологические основы медиаобразовательного процесса тесно связаны с восприятием, пониманием, осмыслением, и интерпретацией произведений медиакультуры. 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. Характеризуя творчество М.М. Бахтина, Е.В. Бондаревская пишет: «М.М. Бахтину свойственно культурологическое восприятие человеческого бытия, жизнь человека рассматривается им в хронотопе (пространстве-времени) культуры. В культуре сосредотачиваются все смыслы человеческого бытия: социальные, духовные, логические, эмоциональные, нравственные» [Бондаревская, Кульневич, 1997, с. 255]. Именно данные позиции, на наш взгляд, наиболее ярко могут отразить в общем культурном контексте и основные характеристики медиакультуры, создающее вокруг современного человека особое информационное поле, под воздействием которого формируются социальные, моральные, художественные, интеллектуальные ценности и интересы.

В «Диалоге культур» определение понятия культуры трактуется следующим образом:

«1. Это понимание культуры через идею одновременности и одновременно возникающих культур, то есть понимание культуры как формы взаимного общения культур. ...Культура определяется через общение культур, через выход цивилизации – в форме культуры – на грань с другой культурой: только при таком определении культуры имеет смысл и возникает логическое право говорить о диалоге культур. Только в одновременном «интервале» возможен обмен диалогическими репликами.

2. ...только понимаемая как произведение (или целостность произведений) культура органична, предполагает диалог автора, творившего, скажем, в античной культуре, и читателя, живущего, к примеру, в культуре современной, ... произведение всегда обращено к (возможному) далекому Собеседнику. Само произведение есть такой вопрос, обращенный к человеку, здесь, сейчас отсутствующему, ответ которого мне необходим...: вместе с тем произведение есть ответ на предполагаемый вопрос. И я отвечаю (ответственен) всем своим бытием, в произведении запечатленным» [Библер, 1997, с. 207].

Неслучайно «кризис культуры и одновременно – выход культуры в эпицентр всего бытия и быта людей XX века ... эти феномены с особой силой появились и обнаружались в искусстве XX века ... В середине и, особенно к концу нашего века особенно опасными становятся «дебри культуры», но вместе с тем возникают более прочные и спокойные основания всеобщности культурного «социума» [Библер, 1997, с. 239-241]. Последний предполагает включение в диалог субъекта общения, коим является адресат медиа (зритель, слушатель, читатель различных медиатекстов).

Адресат медиа – зритель, читатель, слушатель, пользователь, вступая в диалог с произведением медиакультуры, его авторами, отражает в своем восприятии не только воссозданную реальность, но и оказывается в эпицентре событий, характеров, конфликтов, происходящих практически в любом временном континууме. При этом он может принимать либо активное, творческое, либо пассивное участие в осмыслении, понимании, восприятии медиатекста. Отражение проблемы восприятия медиакультуры мы находим и в философской концепции В.С. Библиера: «В XXI веке предельна роль зрителя или слушателя, его установки на творческое соучастие на энергию распада, или – на ностальгическое бегство к иной классической, уже исходно заданной гармонии, или, наконец, – на сомнамбулическое сладострастие, «сто-яние» в точке этого балансирования, когда со-участие подменяется со-кричанием, совместным внушением, экстазом ...» [Библер, 1997, с. 238].

Медиаобразование неотделимо от понимания и восприятия произведений искусства и места культуры в жизни человека, значение которой неизмеримо возросло в XX веке. «Только в процессе восприятия фильм становится произведением искусства. Художественное восприятие – это не пассивное отражение, а созидательный акт, предполагающий активное участие зрителя. ... В какой-то степени он становится соавтором фильма» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с. 3]. По мнению Г.Я. Власкиной, «эстетическое восприятие передач художественного цикла предполагает не просто усвоение художественно-эстетической информации, а активное восприятие, побуждающее к соразмышлению, сопереживанию, собственным поведенческим реакциям, к сотворчеству» [Власкина, 1985, с. 26]. Эта мысль подтверждается и Н.А. Лепской: художественное восприятие произведений искусства, в том числе и медиа-арт, дает возможность зрителю, слушателю «понимать замысел автора произведения, вырабатывать собственное мнение о любом произведении искусства, связывая свои суждения с его художественным содержанием, воспринимать себя субъектом восприятия, вступать в диалог с автором произведения» [Лепская, 1999, с. 18].

Собственное видение человеком произведений мировой культуры, в том числе и медиакультуры, постоянный диалог на микро- и макроуровнях позволяют человеку стать центром «художественного видения». «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 художе-

ственно значимыми предметные моменты и все отношения – пространственные, временные и смысловые» [Бахтин, 1991, с. 238]. В современных условиях произведения медиакультуры во многом способствуют, хочет человек этого или нет, формированию его ценностных ориентаций, интеллектуальной и эмоциональной сферы, а в конечном итоге – и жизненной позиции настоящих и будущих поколений. 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, 2001, с. 73].

С развитием новых технологий (в том числе телекоммуникационных сетей, Интернет), достижений в области науки и техники, усовершенствованиями в сфере производства в мире все заметнее проявляется тенденция к увеличению количества свободного времени. Жизнь человека вне производства, вне трудовой деятельности, так называемая частная жизнь человека «крайне существенна, ибо в ней впервые формируется индивид.... Свободное время частного времяпрепровождения очерчивает как бы меловой круг вокруг индивидуального быта и индивидуального общения. Вне этого частного общения ...не может сформироваться и личность культуры, особое личностное общение в сфере произведений» [Библер, 1997, с. 286]. На первый взгляд, данный феномен открывает невиданные доселе горизонты для всестороннего, творческого развития личности. Но, к сожалению, в реальной жизни далеко не всегда свободное время используется во благо и способствует духовному обогащению личности, ее развитию и совершенствованию, а зачастую становится лишь «свободой от...». Тревожные факты реальной действительности – рост молодежной преступности, правонарушений, наркомании и т.д., заставляют всерьез задуматься над проблемами организации досуга молодежи, модернизацией педагогических методов, приемов, форм организации свободного времени подрастающего поколения. По данным Национального союза семейных ассоциаций (UNAF), несовершеннолетние дети проводят ежегодно 1400 часов, контактируя с различными экранными медиа, тогда как на общение с родителями уходит в среднем 154 часа [Frau-Meigs, 2003, p. 26]. Именно в этой связи медиаобразование имеет большие потенциальные, но, увы, не всегда используемые возможности, тогда как «свободное время, столь значимое в культуре (время свободно выбираемого творчества, время создания и прочтения произведений) и свободное время в цивилизации (время досуга, частной жизни, время взаимообогащения двух форм детерминации) в гражданском обществе XX века все более сближаются и органически переходят друг в друга... Этот процесс в значительной мере подготавливает основные составляющие «социума культуры» [Библер, 1991, с. 300]. Именно в связи с этим возникновение глобальной и интерактивной системы коммуникации, широкое проникновение в жизнь многих слоев общества средства массовой коммуникации и информации порождают новые проблемы в образовании, направленные на развитие самостоятельного, крити-

ческого мышления, включающего умение анализировать и оценивать медиainформацию.

Медиатекст, являясь частью текста в широком смысле слова, обладает его качественными характеристиками, выступает как целостная функциональная структура. Медиатекст открыт «для множества 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]. Здесь на первый план выходят сложные процессы социально-коммуникативной функции текста, определяемые Ю.М. Лотманом таким образом:

«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].

Если понимать текст широко – как знаковый комплекс, то и искусствоведение «имеет дело с текстами (произведениями искусства). Мысли о мыслях, переживания переживаний, слова о словах, тексты о текстах. В этом основное отличие наших (гуманитарных) дисциплин от естественных (о природе), хотя абсолютных, непроницаемых границ и здесь нет. Гуманитарная мысль рождается как мысль о чужих мыслях, волеизъявлениях, манифестациях, выражениях, знаках, за которыми стоят проявляющие себя боги (откровение) или люди (законы властителей, заповеди предков, безыменные изречения и загадки и т.п.)... Всякий текст имеет субъекта, автора (говорящего, пишущего). ...Два момента, определяющих текст как высказывание: его замысел («интенция») и осуществление этого замысла. ...Каждый текст предполагает общепонятную (т.е. условную в пределах данного коллектива) систему знаков, «язык» (хотя бы язык искусства). Если за текстом не стоит язык, то это уже не текст, а естественно-натуральное (не знаковое) явление... Но одновременно каждый текст (как высказывание) является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь смысл его (его замысел, ради чего он создан). Это 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].

Трудно не согласиться с М.М. Бахтиным, что это взаимодействие должно быть субъектно-субъектным: «при понимании – два сознания, два субъекта». Рассматривая проблему автора произведения, он акцентировал внимание на том, что автора «нельзя отделять от образов персонажей, так как он входит в состав этих образов как неотъемлемая часть (образы двуедины, иногда двуголосы). Но о б р а з автора можно отделить от образов персонажей: но этот образ сам создан автором и потому также двуедин» [Бахтин, 1997, с. 323]. Образ (например, экранный) материализует замысел автора в конкретной аудиовизуальной, пространственно-временной форме

повествования, побуждая аудиторию переживать, додумывать, домысливать при помощи языка медиатекста, возможности которого постоянно расширяются. К примеру, современные достижения компьютерных технологий позволяют проникать в мир виртуальной реальности, которая по справедливому утверждению Ю.Н. Усова обладает удивительным жизнеподобием «по сравнению с кино, телевидением, видео. ... Отождествление художественной виртуальной реальности с объективной оказывается стопроцентным, хотя она и иллюзорна. ... Однако грамотный зритель ощутит и здесь присутствие творца, ибо традиционные законы художественного пространства, времени, дискретности повествования останутся: ведь иллюзия, какой бы она ни была, все же создана автором, и в ней его эмоционально-интеллектуальное начало также будет выявлено на основе соотношения перцептивных единиц» [Усов, 2000, с. 69].

В.С. Библер считал, что чем дальше мы (адресаты медиа – слушатели, зрители) находимся от «Автора», тем острее вступаем с ним в творческое общение, «дополняем смысл этого произведения, домысливаем проект до целостного кристалла, до «второй жизни» автора ... Наш разум, наш дух всегда – в произведении к кому-то обращается: произведение всегда – наше адресованное бытие... к «далекому собеседнику»... Произведение – это всегда есть некий способ воссоздать мир впервые – из звуков, из красок, так, чтобы читатель из этого «ничего» творил «все» [Библер, 1997, с. 282]. Таким образом, медиатекст несет не только информационную нагрузку, но и является результатом общения и творческого осмысления его сущности субъектами, вовлеченными в процесс создания и восприятия медиаинформации. Неслучайно проблематика взаимодействия автора и аудитории медиатекста затрагивается в работах многих исследователей медиаобразования (О.А. Баранова, Л.М. Баженовой, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, И.В. Чельшевой и др.). Ю.Н. Усов отмечал, что текст, читаемый посредством экрана «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]. В связи с этим одной из важнейших задач медиаобразования является развитие у аудитории способности к полноценному восприятию и анализу медиатекстов. Аудитории произведений медиакультуры – слушателям, зрителям, отведена творческая роль совместного с автором доведения произведения до целостного «на-вечного завершения». Читатель, зритель, слушатель «проектируется» автором не только внутри данной историче-

ской эпохи, но и «как человек иного исторического видения, человек «иной культуры» [Библер, 1991, с. 271].

Еще в дореволюционной России многие прогрессивные педагоги видели большие потенциальные возможности медиа и стремились выяснить его перспективы для отечественного образования [Черепинский, 1989, с. 8]. К сожалению, в большинстве своем, проекты и начинания так и остались нереализованными долгие годы (например, создание так называемых «кинематографических музеев»), либо претерпели существенные изменения в связи с политической обстановкой, сложившейся в России. Первые десятилетия XX века были сопряжены с переменами, приведшими к коренным изменениям в сознании многих поколений, которые не могли не отразиться и в произведениях искусства (как уже ставших традиционными, так и появляющихся). После 1917 года, и в особенности с возникновением тоталитарного режима, власти стремились подчинить «слушателя, зрителя» идеологии государства. Приоритет был отдан практическим и идеологическим аспектам медиаобразования, основанным на марксистской теории медиа. Цель последней – «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. 26-27]. Адресат медиатекста мог осмысливать и воспринимать произведения экранных искусств прежде всего в идеологическом ключе, в степени соответствия марксистским канонам, настроениям «трудовых масс» и т.п. Не менее строгие требования предъявлялись и к создателям произведений медиакультуры. 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]. Такая позиция по отношению к медиапроизведениям сохранялась в России еще долгое время, вплоть до середины 80-х годов.

Безусловно, 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. 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.

В.С. Библер, характеризуя вторую половину XX века, связывает ее с возникновением нового «напряжения», иного основания в духовной и бытийной сфере жизни людей, которое стало возможным благодаря научно-технической революции. Свободное время людей («свобода для ...») становилась основной «детерминантой» общественного сознания, изменяя формы от досуга до всеобщего труда [Библер, 1991, с. 274]. Неслучайно этот период рассматривается в истории российского медиаобразования как период активного расцвета, ренессанса отечественной медиапедагогике: именно в конце 60-70-х годов наблюдалось появление большого числа новых медиаобразовательных моделей, в основном, на материале кинематографического искусства – О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Ю.М. Рабиновича, Ю.Н. Усова и др.; были разработаны и апробированы самые разнообразные формы и методы работы с произведениями медиакультуры, многие из которых, став уже классикой, актуальны и в настоящее время.

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]. В повседневной жизни довольно распространенным долгое время было мнение о том, что с приходом на службу человеку различной техники (а тем более с появлением компьютеров), от него уже не потребуется такого уровня знаний, какой предъявляет современное образование, необходим будет лишь «самый минимум прагматических и невероятно усредненных знаний». Но к концу XX века «сверхпрагматичность» уже ощущалась как ловушка, как кризис [Библер, 1997, с. 340]. Происходило некое «проецирование доминанты «человека образованного» в сферу «человека культурного» и обратной доминанты «человека культурного» в сферу «человека образованного»... [Библер, 1997, с. 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].

Общеизвестен факт, что все в мире взаимосвязано: природный мир, человеческие взаимоотношения, общественное мнение, области жизнедеятельности, достижения цивилизации, культурные и духовные ценности и т.д. На современном этапе «понятия и сущности природа-человек-общество-деятельность-научное знание (истина) – нравственность-культура связаны глубокими всепроникающими взаимозависимостями. В общую связь надо добавить и действия и явления, обозначаемые понятием коммуникация (от лат. communication-сообщаю). Под общее обозначение попадают следующие сущности: связь (су-вязь, сцепление), общение и сообщение, инфор-

мация и средства информации, единичные и множественные соединения (контакты)» [Березин, 2004, с. 14].

Акт коммуникации – сложный многоаспектный «процесс перекодировки вербальной в невербальную и невербальной в вербальную сферы. Исторически коммуникацией было именно это: принуждение другого к выполнению того или иного действия. 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]. Процессы создания, хранения, распределения, восприятия и обмена информации носят все усложняющийся характер. 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].

Каждый современный человек, живущий в медиатизированном пространстве, должен быть готов к умению ориентироваться в нем, 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

ЮНЕСКО определило медиаобразование как приоритетную область культурно-педагогического развития XXI века. В связи с этим заметно усилился интерес к российским и зарубежным моделям медиаобразования, к истории их возникновения и развития. В частности, в отечественном медиаобразовании принята следующая классификация существующих моделей:

- образовательно-информационные модели, включающие изучение теории и истории медиа;
- воспитательно-этические модели, рассматривающие моральные, философские проблемы;
- эстетически ориентированные модели, ставящие на первое место развитие художественного восприятия и вкуса аудитории;
- модели развивающего обучения, предполагающие развитие творчества, воображения, самостоятельного мышления и т.д.

Все существующие медиаобразовательные модели основаны на теоретических положениях медиа и медиаобразования. В частности, в настоящее время в отечественной медиапедагогике выделяется несколько теоретических медиаобразовательных подходов: «инъекционный», «удовлетво-

рения потребностей», «практический», «развития критического мышления», идеологический, семиотический, культурологический, эстетический, этический, социокультурный и др. Все эти теоретические подходы в той или иной степени оказали влияние на становление и развитие методики медиаобразовательного процесса.

На развитие отечественных методических подходов к медиаобразованию, пожалуй, самое существенное влияние оказали положения *эстетической теории 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. Ходкинсон, Ф.К. Стюарт и Дж. Натэл и др.). Приоритетным положением данной теории выступает изучение художественной составляющей медиа и медиапроизведений. Ее цель заключается в осмыслении художественной компоненты медиа, развитии эстетического восприятия, вкуса аудитории. Данная теория получила широкое распространение во второй половине XX столетия, о чем свидетельствуют ее составляющие во многих концепциях российских медиапедагогов (в основном на материале кинематографа). Именно в данный период развитие у аудитории художественного восприятия и умений анализировать медиатексты получило наибольшее распространение в отечественном медиаобразовании. Возникновение данной теории после наступления политической «оттепели», на наш взгляд, было связано с тем, что чисто практические навыки овладения аппаратурой уже не вызывали живого интереса ни у школьников, ни у педагогов. В то же время, остальные теории в чистом виде (кроме, пожалуй, марксистской и «инъекционной») не могли пока найти своего распространения в силу идеологических причин. Эстетическая же теория сравнительно легко «вписалась» в марксистскую, так как не вступала в прямой конфликт с существовавшими политическими догмами. При этом, естественно, приоритет имела марксистская теория.

В тесной связи с методикой изучения художественного своеобразия произведений медиакультуры выступают положения *этической теории медиаобразования*, основной целью которой является формирование определенных этических принципов аудитории посредством медиа, приобщение аудитории к определенной этической модели поведения. Следовательно, аспектный анализ медиа и медиатекстов осуществляется в контексте рассмотрения художественной и этической составляющей медиапроизведений. К примеру, методические подходы к нравственному и эстетическому воспитанию средствами киноискусства призваны способствовать решению комплекса задач:

- «– 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].

Действительно, анализ любого медиапроизведения, как правило, не ограничивается только изучением художественного своеобразия и выразительных средств, использованных в том или ином медиатексте, но и затрагивает нравственные и этические аспекты. Поэтому этические и эстетические проблемы медиакультуры в методике отечественного медиаобразования чаще всего рассматриваются в тесной, неразрывной взаимосвязи, понимая под нравственным и эстетическим воспитанием средствами киноискусства «социокультурно обусловленный, интегративный процесс целенаправленного взаимодействия, с одной стороны, воспитателей и воспитанников, с другой стороны, воспитанников с фильмом, который на основе формирования и развития в подрастающем человеке способности воспринимать и ценить прекрасное в жизни способствует активному творчеству школьника и формированию у него потребности в совершенствовании мира с учетом гуманистических идеалов, непреходящих человеческих ценностей и норм нравственного поведения» [Баранов, Пензин, 2005, с. 80].

Последние годы развитие методических подходов к медиаобразовательному процессу все теснее связывается с принципами, технологическими приемами, формами и методами развития критического мышления. Теория *развития критического мышления* имеет цель научить школьников и молодежь ориентироваться в информационном потоке, а также нейтрализовать возможность манипуляции сознанием аудитории со стороны медиаисточников. Нужно отметить, что положения данной теории имеют все больше сторонников как в нашей стране, так и за рубежом. Например, 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. Бэээлгэт, Д. Букингема, Э. Харта и др. Один из активных сторонников данной теории Лен Мастерман считает, что «образование в этой области должно быть направлено на развитие у учащихся понимания особенностей функционирования СМИ, использования ими выразительных средств «механизма создания реальности» и ее осознания аудиторией [Мастерман, 1993, с. 22]. Если исходить из тезиса о том, что «критическое мышление является противоядием против ... контроля над мыслями» [Халперн, 2000, с. 10], то становится очевидным необходимость его развития в медиаобразовательном процессе. Умения критически осмысливать, анализировать медиаинформацию, «грамотно понимать ее, ... иметь представления о ее механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей» становятся очень важными в современном информационном мире, предоставляет аудитории возможность определять «различия между главной и второстепенной информаци-

ей, 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].

С точки зрения «инъекционной» («защитной», «прививочной») теории (С.Н. Луначарская, А.С. Строева, Е.В. Жабский, Е.Л. Вартанова и Я.Н. Засурский и др.), медиа оказывают на адресата медиатекстов большое 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 данной теории – смягчение негативного эффекта медиа. Для реализации данной цели аудитории в процессе изучения медиакультуры предлагаются конкретные примеры вредного влияния медиа.

Нужно отметить, что защита от негативных сторон влияния медиа являлась одним из методических подходов отечественной медиапедагогики на протяжении всего XX столетия. Еще в 1928 году С.Н. Луначарская писала о «вредном влиянии кино» на подрастающее поколение. Необходимой мерой, по ее мнению, было «превратить кино из вредного явления, стоящего в ряду опасных влияний улицы на ребенка, в явление благотворное» [Луначарская, 1928, с. 14]. А.С. Строева в работе «Дети, кино, телевидение», вышедшей в 1962 году, также 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]. Данная теория находит своих сторонников и в настоящее время. Например, Е.В. Жабский выдвигает задачу «переориентировки кинокусов 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. Если попытаться продолжить эту логическую цепочку, то получается, что сами «защитники» от вредного влияния медиа в какой-то мере за-

интересованы в пассивности аудитории (а иначе, от чего же защищать?). Безусловно, современные медиаканалы предлагают огромное количество негативной информации самого разного толка, и совершенно очевидно, что она влияет не самым лучшим образом на детей и молодежь. Но, как нам кажется, только «вскрытия негативного влияния медиа» явно недостаточно, 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 (взять хотя бы «Преступление и наказание»). Но ведь мало кому придет в голову запретить читать подобного рода литературу, а тем более «ограждать» детей от ее вредного влияния. Поэтому, на одно из первых мест по значимости у литераторов и поставлен 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, будет разработка методик и технологий работы с медиапроизведениями, направленных на развитие поисковых умений подрастающего поколения самостоятельного, критического ее переосмысления, анализа.

Довольно широкое применение в отечественном медиаобразовании нашли методические подходы, основанные на позициях *«практической» теории медиаобразования*. Ее сторонники (Н.Ф. Хилько, Дж. Поттер, К. Бээлгэт, Д. Букингом, А. Силверблэт, Э. Харт и др.) выступают за изучение школьниками и студентами технического устройства и использования медиааппаратуры, занятие медиатворчеством. Практическая теория медиаобразования (реализовавшаяся 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, 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, а тем более критическая сводилась на нет. После ликвидации ОДСКФ (Общества Друзей Советского Кино и Фотографии) в 1934 году сторонники практического применения медиа продолжали свою деятельность в массовых кружках и объединениях юных киномехаников, фотографов, радиолюбителей и т.п. [Чельшева, 2006].

Многие сторонники данного теоретического подхода резонно обращают внимание на тот факт, что кроме формы (детали, механизмы и т.д.), медиа имеют содержание, в том числе эстетическое, художественное, социокультурное. Но, к сожалению, в практике российского школьного образования медиа часто воспринимаются учителями лишь как технические средства, иллюстративный материал для урока. Такой подход значительно сужает рамки медиаобразования до практически-утилитарного, что, в свою

очередь, приводит к нивелированию развивающего и творческого потенциала. Хочется надеяться, что с развитием и популяризацией возможностей медиаобразования ситуация изменится к лучшему, и богатый потенциал медиаискусств будет, наконец, реализован в полной мере как учебными, так и внешкольными учреждениями.

Одной из основ для развития методических подходов 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. Например, анализ любого медиапроизведения «по-марксистски» понимался как критика «политически чуждых» произведений, несмотря на их художественные и эстетические достоинства. К примеру, считалось, что «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].

Основой большинства методических подходов отечественного медиаобразования, касающихся анализа и интерпретации произведений медиакультуры являются положения *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.). Цель данной теории – научить аудиторию полноценно «читать» медиатекст, представляющий собой многозначный знаковый комплекс (отсюда – и название теории). Учащиеся в процессе медиаобразования должны владеть умениями расшифровывать (декодировать) текст, причем не только традиционные произведения медиакультуры (фильмы, статьи, телепередачи и т.д.), но и практически любые тиражированные объекты. Основные положения данной теории в практике медиаобразования наиболее часто синтезируются с положениями развития критического мышления.

*Культурологическая теория медиаобразования* (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.) также оказала значительное влияние на становление методики отечественного медиаобразования. Данная теория выдвигает на первый план следую-

щую цель – «помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания, умения и т.д. аудитории» [Федоров, 2001, с. 28]. Работа с аудиторией, включающая ознакомление с ключевыми понятиями, стереотипами, распространяемыми с помощью медиа, направлена на выработку оценки и критического, самостоятельного анализа медиатекстов: аудитория находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания, не просто «считывает» информацию, а самостоятельно анализирует медиатексты, вкладывая в них различные смыслы. Элементы данной теории частично наблюдались в методике медиаобразования периода «оттепели» и эстетически ориентированного медиаобразования (в основном на примере кинообразования и юнкорского движения). Данная теория и сейчас имеет немало сторонников как в отечественном, так и зарубежном медиаобразовании.

*Социокультурная теория* основана на культурологической и социологической теориях медиа. Существование медиа немислимо 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 также оказали значительное влияние на методические принципы российского медиаобразования.

Теория *медиаобразования как источника «удовлетворения потребностей»* несколько ограничивает влияние медиа на зрителей и слушателей, и, как следствие, – не придает большого значения развитию умения самостоятельно оценивать медиатексты, которые учащиеся (по мнению сторонников данной теории) могут вполне самостоятельно выбрать и оценить. Главной целью рассматриваемого теоретического подхода выступает оказание помощи учащимся 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 анализ и оценка медиатекстов и их элементов с целью извлечения из медиа максимума пользы проявляется в контексте синтеза данной теории и теории «развития критического мышления».

Как показывает проведенный анализ основных медиаобразовательных теорий, в методических подходах отечественного медиаобразования нашли свое отражение практически все существующие теории медиаобразования. Безусловно, в советский период их существование было невозможно без синтеза с марксистской 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. В постсоветский период стало очевидным, что медиаобразование призвано развивать у ребенка не только эстетический вкус и практические умения, связанные с медиа, но и способность мыслить критически, самостоятельно.

Все вышеперечисленные теории практически не встречаются в практике медиаобразования в «чистом виде», зачастую они синтезируются, составляя теоретическую основу для той или иной модели медиаобразования. В свою очередь и основные российские модели в современном медиаобразовательном контексте, основаны, как правило, на положениях нескольких теоретических подходов. Например, с точки зрения концептуальной основы, современные российские медиаобразовательные модели опираются на несколько теоретических платформ: культурологическую (А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров), теорию развития критического мышления (Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин, А.В. Федоров и др.), семиотическую (Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин и др.), эстетическую (Ю.Н. Усов, А.В. Федоров), социокультурную (А.В. Шариков). Данная интеграция концептуальных основ обусловлена целями и задачами каждой конкретной медиаобразовательной модели, а основными условиями продуктивности моделей выступают показатели оптимальности разработанные профессором Ю.Н. Усовым: развитие систематических знаний о медиакультуре, умений анализа медиатекстов; учет диалектического единства образования, развития, воспитания; возможности расширения коммуникативности аудитории; ориентация на развитие личности [Усов, 1989, с. 32]. Соответствие данным показателям подтверждается тем, что разработанные и эффективно действующие российские медиаобразовательные модели направлены на решение ряда задач, связанных с образованием, развитием и воспитанием личности: развитием восприятия, интерпретации, анализа, коммуникативных умений, аргументированной оценки информации, эстетического вкуса, критического мышления и т.д.; получением новых знаний в различных областях наук посредством медиа; воспитанием качеств личности – гражданской ответственности, патриотизма, миролюбия и т.д.

#### *Библиографический список*

Frau-Meigs D. (2003). Media Regulation, Self- Regulation and Education. In: Feilitzen, C. von, Carlsson, U. (Eds.). Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media Regulation. Goteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp. 23-39.

- Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с молодежью: учеб. пособие. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 189 с.
- Бахтин М.М. Проблема текста // Собр. соч.: в 7 т. М.: Русские словари, 1997. Т. 5. 731 с.
- Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: РИП-холдинг, 2004. 174 с.
- Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1991. 413 с.
- Библер В.С. На грани логики культуры. М., 1997. 440 с.
- Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика. М.; Ростов н/Д.: ТЦ Учитель, 1997. 558 с.
- Бондаренко Е.А. Информационно-коммуникативная среда современного образования: этнокультурные аспекты медиаобразования // Образовательные технологии XXI века. ОТ08: мат-лы седьмой городской науч.-практ. конф. / под ред. С.И. Гудиловой, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2008. С. 23-28.
- Власкина Г.Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: дис. ... канд. пед. наук. М., 1985. 205 с.
- Жабский М.И. Роль кино в первичной социализации // Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. М., 1998. С. 33-64.
- Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. М.: ВГИК, 1974. 66 с.
- Лепская Н.А. Компьютерные технологии в развитии художественных способностей учащихся общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 165 с.
- Лотман Ю.М. Избр. ст.: в 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александра, 1992.
- Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология. М., 1998.
- Луначарская С.Н. Кино – детям // Искусство в школе. 1928. № 5.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. С. 22-23.
- Пензин С.Н. Кинообразование в университете // Вестник Воронежского государственного ун-та. 2001. № 1. С. 70-73.
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М., 1997.
- Пудовкин В. Собр. соч.: в 3 т. М., 1975. Т. 2.
- Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / под общ. ред. В.В. Миронова. М.: Гардарики, 2006. 639 с.
- Строева А.С. Дети, кино и телевидение. М.: Знание, 1962. 46 с.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
- Усов Ю.Н. Экранные искусства – новый вид мышления // Искусство и образование. 2000. № 3. С. 48-69.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей // Медиаобразование. 2007. № 2. С. 52-86.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. 2004. № 8. С. 34-39.
- Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
- Черепинский С.И. Учебное кино: история становления, современное состояние. Тенденции развития дидактических идей. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. 166 с.
- Экран и идеологическая борьба / В.Е. Баскаков и др. М.: Искусство, 1976. 228 с.

### **1.3. Генезис методических подходов к отечественному медиаобразованию**

Изучение истории развития отечественного медиаобразования [Федоров, Чельшева, 2002; Чельшева, 2006 и др.] позволило выявить основные тенденции развития методических подходов к медиаобразовательному процессу, тесно связанных не только с педагогическими, но и с идеологическими и социокультурными изменениями в нашей стране.

Первые попытки разработки методических подходов к медиаобразовательному процессу, связанные с использованием учебного кино, были предприняты в самом начале XX столетия. Вопросом использования фильмов в учебных целях занималось Министерство просвещения, которое возглавлял граф П.И. Игнатьев. Предполагалось создать кинематографический совет для кинофикации учебных заведений, а также организовать кинематографические музеи (фильмотеки). С 1908 года выходили статьи о воспитательной, образовательной роли кино в журналах «Сине-фото», «Вестник воспитания», «Живой экран», «Вестник кинематографа» и т.д. К примеру, в очерке В. Готвальда «Кинематограф – его происхождение, устройство и будущее общественное и научное значение», датированном 1909 годом, говорится о «воспитательном потенциале фильма, о применении кино в школе, о роли, которое оно способно сыграть в просвещении жителей деревни и т.д.» [Готвальд, 1909, с. 26]. Книга В. Самуйленко «Кинематограф и его просветительная роль», вышедшая в 1912 году, была посвящена воспитательной и образовательной роли кино, анализу уже имеющегося опыта работы по кинообразованию и выявлению его основных перспектив. В целом, в дореволюционной России выделялось несколько основных подходов к учебному кинематографу:

1) психологический подход, основная цель которого состояла в выявлении перспектив и возможностей учебного кино для развития личности. Например, в московском журнале «Педагогический сборник» (1914), указывалось, что кинематограф при правильном использовании может стать одним из учебно-воспитательных пособий, и предлагалось психологическое обоснование его преимуществ;

2) общеметодический подход к просветительским фильмам. Сторонник данного подхода П. Первов в статье «Кинематограф в народной аудитории» выделял четыре методических подхода к работе с фильмом:

- предварительное объяснение до демонстрации фильма;
- объяснение после кинокартины;
- фильм демонстрируется фрагментарно с объяснением;
- фильм и объяснение идут одновременно [Первов, 1916, с. 216-236];

3) интегративный подход: учебное кино применялось в преподавании обязательных учебных предметов (литературы, истории, географии, биологии и др.) [Челышева, 2006, с. 33-34].

Сторонникам всех перечисленных направлений противостояли многие педагоги, не понимающие перспектив учебного кинематографа, и опасавшиеся «тлетворного влияния» кино на школьников. Да и отношение общества к кино в те годы было неоднозначным: одни считали его модой, другие – средством для одурманивания людей, третьи, как, например, Андрей Белый – прообразом «соборного искусства», способном объединить людей разных сословий.

После октябрьских событий 1917 года отношение к кинематографу изменилось: 9 ноября 1917 года при Государственной комиссии по просвещению был создан киноподотдел под руководством Н.К. Крупской. Именно данному отделу было поручено начать разработку принципиально новых методических принципов педагогической работы с кинофильмом. Население страны, в основном, было неграмотным, поэтому одной из главных задач новой власти стал поиск эффективного и доступного средства пропаганды и агитации, коим и выступил кинематограф. Соответственно, и медиатексты, выходящие в те годы, должны были выполнять одновременно ряд функций: пропагандистскую, просветительскую и развивающую.

В частности, пропагандистская функция кинематографических медиасообщений состояла в том, что их можно было активно использовать как мощное идеологическое средство. Основным требованием к кинематографическому медиатексту вне зависимости от жанра было «проникновение социалистическими идеями». Анализ и оценка медиапродукции (в основном фильмов-хроник о гражданской войне, революционных праздниках и коротких художественные «агиток») были направлены на «воспитание детей при помощи искусства в коммунистическом духе, необходимость отражения в произведениях для детей жизни и быта пролетарских ребят и создания в фильмах героических образов, которые могли бы стать образцом для подражания» [Об опыте работы..., 1966, с. 22]. Кстати, до 1924–1925 гг. кроме агитационных фильмов практически ничего не выпускалось, поэтому учебные фильмы предполагалось закупать за границей (при этом, естественно, они должны были быть без признаков «чуждой» идеологии).

Одними из первых методических изданий медиаобразовательной тематики стали работы Ю.И. Менжинской, которая впервые предложила создать кружки «любителей кино для совместного посещения кинематографа», а также предложила формы работы такого кружка – беседы, обсуждение кинолент и т.д. Например, беседа перед киносеансом проводилась с целью подготовки юных зрителей к восприятию фильмов. В процессе беседы детская аудитория должны была получить «возможность ухватить глубже такие стороны фильма, которые иначе проскользнули бы мимо них» [Менжин-

ская, 1927, с. 5]. После просмотра Ю.И. Менжинская рекомендовала обсудить фильм с аудиторией, чтобы дать выход воспринятым образам, чувствам, мыслям, – словом, всему, что «таится в сознании ребенка и рвется наружу» для осознания этого сложного комплекса чувств и эмоций. Перед педагогами ставилась цель воспитать у учащихся «более глубокое отношение к кино как к искусству» [Менжинская, 1927, с. 8-14]. Как показывает анализ литературы тех лет, Ю.И. Менжинская являлась одним из первых отечественных исследователей, обративших внимание учителей на необходимость построить работу с фильмом таким образом, «чтобы дети не ощутили в этом какого-то ущемления своих прав. Больше того, в результате вмешательства организатора кинокружка они должны сразу почувствовать, что посещение кино для них еще заманчивее» [Менжинская, 1927, с. 8-14]. Данный подход в какой-то мере решал вопрос о развитии самостоятельного мышления аудитории при восприятии и оценке кинопроизведений, не лишенный, впрочем, политической подоплеки.

Довольно интересными и перспективными для своего времени были и кинообразовательные подходы А.М. Гельмонта. Он предложил создать научно обоснованные методы киноработы с учащимися, которые могли бы сделать кино незаменимым орудием воспитания и образования. Среди первоочередных задач исследователь выделял изучение детского кинозрителя; разработку методики преподнесения детям кинокартин; решение вопроса о времени пребывания детей в кинотеатрах; создание «советского педагогического фильма»; создание «опытно-показательного педагогического кинематографа» [Гельмонт, 1927, с. 14-21].

В январе 1927 года состоялось Всероссийское совещание по вопросам детского и школьного кино. В нем принимали участие представители ОДСК, Совкино, Деткомиссии ВЦИК, Института методов школьной работы и др. На совещании рассматривался вопрос о содержании кинофильмов «как с учебной, так и с воспитательной точки зрения», причем в учебной и воспитательной работе учитывались различные «типы восприятия детей». Важными звеньями киноработы были названы: выработка приемов «учета влияния тех или иных фильмов на ребят»; тщательность отбора кинолент из взрослого репертуара для показа детям; координация работы организаций, работающих в «области детского кино» [Революция – искусство – дети, 1967, с. 343-344].

В результате работы совещания было признано, что методическое обеспечение учебного процесса, связанного с детским кино, остается актуальной и до конца не решенной задачей. В частности, констатировалось:

- а) «в смысле использования кино как воспитательного и образовательного средства не сделано почти ничего;
- б) вопрос деткино не разработан еще ни с методической стороны, ни с точки зрения содержания детфильма;
- в) киносеансы для детей и подростков еще мало распространены, а те, которые проходят, педагогически не организованы;

г) ребята удовлетворяют свой интерес к кино путем посещения кино взрослых, что отражается губительным образом на их психике и на их нервной системе» [Революция-искусство-дети, 1967, с. 343].

В целях методического обеспечения педагогов в ноябре 1927 года вышло Постановление коллегии Народного комитета просвещения «О разработке мероприятий по детскому кино», где впервые было решено издать книги и учебные пособия по вопросам киноработы для учителей, а также ввести в программу педагогических техникумов, педвузов, системы повышения квалификации учителей соответствующего курса «кинопреподавание», в рамках которого предполагалась подготовка будущих педагогов к теоретическому и практическому освоению техники и методика работы с фильмом. При кинотехникумах предполагалось открыть курсы с целью подготовки киноинструкторов – педагогов.

Одновременно велась работа по совершенствованию методического обеспечения использования кино в учебном процессе. В 1928 году совещание при Главсоцвосе по вопросам детского кино приняло резолюцию под названием «Учебно-образовательная лента для детей», где был намечен ряд мер по применению учебных и популярных кинолент в школах. В частности, данная резолюция признала важное значение учебных фильмов и призвала применять их в школах всех типов. Кроме того, предполагалось приступить к «методической проработке учебного фильма», так как опыт по использованию учебных кинолент в других странах «не может быть целиком использован ввиду своеобразной системы нашей школы». В связи с этим основные методологические и практические подходы должны были прорабатываться в специально организованном «опытном кинокабинете» в Москве [Революция-искусство-дети, 1967, с. 357-358].

К концу 20-х годов в Москве для учащихся школ стали проводиться так называемые киноуроки и киноутренники, представлявшие собой целую систему мероприятий. Б.Н. Кандырин писал в 1929 году: «эта работа охватила почти все школы Краснопресненского, Хамовнического и Сокольнического районов. За два месяца было обслужено киноуроками и художественными киноутренниками около 35000 детей» [Кандырин, 1929, с. 57-58]. Посещение данных мероприятий было обязательным, так как они завершали изучение темы и использовались для закрепления пройденного учебного материала. Разрабатываемые программы подразделялись по учебным предметам, темам, разделам и т.п. Разработкой киноуроков занималось Общество Друзей Советского Кино совместно с методистами, учителями, лекторами. После разработки мероприятие должно было утверждаться кинокомиссией органов народного образования.

Киноутренники обслуживались «специалистами – кинопедагогами», которые проводили беседы с детьми о просмотренных фильмах, актерах и т.д. Особое значение в их работе придавалось вступительным беседам перед фильмом: «От удачного построения вступительного слова во многом зависит успешность проведения сеанса. Иногда вступительное слово принима-

ет форму литературного рассказа, вкрапливаются стихотворные отрывки...» [Кандырин, 1929, с. 58].

С лентами, просмотр которых предлагался детям, была связана и специально подобранная литература в организуемых читальнях. Среди детей, регулярно посещающих киноутренники, формировался актив, члены которого организовывали дежурство в читальнях, издавали свою стенгазету с рецензиями и зарисовками, помогали педагогам проводить беседы, работали в кружках. Борьба с «вредным и разлагающим влиянием» взрослых фильмов на детей предполагалось с помощью создания специальных детских кинотеатров. Появился лозунг в духе того времени: «Даешь специальный детский кинотеатр!».

Учащиеся приходили в кино (или в театр, который являлся базой для просмотра фильма, при этом к данной базе прикреплялось несколько школ) «в организованном порядке». Методика проведения такого киноурока включала несколько этапов:

- вступительное слово лектора. На этом этапе «бегло» упоминалась учебная тема;
- демонстрация фильма, во время которого лектор «иллюстрировал свою речь кадрами»;
- закрепление пройденного материала в школе «по мере надобности» [Кандырин, 1929, с. 58].

Велась работа и над разработкой методических приемов интегрированного кинообразования. Например, в работе «Школьное кино», изданной в Саратове в 1929 году, Н.Ф. Познанский предложил методические рекомендации по интеграции литературы и кино. Одним из главных приемов работы педагога, по его мнению, являлось словесное описание кинофильмов. Кроме того, детям предлагались различные задания, развивающие память и воображение: провести устные аналогии сцен из фильма, воссоздать какие-либо моменты картины и др. Большое внимание уделялось лекциям, предварительной подготовке аудитории к восприятию кинофильмов [Чельшева, 2006, с. 88].

Для решения задач, связанных с «кинофикацией» учебных заведений, Наркомпросу было поручено изыскать средства на приобретение киноаппаратуры для школ, предполагалось создать специальный фонд художественных и учебных фильмов. Были намечены и основные требования к детскому кинорепертуару, который должен был соответствовать потребностям ребенка, удовлетворять воспитательным, художественным и идеологическим требованиям, в связи с чем возникала необходимость разработки методических принципов ведения кинолекций, определения их организационных форм, приемов руководства, подготовки либретто и кинорецензий детских кинолент.

К началу 30-х годов все больше стали проявляться «практические» тенденции работы с кинопроизведением: основной доминантой вплоть до 50-х годов XX столетия стало освоение технической составляющей медиа.

Соответственно, и методические приемы медиаобразования, осуществлявшиеся в кружках при школах, Дворцах Пионеров и т.д., были нацелены на освоение фото- и кинотехники. Исследования по проблемам кинообразования, начатые Государственным институтом кинематографии в 30-х годах были прерваны, практически не использовались разработки и методические рекомендации, вышедшие в 20-е годы.

Киноискусство считалось самым доступным и легким из искусств, что, несомненно, оказало негативное влияние на всю систему кинообразования в 30-50-е годы и выдвинуло на первый план практически компоненты использования кино. В целом, в педагогике использовались следующие методические приемы работы с кинофильмом:

1) учителя просматривали, обсуждали и отбирали фильмы, которые рекомендовались для просмотра детьми. Более того, обсуждению и утверждению подвергались даже тексты вступительного слова, с которым учитель обращался перед сеансом к детскому коллективу. «В помощь учителям» была специально разработана примерная тематика вступительных бесед: например, в качестве вступления к фильму «Чапаев», была рекомендована тема «Победа Советской Армии в годы гражданской войны», а перед фильмом «Сельская учительница» проводилась беседа «Что дала советская власть женщине» и т.п. [Усов, 1989, с. 86];

2) после определения кинорепертуара и текста вступительной речи следовал этап формирования у учащихся конкретной установки на углубленное восприятие основной идеи фильма; детям давались четкие рекомендации, какую литературу, связанную с темой кинофильма следует прочитать. Школьники готовили фотографии, плакаты, лозунги, монтажи на тему просмотренного фильма, разучивали песни по данной тематике. Учащиеся проводили викторины, организовывали тематические выставки по теме киноленты и т.д.;

3) перед просмотром фильма с детьми проводились игры, чтение книг, настольные игры и т.д. для так называемой «эмоциональной подготовки аудитории к правильному восприятию фильма». Непосредственно перед сеансом учитель обращался к школьникам с вступительным словом (текст которого, как мы уже знаем, был заранее подготовлен и согласован). По ходу просмотра фильма педагог комментировал происходящее на экране;

4) после просмотра проводилась так называемая «закрепительная» работа, то есть обсуждение, диспут или суд над фильмом, где опять-таки на первый план выходили идеологические вопросы.

С началом «оттепели» в России произошли некоторые позитивные перемены в отечественном кинообразовании, оказавшие влияние на методические подходы работы с медиапроизведениями. Основной доминантой в данный период стало преимущество художественной и эстетической составляющих медиапроизведений. Отечественные кинопедагоги получили возможность изучать опыт зарубежных коллег из Югославии, Польши, Венгрии, США и др. стран, участвовать в международных медиаобразова-

тельных форумах. Был создан Совет по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов СССР (1967).

Данные изменения способствовали появлению новых форм и методов кинообразовательной работы. Например, возникли юношеские и детские кинотеатры, целью создания которых было расширение общеобразовательного и политехнического кругозора, эстетическое и нравственное воспитание школьников и молодежи. В детских и юношеских кинотеатрах проходили анонсирования и просмотр фильмов, конкурсы киноплакатов и т.д. Например, по рисунку на афише школьники пытались определить, о чем будет тот или иной фильм, объясняли, как понимают смысл киноплаката и т.п.

Во время вступительной беседы перед сеансом и после его проведения, педагог обсуждал с учащимися художественные особенности картины, язык образов, выразительные средства и т.д. Обсуждение кинофильмов было организовано и школьными кинолекториями, работающими при кинотеатрах. Конечно же, огромный вклад в разработку проблемы анализа медиатекстов внесли киноклубы, удовлетворявшие потребность молодежи в общении, в совместном творчестве, имеющие целью развитие эстетического вкуса и полноценного восприятия кинопроизведений. Киноклубы решали одновременно ряд задач, среди которых было развитие самостоятельного мышления, художественного вкуса, эстетического восприятия аудитории и т.д. Кинофакультативы, как и киноклубы, способствовали полноценному восприятию киноискусства, учили анализировать фильм как художественное целое, формировали зрительскую культуру школьников и т.д. [Рабинович, 1991, с. 114]. В общем виде методика работы в киноклубной и кинофакультативной деятельности 60-х годов состояла из нескольких компонентов:

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

В 60-80-е годы начала проследиваться тенденция к эстетически ориентированному медиаобразованию, основной целью которого провозглашалось развитие эстетического сознания, творческих возможностей личности и т.д. В этот период методика внедрения кинообразования в систему эстетического воспитания школьников и студентов находилась в стадии разработки. «Отсутствовала единая теоретико-методологическая основа в формировании знаний о киноискусстве, умений воспринимать киноповествование, навыков эстетической оценки фильма, его анализа. ... В отдельных школах проводились занятия кинофакультатива, в других – киноклубная работа, в третьих – кружковая по основам киноискусства и самодеятельному кинотворчеству» [Рабинович, 1991, с. 104-107].

В связи с этим очень важным и своевременным шагом в разработке методических основ кинообразования стал выход единственной на тот период программы 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 критериями, способствовать развитию творческих способностей, мышления, воображения, пытливости учащихся» [Программы..., 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 и идее картины и т.д.

В данной программе были заложены основы методики работы с кинопроизведениями, которые стали сегодня классикой при осуществлении анализа произведений медиакультуры. Так, 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.

Относительная свобода, данная учителю при работе с заданиями к фильмам, а также основные положения программы позволяли творческому и думающему учителю построить факультатив по своему усмотрению. Для 70-х годов, когда школьные программы были четко регламентированы, данный курс давал педагогам возможность проявлять некоторую творческую самостоятельность в том числе – и включение в работу элементов самостоятельного анализа медиапроизведений.

В рассматриваемый период появились и первые программы для студентов педагогических вузов, одной из которых был факультативный курс курганских ученых (Ю.М. Рабинович и др.) по киноискусству для будущих учителей, проводившийся по выбору студентов с 1971 года на историко-филологическом факультете. Авторы программы предприняли попытку обеспечения студентов методологическим и методическим инструментарием основ киноискусства, использования знаний по теории литературы для изучения кинематографа и анализа фильмов и т.д.

Дальнейшее развитие медиаобразования в последующие годы способствовало расширению диапазона методических проблем. Например, в 1980

году Ю.Н. Усовым впервые была тщательно проанализирована и методически выверена схема анализа фильма, включавшая:

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

Для этого учащимся предлагается на выбор:

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

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

3. Проследить логику развития мысли художника, проверяя ее установленной закономерностью в пластической организации запечатленного на экране события, в сцеплении этих событий, в характере главного героя и других действующих лиц. При этом необходимо постоянно иметь в виду двуединое развитие центральной проблемы, авторской концепции в изображаемых событиях (внешний план повествования) и в композиционном строе (внутренний, глубинный план киноповествования, что чувствуется и ощущается за событиями и речами).

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

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

Значительный вклад в разработку и апробацию методик школьного кинообразования внес «Тушинский эксперимент», проходивший в первой половине 80-х в Москве. В рамках его проведения ставились задачи знакомства с теорией кино, анализа фильма как произведения искусства, формирования навыков киновосприятия и совершенствования восприятия других видов искусства, в том числе литературы и т.д. Данные задачи комплексно решались киноклубом, кинофакультативом, уроками литературы, истории, обществоведения. Была составлена тематическая программа просмотра фильмов в киноклубе или кинотеатре, в ходе которых школьники получали знания о кинематографе. Важным, на наш взгляд, в работе педагогов, участвовавших в эксперименте, было то, что они смогли удачно использовать общие закономерности и особенности восприятия литературного и кинематографического материала на основе анализа литературы и киноискусства. Работа над анализом кинофильмов осуществлялась на уроках

литературы, классных часах, факультативных занятиях. Теоретические знания учащихся углублялись в практике анализа очередного фильма, а также при рассмотрении смежных с литературой понятий: художественный образ в кино и литературе, содержание и форма в произведениях кино и литературы, понятие о композиции, жанрах и т.д. [Усов, 1980, с. 35].

Во второй половине 80-х продолжался выпуск методической литературы по проблематике медиаобразования. Например, анализу фильмов на классных часах были посвящены методические рекомендации «Киноискусство в идейно-эстетическом воспитании учащихся 4-6 классов», вышедшие в 1986 году (они явились обобщением опыта работы московских учителей, участвовавших в уже упомянутом нами «Тушинском эксперименте»). Основопологающим принципом для ознакомления учащихся с понятиями «художественный образ», «художественная реальность и условность», «художественная идея» являлось умение анализировать произведения киноискусства [Жаринов, Смелкова, 1986]. В методических рекомендациях предлагалась тематика классных часов, тесно связанная с основными видами воспитания: нравственным, патриотическим, эстетическим и т.д. Работа с фильмом строилась по традиционной схеме: вступительное слово, просмотр и анализ фильма.

Данные рекомендации были хорошо подготовлены с методической точки зрения: четко определялись цели занятий, предлагался примерный ход обсуждения, вопросы к фильмам и т.п. Используя данный алгоритм, педагоги имели возможность творчески разработать собственные циклы для работы с любым видом медиатекстов.

К сожалению, многие медиаобразовательные спецкурсы и факультативы по разным причинам так и не нашли широкого распространения в российском образовании. Так, например, произошло с факультативным курсом «Основы киноискусства», включенным в программу педагогических институтов в 1984 году. 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 полноценного восприятия кинопроизведений, умение анализировать и интерпретировать медиатексты, применять полученные знания в дальнейшей педагогической практике. Преемственность студенческого факультативного курса была очевидной, так как он предлагал будущим педагогам методический инструментарий для организации и проведения факультативного курса «Основы киноискусства», включал обширный методический материал для работы с учащимися и мог бы стать логическим продолжением кинообразования вчерашних школьников. Однако, фактическую подготовку учителей к ведению курса «Основы киноискусства» осуществляли далеко не все вузы: в основном институты усовершенствования учителей в крупных городах (Москва, Курган, Петер-

бург), относительно немногие университеты и педагогические институты (Москва, Воронеж, Курган, Ростов, Самара, Таганрог, Тверь и др.).

Методика проведения занятий со студентами была построена следующим образом: обязательным компонентом являлся просмотр фильмов или их фрагментов; рецензирование фильмов (3-4 рецензии в течение проведения курса); сравнительный анализ «литературного сценария и монтажной записи кинофильма»; разработка и проведение урока, беседы, классного часа и т.п. В программу входили семинарские занятия, выступления студентов на лекториях, работа в киноклубе или кинокружке. На практических занятиях изучалась программа школьного факультативного курса. Диапазон применения полученных студентами знаний был достаточно широк: уроки, внеклассная и внешкольная работа, факультативные занятия и т.д.

Годы «перестройки», период всеобщего «плюрализма мнений» и переноса политических акцентов в сторону демократических преобразований принесли значительные изменения во всех областях жизни российского общества, в том числе – и в медиапедагогике. Например, И.В. Вайсфельд, говоря о перспективах развития кинообразования в период «перестройки», определил его педагогические формы следующим образом:

- диалог как основная форма общения учителя и аудитории (принцип «педагогика сотрудничества»);
- применение многовариантных методик и решений, строящихся на единой основе (интеграция работы кинофакультатива и «клуба общего типа», совместные занятия студентов и школьников);
- активное привлечение мультимедиа к занятиям в дошкольных и школьных учебных заведениях; использование кинематографа в школьных кинотеатрах (обсуждение и анализ медиатекстов на классных часах);
- включение кино в курсы литературы [Вайсфельд, 1988, с. 9-11].

Многие педагоги, работающие в любительской медиасфере (кино- и видеоклубах), медиапедагоги, осуществлявшие медиаобразовательные программы в школах и вузах получили возможность перейти действительно к открытому диалогу с аудиторией, включая в обсуждение умение критически оценить и интерпретировать произведения медиакультуры.

В стране появились новые организационные медиаобразовательные структуры, занимающиеся проблемой анализа, осмысления и интерпретацией произведений медиакультуры: медиацентры, такие, как, например, киноvideоцентр им. В. Шукшина в Воронеже, директором которого является один из основоположников отечественного кинообразования С.Н. Пензин. В таких центрах собираются любители медиаискусств самых разных возрастов. Они имеют возможность посмотреть лучшие мировые киношедевры и обсудить их.

К началу 90-х началась разработка первых экспериментальных школьных программ по медиаобразованию. Например, в 1991 году вышла

программа «Средства массовой коммуникации и педагогика», авторами которой стали А.В. Шариков и Е.А. Черкашин. В программе были определены организационные принципы медиаобразовательных занятий при анализе массово-коммуникационных сообщений, в результате реализации которых у учащихся отрабатываются «умения и навыки восприятия, понимания, оценивания, интерпретации, принятия позиции общения (диалог, дискуссия, коллективное обсуждение)» [Шариков, Черкашин, 1991, с. 29]. Авторами программы также были определены педагогические условия реализации данной программы в школе:

- 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 изучения СМИ с социокультурной средой.

Кстати, данные позиции стали основополагающими в разработке методик медиаобразования многих исследователей российского медиаобразования (Л.С. Зазнобиной, С.Н. Пензина, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова и др.). Например, по результатам работы мастерской киноведов-педагогов средней школы – кинолицея № 1057 г. Москвы в 1995 году была выпущена книга Ю.Н. Усова «В мире экранных искусств», ставшая серьезным методическим подспорьем для медиапедагогов. В книге интересным, доступным языком излагается суть экранного повествования, особенности восприятия медиапроизведений, рассматриваются теоретические вопросы, предлагается 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 – «Анализ» – направлена на овладение навыками анализа экранного повествования, осмысление художественного содержания кинопроизведения. В данном издании широко представлены специальные упражнения, развивающие аналитические и перцептивные способности, память, творческое воображение, самостоятельно мышление учащихся. Предлагаемый в работе Ю.Н. Усова хрестоматийный, учебный и практический материал направлен на всестороннее изучение и анализ экранных произведений. Данная книга, адресованная школьникам, и в наши дни используется учителями школ, работниками дополнительного образования.

Еще до выхода книги «В мире экранных искусств», в 1992 году Ю.Н. Усов определил основные методические требования к анализу медиатекстов, который «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]. Кстати, профессором Ю.Н. Усовым в 2000 году была разработана еще одна учебная модель развития виртуального мышления, в которой восприятие и анализ художественного текста достигается путем видеосъемки живописного полотна; монтажной записи отснятого материала; выявления смысловых, эмоциональных взаимосвязей между дискретными единицами; ощущения энергетики, выстраивания концепции увиденного; определения собственного отношения к материалу; вербализации; целостного рассмотрения экранизированного произведения и т.д. [Усов, 2000, с. 3-6].

В настоящее время продолжается разработка методических приемов медиаобразования. Так, например, приемы эффективного эстетического воспитания средствами медиакультуры, выявленные Е.В. Селецкой, в равной степени можно отнести как к медиаобразованию школьников, так и к студенческой аудитории:

- 1) вовлечение в творческую деятельность, создание эмоциональных состояний, чувств, которые, накапливаясь и углубляясь, способствуют полноценному восприятию медиапроизведений;
- 2) построение творческой деятельности на основе индивидуальных, групповых и коллективных форм работы, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей;
- 3) использование межпредметных связей в процессе медиаобразовательных занятий [Селецкая, 2002].

Наряду со специальным (включение медиаобразования в учебные программы) и факультативным (факультативные, кружковые, кино/медиа-клубные занятия и т.д.) медиаобразованием, все возрастающий интерес у отечественных педагогов вызывает использование медиаобразования и его элементов в учебно-воспитательном процессе.

Интеграция медиаобразования в различные учебные предметы школьной и вузовской программы позволяет использовать его богатый образовательный, развивающий и воспитательный потенциал для всех учащихся, а не только для тех, кто посещает кружки, студии, клубы медиаобразовательной направленности. Проблема интеграции медиаобразования в учебно-воспитательный процесс нашла отражение в работах многих отечественных исследователей: Е.А. Бондаренко, С.И. Гудиловой, Л.С. Зазнобиной, А.А. Журина и др. «Медиаобразование, интегрированное с базовым, призвано выполнять уникальную функцию подготовки школьников к жизни в информационном пространстве. Необходимость выработки у современного человека навыков восприятия информации, умений конструировать вербальные копии визуальных образов, понимать семантические особенности информации и применять ее в практической деятельности, и, как следствие - повышение информационной компетентности и степеней свободы в обращении с информационными потоками усиливают связь конечного результата обучения с уровнем медиаобразования обучаемых. Основное содержание медиаобразования, интегрированного с ба-

зовым, как предметной области знаний и деятельности человека составляют интеллектуальные и процессуальные умения информационного взаимодействия» [Зазнобина, 1999, с. 75]. А.А. Журин, говоря об интегрированном медиаобразовании, выделяет его следующие цели:

- обучение восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам СМИ;
- развитие критического мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ;
- включение внешкольной информации в контекст общего базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений;
- формирование умений находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа и др.) [Журин, 2000, с. 22].

В конце 90-х годов XX столетия в России был разработан стандарт «Медиаобразование, интегрированное с различными школьными дисциплинами», призванный обеспечить обязательный минимум нормативных знаний и умений в этой предметной области. Среди основных объектов медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины выделяются следующие:

- учебная информация по той или иной отрасли знаний (независимо от источника и носителя);
- информация, передаваемая по различным коммуникативным каналам, доступным школьникам;
- технические средства создания, преобразования, накопления, передачи и использования информации [Зазнобина, 1999, с. 75].

В настоящее время вопросам разработки и внедрения медиаобразовательных методик и технологий на уроках, во внешкольной и внеклассной деятельности посвящен ряд ежегодных научно-практических конференций «Образовательные технологии», организуемых Институтом содержания и методов обучения РАО при поддержке Департамента образования г. Москвы. В них традиционно принимают участие учителя, воспитатели детских садов, организаторы внеклассной работы, работники дополнительного образования, студенты, аспиранты и преподаватели высшей школы, представляют свои методические разработки, обмениваются опытом.

Все возрастающий интерес к использованию элементов медиаобразования и внедрения медиаобразовательных технологий в педагогическую деятельность неслучаен: медиаобразовательные педагогические технологии призваны «изменить сами принципы формирования образовательной среды, позволить выделить основы нового диалога учителя и ученика, выявить способы разработки гуманистической модели образования на новом этапе развития общества, проверки ее эффективности» [Бондаренко, 2008, с. 26]. Именно поэтому внедрение медиаобразовательных методик и тех-

нологий в учебный процесс становится в современных условиях одной из важнейших задач педагога школы и вуза.

Итак, в условиях интенсивного увеличения информационного потока первостепенной задачей становится воспитание творческой, самостоятельно мыслящей личности. Медиаобразование открывает педагогам широкие возможности для изучения произведений медиакультуры на факультативных занятиях, в рамках спецкурсов, интегрированных уроков, развивающих эстетический вкус, способности к полноценному восприятию медиатекстов, интеграции знаний и умений, полученных в различных научных областях. С появлением и бурным развитием новых медиа (телекоммуникационных сетей, Интернет) разрабатываются и апробируются медиаобразовательные программы, внедряются новые технологии и методические приемы работы с произведениями медиакультуры.

#### ***Библиографический список***

Бондаренко Е.А. Информационно-коммуникативная среда современного образования: этнокультурные аспекты медиаобразования // Образовательные технологии XXI века. ОТ.08: мат-лы седьмой городской науч.-практ. конф. / под ред. С.И. Гудиловой, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2008. С. 23-28.

Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. 21 с.

Гельмонт А.М. Кино как фактор воспитания // Вестник просвещения. 1927. № 5. С. 9-21.

Готвальд В. Кинематограф – его происхождение, устройство и будущее общественное и научное значение. СПб., 1909.

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.

Журин А.А. Дидактический принцип актуальности в контексте медиаобразования // Медиаобразование, интегрированное с базовым: опыт экспериментально-исследовательской работы коллектива школы № 858 ЮУО г. Москвы. М.: УМЦ ЮОУО, 2000.

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 3. С. 26-34.

Зазнобина Л.С. Общее и особенное в медиаобразовании // Школа 2000: Концепции, методики, эксперимент: сб. науч. тр. М.: ИОСО РАО, 1999.

Кандырин Б.Н. Детское и учебное кино // Искусство в школе. 1929. № 2-3. С. 57-58.

Крапчатов И. Киноурок как наиболее эффективный метод работы // Учебное кино. М., 1936. № 3. С. 3-10.

Менжинская Ю.И. Задачи массовой работы с детьми в кино // Искусство в школе. 1927. № 1. С. 18-20.

Об опыте работы детских кинотеатров и школьных филиалов кинотеатров г. Москвы. М., 1966. 46 с.

Первов П. Кинематограф в народной аудитории // Вестник воспитания. Пг., 1916. № 1. С. 216-236.

Программы факультативных курсов средней школы. М.: Просвещение, 1974.

Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991.

Революция – искусство – дети. Материалы и документы / сост. Н.П. Старосельцева. М.: Просвещение, 1967. 416 с.

Селецкая Е.В. Эстетическое воспитание младших школьников средствами изобразительного искусства и кино // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент / ред. А.В. Федоров. М.: Изд-во гос. ун-та управления, 2002.

Усов Ю.Н., Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллинн, 1980.

- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
- Усов Ю.Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов // Система аудиовизуального образования учащихся средней школы / под ред. А.В. Каменец, Е.А. Захарова. М., 1992. С. 11-15.
- Усов Ю.Н. В мире экранных искусств: книга для старшеклассников. М.: SvR-Аргус, 1995.
- Усов Ю.Н. Виртуальное мышление школьников в приобщении к различным видам искусства // Искусство в школе. 2000. № 6. С. 3-6.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: Краткая история развития. Таганрог, 2002. 266 с.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006.
- Чельшева И.В. Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934) // Медиаобразование. 2005. № 1. С. 7-25.
- Чельшева И.В. Медиаобразование в России: от тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968) // Медиаобразование. 2005. № 2. С. 4-28.
- Чельшева И.В. Медиаобразовательное движение в России эпохи «перестройки» (1986-1991) // Медиаобразование. 2005. № 4. С. 4-22.
- Чельшева И.В. Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985) // Медиаобразование. 2005. № 3. С. 4-28.
- Чельшева И.В. Генезис теоретических и терминологических подходов к российскому медиаобразованию // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2006. № 2. С. 147-151.
- Чельшева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства // Дополнительное образование. 2004. № 3. С. 62-63.
- Чельшева И.В. Истоки и перспективы развития эстетически ориентированного медиаобразования в России // Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии / отв. ред. Н.Ф. Хилько. Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского института культурологии, 2005. С. 5-8.
- Чельшева И.В. Генезис проблемы анализа медиатекста в российском кинообразовании: основные подходы и тенденции // Медиаобразование. 2006. № 2. С. 4-15.
- Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. М.: Академия педагогических наук: НИИ средств обучения, 1991.



## ГЛАВА 2

### Методика и технология медиаобразования на современном этапе

---

#### 2.1. Современные методические подходы к медиаобразованию (теоретические аспекты проблемы)

Под *методом обучения* в педагогической науке понимается «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 142].

*Методы медиаобразования* – способы работы педагога и ученика, при помощи которого достигаются цели медиаобразования. При этом усвоение знаний и способов деятельности, основанных на изучении произведений медиакультуры, происходит на следующих уровнях:

- 1) применении знаний и способов деятельности на материале медиа;
- 2) осознанного восприятия и запоминания;
- 3) творческого применения знаний о медиа и произведениях медиакультуры.

Специфика отечественных медиаобразовательных моделей состоит в следовании общедидактическим принципам (социокультурное развитие творческой личности в процессе обучения, научность, систематичность и последовательность, доступность обучения, связь теории с практикой, наглядность, активность, переход от обучения к самообразованию, связь обучения с окружающей действительностью, положительный эмоциональный фон, учет индивидуальных особенностей учащихся), и принципам, связанным с особенностями медиакультуры (развитие аудиовизуального восприятия, умений анализировать медиатексты и т.д.).

*Методика образования* – «описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах» [Коджаспирова, Коджаспиров, 2001, с. 80]. Применительно к медиаобразовательному процессу *методика* рассматривается как процесс обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и деятельности педагога и ученика, с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и учения, требований к составляющим образовательного процесса.

Интеграционные процессы, происходящие в современном образовании, актуализируют использование в педагогическом процессе современных технологий и активных форм учебного взаимодействия. Потенциал педагогических технологий используется в различных областях: филология, история, обществознание, правовое образование, иностранный язык, география, экология, мировая художественная культура и т.д. Последние

годы педагогические технологии все активнее используются и в практике отечественного медиаобразования. Под *педагогической технологией* понимается «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].

*Классификацию методов* медиаобразования можно представить следующим образом:

- по источникам полученных знаний: *словесные* (лекция, рассказ, беседа, объяснение, дискуссия); *наглядные* (иллюстрация и демонстрация медиатекстов); *практические* (выполнение различного рода заданий практического характера на материале медиа);
- по уровню познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративные* (сообщение педагогом определенной информации о медиа, восприятие и усвоение этой информации аудиторией); *репродуктивные* (разработка и применение педагогом различных упражнений и заданий на материале медиа для того, чтобы учащиеся овладели приемами их решения), *проблемные* (проблемный анализ определенных ситуаций или медиатекста с целью развития критического мышления); *частично-поисковые или эвристические, исследовательские* (организация поисково-творческой деятельности обучения) [Федоров, 2004]. Наибольшее распространение в российском медиаобразовании получили словесные, наглядные, репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, игровые методы.

В медиаобразовательном процессе используются разнообразные педагогические приемы. *Приемы обучения* – «конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося процессе реализации методов обучения. Приемы обучения характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обуславливаются целью применения. ... На уровне учебного предмета сочетания приемов составляют методики и даже целостные методические системы» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 216].

Педагогические приемы определяются общедидактическими методами, и каждая конкретная методика или педагогическая технология может включать множество сочетаний педагогических приемов, выбор которых обусловлен особенностями содержания обучения, способами и планируемыми уровнями усвоения учебного материала, имеющимися средствами их реализации, степенью эффективности применения того или иного приема и т.д.

*Методические приемы медиаобразовательного процесса* базируются на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые ис-

пользуются в учебной и внеучебной деятельности. Использование тех или иных приемов в медиаобразовательном процессе обусловлено возрастными и индивидуальными особенностями аудитории, ее потребностями и интересами в медиамире, 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 и т.д.). Важным определяющим моментом выбора определенных педагогических приемов в медиаобразовании является и то, какой медиаматериал используется педагогом на медиаобразовательных занятиях (печатные, аудиовизуальные медиа, компьютерные технологии и т.д.). Учитывая интеграцию различного медиаматериала, чаще всего в процессе медиаобразовательных занятий используется комплекс приемов, учитывающих специфику различных медиа.

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].

В медиаобразовательной практике могут применяться разнообразные *способы деятельности*: дескриптивный (пересказ содержания медиапроизведений), классификационный (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте), аналитический (анализ структуры медиатекста, его языка, авторской позиции), личностный (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом), объяснительно-оценочный (формирование суждений о медиатексте, его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и др. критериями) [Федоров, 2001, с. 65].

Вариативность, возможность целостного или фрагментарного использования творческих заданий на медиаматериале, широкий диапазон применения (школы, вузы, учреждения дополнительного образования и т.д.) открывают широкий простор для творчества педагогов. В частности, в методике медиаобразования активно применяются технологические методы и приемы развития критического мышления, технологии активного обучения (включающие методы, стимулирующие познавательную деятельность), интерактивные технологии и др.

Как известно, приобретение знаний является активным процессом. «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]. В процессе получения информации человек использует и активизирует уже имеющиеся знания, и при этом выстраивает «расширяющиеся структуры знаний», которые связывают новые идеи с уже известными, поэтому знание всегда лично 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 знаний, предоставляющихся человеку посредством образования и потребление информации (например, медийной) – процессы, на первый взгляд, различные, имеющие свою специфику, особенности в сфере 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 самостоятельного осмысления, однако сам процесс осмысления на этом не заканчивается: «знание дает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически» [Критическое мышление..., 2005, с. 8]. Таким образом, критическое мышление становится точкой опоры, естественным способом взаимодействия с идеями и 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]. Эта работа в медиаобразовательном контексте тесно связана с использованием основных принципов, форм и методов интерактивного обучения.

Под *интерактивным обучением* понимается «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [Панина, 2006, с. 8]. Данные 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 могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Мастерман, 1993, с. 23].

Среди основных *принципов интерактивного обучения* в медиаобразовательном контексте можно выделить диалогическое взаимодействие участников учебного процесса, работу в группах на основе кооперации и сотрудничества, игровую и тренинговую организацию работы с медиапро-

изведениями. В соответствии с основными принципами формы и методы медиаобразовательного процесса можно представить следующим образом:

- дискуссионные: диалог, групповые и коллективные дискуссии, обсуждение произведений медиакультуры, анализ ситуаций и т.п.;
- игровые: литературно-имитационные, театрализованно-ситуативные, изобразительно-имитационные и др. игровые задания на медиаматериале;
- тренинговые, включающие дискуссионные и игровые формы работы на материале произведений медиакультуры.

Интерактивное обучение построено «на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с.107]. Основным источником познания становится опыт учащихся, при этом педагог не предлагает готовых решений, а побуждает аудиторию 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.

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 рефлексивность и самореализацию личности» [Галицких, 2004, с. 18]. «Вхождение в диалог связано с изменением психологических установок учителя: вопрос «Кто есть мой ученик?» доминирует над привычным «Каким он должен быть?»» [Сериков, 1996, с. 27].

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.В. Сериков выделил следующие условия введения учащихся в ситуацию диалога:

- «определение готовности учащихся к диалогическому 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].

Преимущества интерактивных форм и методов работы с медиаинформацией (перед, скажем, репродуктивными), очевидны. Во-первых, интерактивные методы дают возможность интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения полученных знаний об изучаемом медиапроизведении и его авторах: активного включения в процесс не только получения, но и непосредственного их использования в дальнейшей учебной деятельности. Во-вторых, интерактивные методы способствуют мотивации и вовлеченности участников в процесс совместного решения проблемы, творческого поиска. Это способствует поисковой активности аудитории, создает ситуацию успеха, творческого сотрудничества. Безусловно, данные позиции наряду с возможностями освоения нового опыта деятельности, общения, окружающей действительности способствуют результативности и эффективности интерактивного обучения в процессе медиаобразования.

Обратимся к примеру из нашей российской действительности. Как известно, 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. Н.В. Змановская, к примеру, предлагает интересную инновационную форму работы в вузе по медиаобразованию будущих педагогов – педагогическую студию. Занятия в студии направлены на усиление ориентации использования гипертекста в целях медиаобразования, развитие поисковых информационных умений студентов в процессе получения знаний, разработку, сохранение, использование информации в педагогическом процессе, развитие критического мышления аудитории [Змановская, 2003, с. 154]. Таким образом, медиа (в данном случае – компьютерная техника) выступает не только инструментом обучения, или как в случае стихийного интерактивного общения – обыденным техническим устройством для передачи информации, а становится образовательной мультимедийной средой, предоставляющей посредством гипертекста информацию, способствующую решению определенных педагогических задач. Развитие медиакоммуникативной образованности студентов на занятиях в педагогической студии включает в себя получение знаний и умений оперативного, процедурного и поведенческого характера, которые являются основой для осуществления будущей профессиональной педагогической деятельности [Змановская, 2003, с. 157]. Такая

форма диалогового взаимодействия, как нам кажется, имеет огромные перспективы в современном образовании (не только вузовском, но и в школьном).

Н. Крылова совершенно справедливо отмечает, что в современном образовательном процессе необходимо использовать «нестандартные педагогические задачи и отойти от методик точного, однозначного ответа на вопрос учителя. Нужны методики, которые предполагают также развернутое рассуждение ученика на тему вопроса, где важен не сам ответ, а поиск ответа, погружение в мир совместных (групповых, диалоговых) рассуждений и поисков относительной истины в условиях недостаточности первичной информации, так называемого знания» [Крылова, 1999, с. 82]. Кстати, к одной из таких методик, активно используемых в медиаобразовательном процессе, относятся так называемые «толстые вопросы», предполагающие не однозначный ответ на поставленный педагогом вопрос, а творческий подход и самостоятельное осмысление произведений медиакультуры. Примеры «толстых вопросов»: «Дайте три объяснения, почему...?», «Объясните, почему...?», «В чем различие...?», «Предположите, что будет, если...?» и т.д. Вопросы такого рода называют проблемными и их использование известно еще со времен Сократа, пифагорейской школы и т.д. Проблемные вопросы способствуют активизации исследовательской деятельности учащихся и студентов. Создание проблемных ситуаций и организация самостоятельной поисковой деятельности аудитории применительно, в том числе и медиаобразовательному процессу, и направлено на решение важной педагогической задачи, состоящей в формировании «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]. Неслучайно, постановка проблемных вопросов, равно как применение проблемных ситуаций широко распространены 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 его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре» [Федоров, 2004, с. 12].

Создание проблемных ситуаций на основе изучения произведений медиакультуры, их всестороннего самостоятельно анализа способствует повышению познавательной активности аудитории, развитию эмоциональной сферы, творческих способностей. Достижение этих целей становится

возможным при использовании на медиаобразовательных занятиях основных компонентов *проблемного обучения*:

- актуализации опорных знаний школьников (студентов) о мире медиакультуры (ее теоретических, терминологических и историко-педагогических основ), способов работы с медиапроизведениями различных видов и жанров и т.д.;
- усвоение новых понятий и способов действия; а также применение их на практике, связанной с медиаворчеством.

Получение новых знаний о медиа и медиакультуре всегда сопряжено с возникающими вопросами, которые в свою очередь предопределяют вектор для решения изучаемой проблемы или ответа на вопрос об отношении к полученной информации, поэтому именно с постановки вопросов начинается серьезная работа, связанная с осмыслением и анализом, скажем, увиденного фильма или телевизионной программы. Таким образом, именно самостоятельный и порой мучительный поиск ответов на интересующие вопросы побуждает человека к мыслительной, исследовательской деятельности, связанной в данном случае с миром медиа.

Все активнее в школьном и вузовском медиаобразовании применяется *проективная деятельность*. Медиаобразовательные проекты выступают важным средством развития познавательной активности, креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств учащихся (студентов). Метод проектов, ориентированный на исследовательскую деятельность учащихся (студентов), направлен на применение уже полученных и освоение новых знаний о медиакультуре. Проективная деятельность на материале медиа позволяет аудитории стать активными участниками учебно-воспитательного процесса, способствует умению работать в коллективе. Особое значение проективная деятельность приобретает в процессе развития критического мышления школьной (студенческой) аудитории, так как творческая работа над проектом способствует формированию «такого конструктивного критического мышления, которому трудно научить при обычной «урочной» системе. У учащихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, и уже не действует заданная сверху оценочная схема: «Это – верно, а это – неверно» [Чечель, 1998, с. 12].

Эффективность проектных методик в медиаобразовании, 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;
- наконец, в проектных методиках иерархия взаимоотношений «учитель - ученик» существенно отличается от традиционных методов обучения [Спичкин, 1999, с. 32].

Педагог в работе над медийным проектом оказывает помощь аудитории в поиске информации, является одновременно и источником информации, и координатором работы аудитории. Его важной задачей становится поддержка и поощрение учащихся, активизация их творческой деятельно-

сти. В качестве основных условий реализации медиаобразовательных проектов в условиях школы А.В. Спичкин выделяет следующие:

- для того, чтобы школьники могли сравнить возможности различного оборудования и осознать особенности его эксплуатации, им должен быть обеспечен максимальный доступ ко всей имеющейся в учебном заведении технике;
- для обеспечения управляемости ходом проекта необходимо принимать в расчет сложности производственного процесса, связанные с освоением технического оборудования;
- школьники должны осознавать важность правильного определения масштабы осуществляемых проектов. Проекты должны иметь четко поставленные цели и быть ориентированы на определенную аудиторию;
- школьники не должны ставить перед собой задачи, превышающие уровень их технической и художественной подготовленности. Перед началом работы необходимо точно определить критерии качества конечного продукта, при достижении которых работа будет считаться завершенной;
- практическая деятельность школьников по созданию медиатекстов и обсуждение ее результатов должны способствовать пониманию того, как конструируются, распространяются и потребляются сообщения СМИ;
- каждый из учителей, работающих со школьниками на том или ином этапе реализации проекта, должен четко представлять его общую структуру, цели и задачи. Решение частных задач, связанных с конкретным школьным предметом, должно быть подчинено общим целям [Спичкин, 1999, с. 42].

Данные позиции, как нам кажется, являются справедливыми не только для школьного, но и вузовского медиаобразовательного процесса. Работа над творческими медиаобразовательными проектами со студентами в рамках предметов специализации для педагогических вузов «Медиаобразование», например, включает в себя такие виды проективной деятельности, как создание и творческое воплощение собственных медиапродуктов (фильмов, газет, рекламных роликов социально-педагогической направленности и т.д.), разработку сценариев школьных мероприятий (факультативных, киноклубных занятий) для учащихся разных возрастных категорий и т.п. Перед тем, как перейти к практической реализации проектов, студентам могут быть предложены следующие проблемные вопросы:

- для какой целевой аудитории будет готовиться тот или иной медиаматериал (фильм, презентация, выпуск газеты, журнала, радиопередачи и т.д.);
- какие педагогические цели и задачи ставит перед собой автор (группа авторов) проекта;
- какие основные приоритеты и идеи будут заложены в его основу и т.д.

Таким образом, подготовка медиаобразовательных проектов, интерактивные формы работы с произведениями медиакультуры, постановка проблемных вопросов и т.п. позволяют успешно решать основные задачи медиаобразования, способствовать развитию медиакомпетентности подрастающего поколения.

### **Библиографический список**

- Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-метод. пособие. М.: Академический проект, 2004. 240 с.
- Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2004. 173 с.
- 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.
- Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-метод. пособие. М.: АПК и ППРО, 2005. 101 с.
- Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии): метод. пособие / И.П. Валькова, И.А. Низовская, Н.П. Задорожная, Т.М. Буйских; под общ. ред. И.А. Низовской. Бийск: ФПОИ, 2005. 286 с.
- Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. 176 с.
- Критическое мышление и новые виды грамотности / сост. О. Варшавер. М.: ЦГЛ, 2005. 77 с.
- Крылова Н. Реконструкция пайдеи. Что может дать философский конгресс рядовому учителю // Народное образование. 1999. № 1.
- Левина М.М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. М., 1996.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. С. 22-23.
- Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т.С. Паниной. М.: Академия, 2006. 176 с.
- Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.
- Сериков В.В. Личностный подход в образовании // Будущему учителю о проблемах педагогики. Волгоград, 1996. С. 26-28.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
- Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000.
- Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
- Челышева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов: учеб. пособие. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2008. 300 с.
- Челышева И.В. Медиаобразование продолжается. Новый компакт-диск // Журналистика и медиарынок. 2006. № 2-3.
- Челышева И.В. Медиаобразовательное движение в России на современном этапе (1992-2005) // Медиаобразование. 2005. № 5. С. 4-32.
- Челышева И.В. Основные направления медиаобразовательных педагогических технологий в России // Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Челышева И.В. Основные тенденции развития медиаобразования в постсоветском пространстве // Журналистика и медиаобразование в XXI веке / отв. ред. А.П. Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С. 208-214.
- Челышева И.В. Подготовка студентов педагогических вузов в рамках специализации «Медиаобразование» // Медиаобразование: от теории – к практике / сост. И.В. Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2007. С. 155-157.
- Чечель И. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3. С. 12-16.

## 2.2. Методические основы анализа произведений медиакультуры

Одной из важнейших задач медиаобразования является развитие у учащихся способности к полноценному восприятию и умений самостоятельно, критически анализировать медиатексты. Данной проблеме посвящены работы многих отечественных исследователей (Е.Л. Вартановой, Я.Н. Засурского, Л.М. Баженовой, Е.А. Бондаренко, Е.В. Мuryюкиной, А.В. Спичкина, Е.А. Столбниковой, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, И.В. Челышевой и др.). Например, Е.Л. Вартанова и Я.Н. Засурский убеждены, что «анализировать сообщения, содержание СМИ – обязанность каждого критически мыслящего гражданина. Текстовое сообщение на мобильном телефоне, песня в стиле рок-музыки, художественный фильм или новость в вечерних новостях – все это СМИ, медиа. И если наши дети уже в школе научатся понимать, что им сообщают, они смогут думать и принимать творческие решения в будущем. Критический анализ СМИ – не профессия, а способ понять современную жизнь» [Вартанова, Засурский, 2002, с. 16].

*Анализ медиатекста* трактуется в российском медиаобразовании как метод исследования текста, содержащего информацию и изложенного в каком-либо виде и жанре медиа (телепередаче, фильме, материале в прессе, интернетном сайте и т.п.) путем рассмотрения отдельных его сторон, составных частей, художественного своеобразия с целью развития у аудитории самостоятельных суждений, критического мышления, эстетического вкуса. Анализ представляет собой сложный мыслительный процесс, требующий от адресата медиа (в нашем случае – школьника, студента) осознанной рефлексии, распознавания как отдельных знаковых частей текста, передаваемого посредством СМК, так и его целостного, контекстного отражения, а от педагога – систематической и целенаправленной работы.

Анализ медиатекста, цель которого определяется как «формирование навыка целенаправленного многостороннего восприятия информации и разносторонней оценки произведений аудиовизуальных искусств» [Бондаренко, 2000, с. 39], 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, соответствие целей и средств данного медиатекста и т.д.

Классификацию методов анализа медиатекстов можно представить следующим образом:

– *автобиографический (личностный) анализ*: описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом: учащиеся/студенты сопоставляют личный жизненный опыт (события личной жизни, проявление своего характера в различных жизненных ситуациях сравниваются с жизненным опытом персонажей медиатекстов), опираясь на ассоциативную память (эффект «вспышек памяти»). Данный

- аналитический подход помогает аудитории понять влияние медиакультуры на развитие личности человека;
- *анализ культурной мифологии*: выявление и анализ мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) фабул, тем, типов персонажей и т.д. в медиатекстах;
  - *анализ медийных стереотипов*: выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий и т.д. в медиатекстах;
  - *анализ персонажей*: анализ характеров, мотивов поведения, идеологических ориентаций и действий персонажей медиатекстов;
  - *герменевтический анализ культурного контекста*: исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и точку зрения аудитории;
  - *идентификационный анализ*: распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, т.к. медиаагентства часто предлагают упрощенные решения сложных проблем (являются ли выводы авторов логичными? Если нет, то какими они должны быть?);
  - *идеологический, философский анализ*: анализ идеологических и философских аспектов медийной сферы;
  - *иконографический анализ*: ассоциативный анализ изображения в медиатексте (например, вода, огонь – символы чистоты и разрушения), связанный с семиотическим анализом;
  - *контент-анализ*: количественный анализ медиатекстов (определение категории медиатекста, систематизация фактов, выводы о типах повествования, символах, языках, формах и т.д.; о том, как часто проявляются те или иные факторы, например, стереотипы в сюжете). Пригоден также к анализу работы медийных агентств (объем передаваемой ими информации, избирательность информации и пр.);
  - *культивационный анализ*: анализ содержания медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа. Согласно культивационной теории медиа, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений. Отсюда культивационный анализ можно представить как: а) технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; б) исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; в) исследование периодических опросов медийной аудитории;
  - *семиотический анализ медиатекстов*: анализ языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ связан с иконографическим анализом;
  - *структурный анализ*: анализ систем, отношений, форм медиакультуры, медиатекстов;
  - *сюжетный/повествовательный анализ*: анализ сюжетов, фабул медиатекстов;

- *этический анализ*: анализ этических/моральных особенностей медиатекста;
- *эстетический анализ*: анализ художественных особенностей, стилистики медиатекста [Федоров, 2007, с. 192].

К организационным принципам анализа медиатекстов, по мнению многих российских медипедагогов (Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобина, С.Н. Пензин, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.) можно отнести следующие:

- 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 многочисленных исследованиях по проблемам медиаобразования выявлено, что учащиеся и студенты в процессе медиаобразовательных занятий, демонстрируют неоднозначные уровни умения анализировать медиатексты. Профессор 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)»;
- и, наконец, 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].

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 и т.п.), мы не будем останавливаться на специфических особенностях анализа медиатекстов различных видов и жанров, а

попытаемся рассмотреть основные компоненты анализа в контексте самостоятельного, критического осмысления медиатекста в целом, тем более, что постоянно растущий поток медиаинформации требует от современного зрителя, слушателя, читателя комплексного осмысления, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов, определения их потенциальных возможностей для образования, развития и воспитания личности и т.д.

Медиатекст, как и текст художественный, по образному выражению Ю. Лотмана, способен «выдавать различным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания ... именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [Лотман, 1970, с. 32]. Поэтому медиатекст несет не только информационную нагрузку, но и является результатом общения и творческого осмысления его сущности субъектами, вовлеченными в процесс создания и восприятия медиаинформации.

Анализ трудов российских медиапедагогов (Л.М. Баженовой, Е.П. Бондаренко, О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова, А.В. Шарикова, А.В. Федорова и др.) позволил нам сформулировать в общем виде единую структуру анализа медиатекстов, сложившуюся в современном российском медиаобразовании, которая при ближайшем рассмотрении соответствует базовому технологическому алгоритму критического мышления (вызов, осмысление, рефлексия).

Традиционно занятие начинается со вступительного слова педагога, так называемой «установки на восприятие», в ходе которого излагаются цель и задачи занятия, представляется информация об авторах медиатекста, включая краткий обзор их творчества, разъяснение процесса выполнения того или иного задания и т.д. Установка на восприятие выступает как важный структурный компонент («вызов») процесса анализа произведения медиакультуры и осуществляется с целью активизировать аудиторию и способствовать ее включенности в медиаобразовательный процесс. С.Н. Пензин совершенно справедливо отмечает на примере рассмотрения анализа фильма, что основная цель данного этапа – «не сознательное давление на юных зрителей и навязывание им априорных оценок, а совершенно иная – разрушение однобокого, стереотипного представления о кинематографе как средстве развлечения, информация о фильме и его создателях» [Пензин, 2005, с. 17].

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].

В самом деле, установка на восприятие и ее продуктивность в процессе анализа медиапроизведений зависит от многих факторов: художественного опыта аудитории, жизненных и мировоззренческих установок, медийных предпочтений, нравственных ценностей и т.д. Все эти факторы, должны обязательно учитываться при подготовке к проведению медиаобразовательных занятий в школьной или студенческой аудитории для того, чтобы в результате осуществления анализа произведений медиакультуры было возможно достижение цели данного этапа – научить школьников (студентов) «размышлять над увиденным на экране. Установка на восприятие, которую должен помочь выработать педагог, – это их готовность использовать информацию картины в качестве объекта собственных размышлений... Возникшие в сознании доминанты могут объединять экранные и мысленные объекты по самым различным принципам родства. Доминантность мышления выражается в умении найти как можно больше соотносимых понятий из самых разнообразных сфер окружающей жизни, в умении делать выводы из увиденного в кинозале» [Баранов, Пензин, 2005, с. 112].

Установка на восприятие при анализе медиапроизведений разных видов и жанров может быть представлена в самых разных формах: это может быть беседа, фильмографическая справка, краткий комментарий творческого пути авторов медиатекста, знакомство с рецензиями медиакритиков на тот ли иной медиатекст и т.д. Выбор каждого конкретного приема зависит от целей и задач медиаобразовательного занятия, степени развития медиакомпетентности аудитории, ее возраста, медийных предпочтений и интересов, мотивов общения с медиа и т.д. К примеру, мотивы обращения аудитории к тому или иному жанру или конкретному произведению медиакультуры могут быть разносторонними (например, познавательными, нравственными, эстетическими и т.д.), а могут ограничиваться лишь одним - двумя (скажем, рекреационным и нравственным). Нужно отметить, что неоднозначность мотивационной сферы общения с медиапроизведением отражается на процессе восприятия, интерпретации и собственно анализа медиаинформации. В связи с этим реализация большинства медиаобразовательных моделей, существующих в отечественном медиаобразовании, начинается с констатации уровней медиавосприятия аудитории, приоритетных мотивов контакта с медиапроизведениями. Например, 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].

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. В качестве лучших им выделены тактичная, короткая по времени информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жанре, времени создания конкретного произведения, без предварительного анализа его достоинств и недостатков [Федоров, 2004, с. 124].

Следующий этап анализа произведения медиакультуры – коммуникативный (этап осмысления), как правило, включает в себя непосредственное восприятие медиатекста или его частей, с постановкой предварительных вопросов для дискуссии, обсуждения.

Каждый человек, общаясь с медиа, получает массу впечатлений, эмоций, оставаясь равнодушен к интересному фильму, острой полемической статье в газете и т.д. В связи с этим после этапа предварительного обсуждения и обмена первыми впечатлениями осуществляется собственно анализ медиатекста (рефлексия). Под *рефлексией* в педагогической науке понимается «процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний» [Современный словарь по педагогике, 2001, с. 667]. По определению В.И. Загвязинского и Р. Атаханова, рефлексия заключается в способности «сосредоточиться на себе самом, анализировать свою деятельность, переосмысливать основания и обосновать правильность своих действий» [Загвязинский, 2001, с. 201].

Выделяется несколько основных видов рефлексии: элементарная (анализ знаний и поступков); научная (критический анализ теоретических концепций в различных областях знания); философская (осознание и осмысление бытия и мышления, человеческой культуры в целом). В процессе рефлексии происходит обобщение полученной медиаинформации и формируется самостоятельное, собственное отношение к ней.

Стадия рефлексии находится в неразрывной связи со стадией вызова (установкой на восприятие), в процессе которой у аудитории активизируется интерес к изучаемой теме, происходит побуждение к творческому поиску, обсуждению вопросов, актуализируются имеющиеся знания и т.д. В то же время этап рефлексии тесно взаимосвязан со стадией осмысления, непосредственного восприятия медиатекста, в результате которого происходит соотнесение новых знаний с уже имеющимися, осуществляется поиск необходимой дополнительной информации, построение смысловых связей и т.д.

Как известно, рефлексия является важнейшим звеном любого аналитического, творческого процесса. В медиаобразовательном контексте в процессе рефлексии происходит обобщение полученной медиаинформации и формируется самостоятельное, собственное отношение к ней. Данный этап работы с произведением медиакультуры включает в себя не только знание и понимание аудиторией собственных ощущений в момент восприятия медиатекста (эмоционального состояния, реакций и т.д.). Один и тот же медиатекст (к примеру, фильм, телевизионная программа или рекламная статья в газете) может вызвать различные оценки и суждения,

озвучивание которых, как правило, вызывает всеобщие жаркие дискуссии. Процесс рефлексии предполагает вовлечение всех участников обсуждения – и педагога, и учеников – в совместную творческую деятельность, ставит их в позицию равноправных субъектов творческой деятельности, в ходе которой в процессе восприятия и интерпретации произведений медиакультуры осуществляются предметно-рефлексивные отношения как между педагогом и учащимися, так и между аудиторией и создателями медиатекста. В данном случае происходит взаимное отображение данных субъектов, а результатом рефлексии становится «новое деятельное содержание, некий идеальный план, выраженный в понятиях, смыслах, идеях. В рефлексивной работе субъект исходит не из оппозиции «исследователь – отчуждаемый объект», а из самих систем деятельности и мышления, из тех средств и методов, операций, онтологических схем (схем миропонимания), которые в целом составляют структуру мыследеятельности (структуру интеллектуальных процессов)...» [Инновационные процессы в педагогической практике, 1997, с. 36-37].

В методике медиаобразовательного процесса активно применяются письменная и устная рефлексия. На этапе письменной рефлексии (написание рецензий, мини-сочинений, творческих работ, «писем в редакцию от имени...» и т.п.) аудитория активно включается в мыслительный процесс, еще и еще раз может самостоятельно переосмыслить свои чувства, идеи, мысли, рассуждения по поводу того или иного произведения медиакультуры и т.д. Устная рефлексия – не менее важный компонент анализа произведений медиакультуры, так как организация диалога на стадии рефлексии «дает возможность увидеть и рассмотреть различные варианты мнений по одному и тому же вопросу. Устная рефлексия в процессе анализа медиатекстов различных видов и жанров предполагает обмен идеями, коллективное обсуждение эпизодов, выполнение творческих заданий, в процессе которых аудитория приобретает умения аргументированно высказывать свою точку зрения, а также знакомится с представлениями окружающих о медиапроизведении. Таким образом, стадия рефлексии завершает один цикл работы с информацией и одновременно является началом нового цикла, происходящего на более высоком уровне в процессе последующих медиаобразовательных занятий.

Интерпретация медиатекста – неотъемлемый компонент анализа произведений медиакультуры. В гуманитарных науках под интерпретацией понимается «фундаментальный метод работы с текстами как знаковыми системами» [Современные философские проблемы..., 2006, с. 534]. В медиапедагогике интерпретация – процесс перевода сообщения, выраженного в языке медиа на язык воспринимающего его индивида [Федоров, 2001, с. 15]. Интерпретация в процессе медиаобразования направлена на развитие у аудитории умений анализировать медиапроизведения, опираясь на обширные знания; интерпретацию авторской точки зрения с позиции согласия или несогласия с ней; оценке социальной значимости произведения; уме-

ние соотносить эмоциональное восприятие с понятийным суждением, перенося это суждение на другие виды и жанры медиапроизведений; трактовать название медиатекста как образное обобщение [Федоров, 2001, с. 15].

Интерпретация медиатекста адресатом зависит от многих факторов, среди которых – уровень развития медиавосприятия, художественного и эстетического вкуса, мировоззренческих и ценностных установок и т.д. Наличие данных факторов объясняется тем, что любой текст, в том числе – медийный, «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].

Кроме того, в интерпретационной основе произведений медиакультуры заложен еще один важный процесс - декодирование, представляющий собой социопсихологический процесс, в котором «аудитории не только отождествляет себя с теми или иными элементами текста, но и спорит с ним, играет с ним (теория игры Стивенсона), критикует его» [Бакулев, 2005, с. 45]. «Демонтаж» медийных сообщений основан на контент-анализе, расчленении видео- и аудиоряда. «Эта деятельность, дополняемая анализом произведенной информационной продукции, способствует развитию навыков восприятия и понимания сообщений, получаемых из СМК» [Шариков, Черкашин, 1991, с. 19].

Декодирование начинается с постановки вопросов о самом медиатексте, его создателях, их целях и т.д. Британский исследователь и медиапедагог Л. Мастерман, являющийся активным сторонником развития критического мышления аудитории, определил четыре основные области изучения медиаинформации следующим образом.

1. На ком лежит ответственность за ее создание, кто владеет средствами массовой информации и контролирует их?
2. Как достигается необходимый эффект?
3. Каковы ценностные ориентации создаваемого таким образом мира?
4. Как его воспринимает аудитория? [Мастерман, 1993, 23].

По мнению Л. Мастермана, медиаобразование – это не процесс оценки произведений медиакультуры, а процесс их исследования. Поэтому Л. Мастерман резонно полагает, что значительно перспективнее и лучше изучать не только шедевры медиакультуры, а поле взаимодействия медиа и человека в целом. 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]. Таким

образом, Л. Мастерман видит цель медиаобразования не только в развитии критического понимания медиатекстов, но и в развитии «критической автономии», которая понимается как «способность человека к самостоятельному аргументированному критическому суждению о медиатекстах» [Мастерман, 1993, с. 22].

Процесс анализа медиатекстов строится путем «сотворчества – зритель «достраивает» экранное произведение» [Бондаренко, 2000, с. 13]. В самом деле, в процессе воспроизведения, понимания, интерпретации, анализа, синтеза, оценивания логики построения медиаинформации и т.д., аудитория приобретает важные аналитические умения, связанные с группировкой и классификацией фактов, свойств и явлений медиатекста, выделением ключевых эпизодов изучаемого медиапроизведения, освоением его внутренней структуры и т.д. Только на основании системообразующей характеристики медиатекста адресат может сделать самостоятельные и осознанные выводы, являющиеся основой для практического применения полученных знаний, то есть осуществить полноценный критический анализ произведения медиакультуры. В связи с этим рефлексивный этап работы с медиапроизведениями осуществляется путем применения разнообразных форм творческих заданий: создание коллажей, фотомонтажа, слайдфильмов, кино- и видеолент, радиопередач школьной сети, стенгазет и т.п.; выполнение проблемных, проектных, интерактивных и эвристических заданий (обсуждения, дискуссии, презентации собственных медийных проектов, тренинговые формы работы и т.д.).

Таким образом, интерпретация, декодирование, анализ и оценивание медиатекста в целом и его отдельных составляющих в социокультурном, духовно-нравственном и др. контекстах, трансформирует процесс изучения произведения медиакультуры в процесс общения с ним как с живым собеседником. Это общение открывает перед адресатом медиа неповторимый мир, в котором заложены замыслы, идеи авторов медиатекста, интерпретация этих идей исполнителями и самим адресатом и т.д. Именно поэтому осуществление анализа произведений медиакультуры рассматривается в медиаобразовании в тесной связи с восприятием и самостоятельной оценкой медиаинформации, требующих от аудитории определенных знаний и умений в сфере информационного мира. В частности, Б. Бэйером [Beyer, 1984, p. 56] был предложен круг умений, которые необходимы для работы с информацией: учащиеся «должны уметь определить: 1) различие между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; 2) надежность источника; 3) точность определения; 4) допустимые и недопустимые утверждения; 5) различие между главной и второстепенной информацией, утверждением; 6) пристрастность суждения; 7) установленные и неустановленные суждения; 8) неясные и двусмысленные аргументы; 9) логическую несовместимость в цепи рассуждения; 10) силу аргумента».

Базовые умения работы с информацией достигаются в процессе системной деятельности, отвечающей следующим требованиям:

- подходить к анализу любой информации с позиции общечеловеческих ценностей и морали;
- научиться отделять факты от мнений: факты можно проверить, мнения всегда субъективны;
- научиться видеть эмоциональную окрашенность предлагаемой информации, чтобы иметь отделить эмоции от фактов и не поддаваться эмоциональному воздействию;
- рассматривать проблему с разных сторон, а не только с позиции автора, находить новые ракурсы, с которых ее никто еще не рассматривал; устанавливать взаимосвязь явлений;
- связывать разнородные объекты;
- объединять противоположности, стараясь найти дополнительные аспекты рассмотрения проблемы;
- обобщать полученную информацию и делать выводы, принимать решения;
- уметь оценить полученную информацию по совокупности проведенного анализа;
- уметь прогнозировать последствия принятого решения [Полат, [www.ioso.ru/dista/library/publication/infober.htm](http://www.ioso.ru/dista/library/publication/infober.htm)].

Процесс оценки произведений медиакультуры может быть основан на нескольких взаимосвязанных показателях:

- эмоциональная включенность зрителя, читателя, пользователя;
- эмоциональная активность суждений о медиапроизведении;
- оценочное чувство;
- умение анализировать медиатекст;
- образное мышление;
- умение сообщить достаточные нормы общения с произведениями медиакультуры для вынесения оценки;
- проявление оценочного суждения на новом уровне и в иной форме [Федоров, 2001, с. 13].

На основе данных показателей, Е.А. Столбниковой выделяется комплекс умений, необходимых для осуществления полноценного критического анализа медиатекста. Среди них важнейшими являются умения:

- наблюдать: целенаправленно воспринимать получаемую медиаинформацию, уметь группировать факты, свойства и явления, подмечать в них сходство и различия, классифицировать их;
- объяснять: раскрывать существенные свойства изучаемого медиатекста, его внутренней структуры и связей с другими объектами;
- сравнивать: сопоставлять познаваемые элементы медиатексту по некоторому основанию с целью выявления сходства и различия между ними;
- определять: уметь дать название увиденным предметам и явлениям;
- ассоциировать: выделять взаимосвязь между элементами медиатекста, соединять их по принципу взаимодействия;
- заключать: делать выводы на основе имеющейся информации или фактов;

- применять: полученные знания в повседневных ситуациях взаимодействия с медиаинформацией [Столбникова, 2006, с. 77].

При этом важной задачей остается сохранение у аудитории целостности восприятия и оценки медиапроизведений. Такая целостность возможна, если в процессе анализа педагогу и ученикам удастся решить ряд задач, среди которых Ю.Н. Усовым были выделены:

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, 1980, с. 104-105]. Решение этих задач позволяет аудитории выразить собственное оценочное отношение к рассматриваемому медиатексту, лучше понять замысел авторов, соотнести их позицию с собственными мировоззренческими установками и т.д.

Огромная роль в осуществлении анализа произведений медиакультуры отводится развитию медиавосприятия. А.В. Федоровым установлены взаимосвязи нескольких процессов, на которых основывается восприятие медиатекстов:

- восприятия динамически развивающихся зрительных образов;
- сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;
- прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте [Федоров, 2004, с. 156].

Необходимость развития медиавосприятия аудитории в процессе самостоятельного и критического анализа произведений медиакультуры обусловлена возможностями, связанными с познанием художественного своеобразия медиапроизведения, умением выделять композиционные компоненты, оценивать работу режиссера, актеров, оператора и т.д. Кроме этого, в современной ситуации постоянно растущего потока медиаинформации на одно из первых по значимости мест выходит умение отличать истинную информацию от ложной, распознавать манипулятивные приемы, использованные для усиления влияния медиаинформации на аудиторию.

Как известно, человек лучше воспринимает именно ту информацию, которая ему интересна, наиболее соответствует его личностным предпочтениям и установкам, привлекательна именно для него и т.д. Иными словами, любая информация воспринимается человеком избирательно (селективно). Именно такая характеристика восприятия как избирательность широко используется современными медиа. Например, для того, чтобы зрители лучше воспринимали рекламу какого-либо товара, СМК стараются подать его в привлекательном виде. При этом усиливающим фактором медиавосприятия становятся языковые (аудийные), визуальные или аудиовизуальные приемы.

К языковым (аудийным) приемам относятся неоднократное повторение достоинств (названия фирмы, адреса и т.д.), использование слоганов

(легко запоминающихся стихов, девизов и т.д.), музыкального оформления (определенной мелодии или даже гимна фирмы и т.п.). К визуальным приемам можно отнести показ товара в привлекательном виде (красивая упаковка, яркое оформление и т.д.), использование дополнительных визуальных стимулов (скажем, красивая девушка на фоне рекламируемого автомобиля и т.п.), привлечение исторических и мифологических (Царевна-лягушка идет в салон красоты и превращается в красавицу и т.п.). Подобные «усиливающие» приемы открывают широкие возможности (которые расширяются одновременно с совершенствованием различных видов медиа и PR) для манипуляции сознанием зрителя, слушателя, пользователя медиа.

Понятие манипуляция «отражает психологическое содержание реального социально-психологического феномена, использующегося в качестве специфического способа социального управления на всех уровнях взаимодействия людей – от межличностного общения до массовой коммуникации и в различных организационных формах информационного противоборства» [Грачев, 2003, с. 15]. Сущность манипуляции заключается в скрытом психологическом принуждении человека, то есть манипулируемый (объект манипуляции) не осознает себя объектом внешнего контроля за его действиями, поведением, реакциями и т.д. У него появляется «некоторый стимул к модификации своего поведения угодным манипулирующему образом, который представляется манипулируемому внутренним, возникшим в результате какого-то самостоятельного рассуждения, душевного позыва и т.д.» [Киуру, 2002, с. 78]. Медийная манипуляция «опирается на такие широко известные факторы, как стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливый финал и т.д.). При этом используется два вида механизмов работы сознания – идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»)» [Федоров, 2004, с. 166].

Манипулятивные приемы медиа могут воздействовать на человека на нескольких уровнях:

- на психофизиологическом: воздействие на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;
- социально-психологический уровень основан на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю предлагается иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста;
- информационный уровень: состоит в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений – как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т.п.;
- эстетический уровень рассчитан на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекста может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения

насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно», «неоднозначно», «амбивалентно» и т.д. [Федоров, 2004, с. 165-166].

Таким образом, манипуляция может воздействовать на эмоциональную, волевую, мотивационную сферу личности. К примеру, при создании медийной рекламы широко используется опора на мотивационную сферу потенциальных покупателей. В процессе восприятия рекламы определенного товара или услуги у аудитории должно, к примеру, возникать:

- чувство уверенности. Этому способствует соответствующий вид товаров, например, кондиционеров воздуха;
- надежность (вид товаров – мыло, патентованные фармацевтические средства);
- самоудовлетворение (человек, пользующийся рекламируемым товаром, показывается как хозяин жизни, вполне довольный своим положением);
- творческие наклонности (при продаже готовых домов рекламными агентами иногда умышленно оставляются некоторые мелкие недоделки, чтобы удовлетворить потребность покупателей в творчестве и т.д.);
- объекты любви (изображение матери сопровождает выступление пианиста, а его самого показывают на рекламе «со всеми ямочками», особо привлекающими бездетных женщин);
- сила (вид товара – мощные автомобильные моторы; «полная мощность» в рекламе бензина; моторные лодки);
- семейные традиции (счастливая, благополучная семья. Большинство компаний делают на них ставку накануне семейных праздников, например, встречи Нового года);
- бессмертие (страхование жизни: людей надо страховать, не напоминая им, что они стареют. Услуга или товар обещает покупателю «надежду на бессмертие»). К примеру, мужчина, застраховавший имущество, и после смерти будет «руководить» своей семьей. Таким образом, он воспринимается как «герой, вечный защитник, кормилец, утешитель и руководитель» [Борисов, 2001, с. 22-35].

Опираясь на анализ многочисленных источников медиаинформации, А.П. Короченский систематизировал наиболее распространенные манипулятивные приемы современных медиа:

- схематизм, упрощение;
- тождество логического и алогического;
- деформацию отражения;
- отсутствие четко выраженных критериев различения поверхностных и глубинных взаимосвязей;
- ссылки на традицию, авторитет, прецедент, нормативность, божественную волю, мифологизм;
- воспроизведение картины мира через мифические оппозиции («добро – зло», «свой – чужой»);

- претензия на единственно верное внеисторическое объяснение явлений действительности и на абсолютную правильность практических действий, вытекающих из этого объяснения;
- оценочно-ориентирующий характер медиатекстов;
- преднамеренность создания и др. [Короченский, 2002, с. 83-84].

В медийной манипуляции может использоваться целый ряд приемов, например: «оркестровка» – психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины»; «селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций: к примеру, только позитивных или негативных (искажение – преувеличение или преуменьшение данных тенденций); «наведение румян» (приукрашивание фактов); «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.); «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека); «свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг; «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации [Федоров, 2004, с. 166].

Г.В. Грачев [Грачев, 2003, с. 221-222], описывая механизм информационно-психологического воздействия манипулятивного характера, выделяет два относительно самостоятельных, но дополняющих и сменяющих друг друга этапа манипулятивного воздействия, характерных, как нам представляется и для масс-медиа:

- 1) облегчение восприятия: разрушение у адресата имеющихся психологических установок, барьеров к восприятию последующей информации;
- 2) привлечение внимания и возбуждение интереса к передаваемым сообщениям на основе некритического восприятия и усвоения аудиторией получаемой информации.

Осуществление данных этапов позволяет «оказывать эффективное влияние на массовое сознание с учетом готовности аудитории воспринять ту или иную информацию» [Грачев, 2003, с. 221].

Реакция аудитории на использование манипулятивных приемов в масс-медиа неоднозначна. Больше всего манипуляции могут быть подвержены дети, эмоционально неуравновешенные, конформные индивиды, люди, стремящиеся к информации о «правильном» поведении, а также индивиды со сниженной критичностью и повышенной внушаемостью. «Идеальная аудитория, на которую эффективно воздействуют ... манипулятивные приемы, – люди, лишенные критического мышления по отношению к медиатекстам, не понимающие разницы, между рекламой и развлечением. Вот почему очень часто действие медиатекста организовано в виде калейдоскопа, мозаики динамичной смены ритмически четко организованных эпизодов. Каждый из них не может длиться долго (чтобы фактура не наскучила зрителям), обладает некой информативностью, активно опира-

ется на эффект компенсации, воздействует на эмоционально-инстинктивную сферу человеческого сознания» [Федоров, 2004, с. 166].

Манипуляция при помощи медиа оказывает значительное влияние на ценностную сферу индивида. Постепенно у потребителя может развиваться своего рода зависимость от рекламируемых предметов, которые воспринимаются им как сверхценность. А, как известно, смещение ценностных ориентаций приводит к коренным изменениям личности и выдвигает на первый план не духовно-нравственные и эстетические, а индивидуалистические, гедонистические и материальные потребности. В связи с этим одной из первых по значимости задач медиаобразования становится развитие медиакомпетентности аудитории. А.В. Федоров совершенно справедливо полагает, что развитие медиакомпетентности невозможно без знакомства с «типичными целями, методами и приемами манипулятивного медиавоздействия, его социально-психологическими механизмами, без проблемного анализа информации. Зная конкретные приемы подобного воздействия, учащиеся смогут критичнее воспринимать любую информацию, поступающую по каналам прессы, телевидения, кинематографа, радио, Интернета и т.д.» [Федоров, 2004, с. 165]. Знакомство и изучение манипулятивных приемов, применяемых в масс-медиа, происходит в процессе медиаобразования, в том числе – в ходе анализа произведений медиакультуры. С этой целью в практике медиаобразовательных занятий применяется целый ряд методических приемов, используемых при проблемном (критическом) анализе медиатекстов:

- «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио и т.д.; очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т.д.);
- снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;
- критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации [Федоров, 2004, с. 166].

При некоторых расхождениях осуществления анализа медиатекстов различных видов и жанров, скажем, на факультативных занятиях или интеграции элементов критического анализа медиатекстов в учебные предметы, можно обобщить методические подходы к данному процессу следующим образом:

- анализ медиатекста, включающий развитие умения выделять и детализировать ключевые эпизоды и действующие лица медиатекста, постижение логики авторской позиции, представление анализа медиатекста в социокультурном контексте – процесс творческий, требующий от педагога тщательной подготовки и учета возрастных и индивидуальных особенностей аудитории, ее медиапредпочтений и интересов в сфере медиакультуры;
- анализ медиатекстов тесно связан с развитием восприятия, творческого воображения, аналитического, критического мышления, коммуникатив-

- ных навыков, оценочных позиций, умениями интерпретировать медиаинформацию и т.д.;
- методика анализа медиатекстов базируется на разнообразных циклах (блоках, модулях) творческих заданий, включающих игровые упражнения, импровизации, написание мини-сценариев, рецензий, имитационные тренинги, диалогическое общение педагога и учащихся, сотворчество;
  - в процессе медиаобразования анализ медиатекстов различных видов и жанров осуществляется после овладения учащимися или студентами креативными умениями в области медиа, при сформированном полноценном восприятии произведений медиаккультуры. В противном случае, говорить о полноценном и всестороннем анализе было бы преждевременно, так как для его осуществления аудитория должна быть подготовлена к интерпретации, аргументированной оценке медиатекста, знакома с видами и жанрами медиа.

#### **Библиографический список**

- Beyer В.К. Improving Thinking Skills. In: *Phi Delta Kappan*, 1984. Vol. 65. N 8. P. 56.
- Бакулев Г.П. Массовая коммуникация: Западные теории и концепции: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2005. 176 с.
- Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.
- Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры: сб. ст. и метод. мат-лов. Омск: Сиб. фил. ии-та культурологи, 2000. 91 с.
- Борисов Б.Л. Технология рекламы и PR. М., 2001.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Медиаобразование как средство формирования информационной безопасности молодежи // Информационная и психологическая безопасность в СМИ. М., 2002. Т. 1.
- Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-метод. пособие. М.: Академический проект, 2004. 240 с.
- Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕР СЭ, 2003. 304 с.
- Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001. 208 с.
- Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / под ред. Г.Н. Прокументовой. Барнаул; Томск, 1997.
- Киуру К.В. Речевое воздействие в рекламе и проблема толерантности // Роль СМИ в достижении социальной толерантности и общественного согласия: мат-лы междунар. конф. / под ред. Л.М. Макушина. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2002. С. 78-81.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов н/Д., 2002.
- Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М, 1970.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. С. 22-23.
- Мурюкина Е.В., Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.
- Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.
- Полат Е.С. Информационная опасность: дети и Интернет [<http://www.ioso.ru/distant/library/publication/infobez.htm>].
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М., 1997.
- Программы факультативных курсов средней школы. М.: Просвещение, 1974. 111 с.
- Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / под общ. ред. В.В. Миронова. М.: Гардарики, 2006. 639 с.

- Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
- Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы). Таганрог, 2006. 160 с.
- Усов Ю.Н., Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А., Чельшева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 188 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. Проблемы медиаобразования: научная школа под руководством А.В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
- Чельшева И.В., Шаповалова В.С. Медиаобразование и менеджмент: история развития: учеб. пособие / в авт. ред. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 216 с.
- Чельшева И.В. Проблема анализа медиатекста в формировании информационной культуры личности // Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2005. С. 270-271.
- Чельшева И.В. Генезис проблемы анализа медиатекста в российском медиаобразовании и развитие познавательных интересов студентов // Медиаобразование. 2007. № 2. С. 99-110.
- Чельшева И.В. Критический анализ медиатекста: теоретические аспекты проблемы // Медиаобразование. 2007. № 4. С. 9-17.
- Чечель И. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3. С. 12-16.
- Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования для старших классов школ гуманитарной ориентации. М.: Академия педагогических наук: НИИ средств обучения, 1991. 43 с.
- Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. 362 с.

## ГЛАВА 3

### Учет возрастных особенностей и медиапредпочтений школьников и студентов в процессе медиаобразования

---

#### 3.1. Медиапредпочтения современной детской и молодежной аудитории

В последние годы четко обозначилась тенденция к интеграции медиаматериала: прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета и т.д. Данная ситуация приводит к необходимости выработки единой концепции российского медиаобразования, включающей опыт, накопленный отечественной медиапедагогикой как на материале уже традиционных, так и новых медиаискусств. В связи с этим, прежде чем мы перейдем к рассмотрению возрастных особенностей медиаобразования, нам представляется необходимым рассмотреть медиапредпочтения современного подрастающего поколения на материале прессы, видео, телевидения и Интернета.

Пожалуй, самыми популярными у школьников и молодежи в настоящее время являются экранные медиа – телевидение, кинематограф, видео, DVD. Именно с экрана начинается знакомство ребенка с медиамиром. Начиная с раннего возраста, дети достаточно хорошо запоминают увиденное на экране, становятся активными телезрителями (со своими предпочтениями и любимыми героями), а к поступлению в школу, как правило, уже осваивают азы компьютерной грамотности.

Телевидение воспринимается как наиболее доступное, ежедневно и ежечасно присутствующее в каждом доме средство информации и развлечения. ТВ играет множество ролей в жизни современного ребенка: это и информатор о текущих событиях, и верный собеседник, и советчик и т.д. Оно выступает в одновременно и как техническое средство, и как фактор духовной культуры. ТВ решает, по мнению А.В. Шарикова, шесть основных функций на общесоциальном уровне: интегративную, коммуникативную, регулятивную, пропагандистскую, трансляционную, прогностическую, а также формирующую общественное мнение. Кроме того, телевидение выполняет образовательную, воспитательную, просветительскую функции; способствует распространению культуры, художественному эстетическому воспитанию, передаче духовных ценностей, норм поведения и стандартов общения [Шариков, 1989].

Большие возможности телевидения для развития российского медиаобразования отражены в работах А.В. Спичкина, А.В. Федорова, А.В. Шарикова и др. Например, А.В. Спичкин считает, что «именно телевидение может рассматриваться как ядро построения системы медиаобразования на предметной основе» [Спичкин, 1999, с. 10]. Действительно, последние годы телевидение становится доминирующим видом медиа для

детей всего мира. Кроме традиционного сетевого телевизионного вещания активно развивается сеть школьного телевидения: школьники сами готовят выпуски школьных новостей, снимают и демонстрируют небольшие фильмы, а затем принимают участие в фестивалях школьного телевидения и т.д. Данное направление школьного медиаторчества активно развивается во многих регионах нашей страны: Москве, Санкт-Петербурге, Ростове-на-Дону, Екатеринбурге, Перми и др. городах.

Особый интерес у юной аудитории вызывает интерактивное телевидение, основанное на взаимодействии зрителя с телеэкраном, на активном вторжении зрителя в тот процесс, который происходит на мониторе (экране). Интерактивное телевидение зачастую включает в себя игровые моменты. В настоящее время существует ряд игровых форм интерактивного телевидения, когда зритель получает какую-то информацию и делает это не ради самообразования, а для собственного удовольствия. Вместе с тем, существует интерактивное просветительское телевидение, которое игрой не является, а преследует образовательные цели.

Распространение игр на телевидении сопровождается «новой экранной революцией», которая связана с вторжением в современную жизнь электронных игр и компьютерных технологий. Интерактивность предполагает слияние возможностей телевизора и компьютера. Телевизионные игры, в отличие от видеоигр, составляют часть телевизионного представления, в которых есть «играющие» и есть «зрители».

По мнению В.Я. Суртаева, появление игровой телевизионной медиаккультуры может способствовать «максимальному самораскрытию личности молодого человека, вовлекает его в разнообразный и эмоционально насыщенный мир общения и социокультурных импровизаций» [Суртаев, 2000, с. 142-143]. Действительно, такие программы, как «КВН», «Что? Где? Когда?», «Поле чудес» и др., стали уже традиционными для российских телезрителей самых разных возрастов.

Телевизионная игра организуется по определенным правилам: в ней принимают участие ведущие, игроки и зрители. Участники разыгрывают различные эпизоды, пытаясь догадаться и ответить на вопрос, который им задают, либо, делая невероятный выбор между одним подарком и другим. Каждый раз у зрителя возникает состояние напряженного ожидания: «А что же будет дальше?», то есть ожидания, присущего восприятию художественного произведения, например, детектива или психологической драмы.

Вместе с тем, сами по себе лотереи и развлекательные шоу (которые сейчас в изобилии демонстрирует российское ТВ) не способствуют развитию самостоятельного мышления, воображения и т.д. Наиболее продуктивными в плане развития и самореализации, а также повышения интеллектуального уровня российских телезрителей (особенно юных), являются игры, представляющие собой некое подобие викторин: «Кто хочет стать миллионером?», «Самый умный» и т.п. В них, наряду с азартом, присутствуют развивающие элементы, предоставляется возможность проявить себя в интеллектуальном плане.

Далеко не последнее место по популярности у школьников и молодежи занимают сериалы – многосерийные телевизионные фильмы различных жанров. Последние годы на отечественных и телевизионных экранах появляется все больше сериалов для детей и молодежи. Основными темами здесь становятся школьная жизнь, дружба, взаимоотношения с ровесниками и т.д. Эти проблемы понятны детям, вызывают их неизменный интерес, кто-то из персонажей вызывает симпатию, а чье-то поведение совсем не нравится... Порой такой сериал становится «школой жизни» для ребенка, позволяет ему приобрести необходимый жизненный опыт. Другое дело, что художественный уровень у этих киноисторий не всегда однозначный – наряду с интересными режиссерскими и актерскими решениями детям предлагаются и низкопробные, банальные произведения «медиаискусства». Тем не менее, у каждого из них своя аудитория с соответствующими эстетическими и художественными запросами.

Интерес детской аудитории к сериалам (причем, не только к детским) обусловлен присутствием постоянных действующих лиц, возможность «прожить» определенный отрезок жизни вместе с любимыми героями. В основе большинства сериалов (как любого произведения «массовой культуры») лежит миф, легенда, сказка. К тому же сериалы построены таким образом, чтобы поддерживать постоянный интерес у зрителей – каждая серия заканчивается «на самом интересном месте», что вносит в просмотр элемент интриги, загадки, которую непременно хочется разгадать.

Школьники и молодежь составляют основную аудиторию реалити-шоу, которые также обладают основными системообразующими свойствами аудиовизуальных произведений популярной массовой культуры. К ним, прежде всего, относится многосерийность. Главные герои шоу, бессменные ведущие, не меняющиеся годами декорации, интрига – все это становится привычным молодому телезрителю и позволяет воспринимать происходящее как часть собственной жизни.

По законам жанра реалити-шоу прерывается «на самом интересном месте», что позволяет держать аудиторию в эмоциональном напряжении, способствует повышению интереса к происходящему. Кроме того, каждый выпуск имеет определенную устоявшуюся структуру, моделирующую «проживания целого дня» вместе с главными героями. Безусловно, это свойство позволяет воспринимать шоу как непрерывную цепь реальных событий, имеющих строго установленный порядок.

Для реалити-шоу (также как и для других произведений массовой аудиовизуальной медиаккультуры) характерна «смена эпизодов, вызывающих «шоковые» и «успокаивающие» реакции» [Федоров, 2001, с. 303]. Иными словами, действует механизм «эмоционального маятника», позволяющий путем чередования блоков позитивной и негативной направленности испытать всю гамму эмоций (от бурной радости до отчаяния, которое юные зрители готовы разделить с любимыми героями программы).

Основные события, происходящие в реалити-шоу, непосредственно касаются актуальных для молодежи тем (дружба, любовь и т.д.), в связи с чем интерес к подобного рода программам остается неизменно высоким. Согласно исследованиям, проведенным Д.Е. Григоровой, большинство молодых людей отмечают тесную взаимосвязь событий, происходящих на экране, с собственными жизненными проблемами. Например, 17 % студентов считают, что реалити-шоу обогащают их знания о социальных, любовных, экономических отношениях. Демонстрация интимных сторон взаимоотношений участников шоу привлекает 14 % опрошенных. Эмоциональная и экспрессивная насыщенность реалити импонирует 23 %. А для 24 % студенческой аудитории интерес к данному жанру обуславливается возможностью уйти от реальности. Кроме того, телевизионное действо выполняет и развлекательную функцию, которая делает его привлекательным для 38 % респондентов [Григорова, 2007, с. 30].

Современное подрастающее поколение хорошо знакомо с рекламой. В наши дни рекламу можно встретить практически во всех видах СМИ – на телевидении, радио, в прессе, в интернетных сайтах и т.д. Постепенно из традиционного «двигателя торговли» рекламные медиатексты преобразуются в самостоятельный вид медиапроизведений, развивающихся по своим законам и имеющих определенную художественную и эстетическую ценность.

Рекламному медиатексту присущи основные свойства массовой культуры, к которым относят «занимательность, традиционность и простоту ... Занимательность задается жесткими структурными условиями текста и наличием сюжетной загадки. Сюжетная и стилистическая фактура продуктов массовой культуры может быть и примитивной, но обязательно хорошо отработанной, удобной для восприятия и воспроизведения: четкий сюжет, его жесткое, как в фольклоре, построение, и при этом отсутствие семантической глубины. Сюжеты повторяются и заимствуются» [Краснова, 2000, с. 35].

Наличие сказочных персонажей, использование мультипликации, волшебство – все это делает рекламу особенно привлекательной для юной аудитории. Например, мама при помощи «волшебного» порошка превращает грязную майку в чистую, а в неприбранной комнате таинственным образом появляется волшебник и приносит «чудодейственное» средство для уборки и т.д. Элемент чудесного превращения привлекает внимание ребенка, и это неудивительно – волшебство и превращения связаны с определенными эмоциями: радостью, удивлением, ожиданием чуда.

Нередко рекламный сюжет представляет собой увлекательное путешествие с тайнами и загадками, а в некоторых сказочных приключениях рекламируемый товар так надежно спрятан, что его нужно упорно искать. В одной рекламе герои ищут некое сказочное сокровище, и, наконец, находят банку какао в пещере. Ролик заканчивается всеобщим ликованием – сокровище найдено! Посмотрев рекламу, ребенок отправляется в магазин, где на полках находит совершенно спокойно стоящую упаковку какао,

которая героям рекламы досталась с огромным трудом. Результат: сразу возникает желание взять без труда то, к чему другие стремились, пройдя через трудности и препятствия. Таким образом, в соответствии с конечной целью создания рекламы (повышением покупательского спроса), в ней используются специальные приемы для привлечения внимания и интереса потенциальных покупателей, оказывающие на зрителей особое медиавоздействие.

Огромной популярностью у школьной и студенческой аудитории пользуется современная музыкальная поп-культура, образцы которой неизменно присутствуют как на обычных, так и на специальных музыкальных телевизионных каналах. Пожалуй, первое место по популярности в музыкальной массовой культуре, занимает музыкальный клип. Большинство современных клипов построено на основе сюжетов, сопоставимых с кинематографическими жанрами: мелодрамой, детективом, вестерном, фильма «ужасов», комедии и т.д. Однако в отличие от художественного фильма или телевизионного сериала, события в клипе развиваются очень стремительно: от завязки до решения основного конфликта проходят считанные минуты. Но и в это короткое время авторам медиатекста удается вложить в него определенный смысл, выразительные символы, «коды».

Синтез достижений компьютерных технологий и музыкальной культуры открывает новые направления развития масс-медиа, одним из которых является так называемая компьютерная музыка. Она позволяет соединять человеческий голос с «компьютерным вокалом», объединять самые невероятные сочетания звуков, инструментов, дает возможность импровизировать с помощью компьютерной техники и т.п. На сегодняшний день существует несколько видов совместного музицирования человека и компьютера:

- «1. Компьютер используется в качестве музыкального инструмента, которым исполнитель управляет с помощью клавиатуры, сигналов разного рода, ручного или ножного управления. В этой роли компьютер усиливает и модулирует звучание традиционного инструмента или оркестра.
2. Компьютер работает как интерпретатор, воспринимающий музыку живых исполнителей и отвечающий руладами и вариациями на услышанную тему.
3. Компьютер импровизирует, независимо создавая музыкальные фразы и изменяя параметры услышанных мелодий в ответ на игру живых исполнителей на основании заложенных в него программ.
4. Компьютер создает собственную музыку на базе серий программных алгоритмов. Он может дорабатывать созданную музыку после ее прослушивания, руководствуясь опытом, накопленным при предыдущей работе с живыми исполнителями. В результате он оказывается способным к разработке собственного музыкального стиля, основанного на каталоге характерных для него музыкальных фраз и стиля их обработки» [Петрова, с. 41-42].

К началу XXI века видеотехника, как и телевизор, появилась практически в каждой российской семье. Руководствуясь своим вкусом, без труда можно составить собственную видеотеку, а если есть видеокамера – и снимать собственные фильмы. Видео позволило открыть новые возможности для медиаобразовательной деятельности. Среди них С.Н. Пензин выделяет: независимость от кинопроката и кинотеатров, использование кинофрагментов в качестве иллюстративного материала, возможность самостоятельного создания учебных кинолент, записи нужных фильмов и т.д. [Пензин, 1987, с. 71]. А.В. Федоров, говоря о видео, отмечает «возможность любых комбинаций с изобразительным рядом, позволяющих без особых проблем осуществить на практике интенсивный поток трансформаций, объемов, предметов, деталей, цветоцветовых гамм, впечатывание одних кадров (или части кадра) в другие и т.д.» [Федоров, 2001, с. 7]. Возможности видео с каждым годом все активнее используются в современном медиаобразовании медиаclubными объединениями, в процессе факультативных, внеклассных занятий, на уроках, в учреждениях дополнительного образования и т.п. Видеотворчество, к которому относится и любительская видеосъемка, по мнению Н.Ф. Хилько, может «являться эффективным средством удовлетворения рекреативных потребностей личности: создания экранных произведений, помогающих получению эстетического наслаждения от перенесения красоты естественных форм в плоскость кадры; эмоциональный подтекст восприятия фильмов, которые вызывают огромный резонанс; интеллектуальное развитие в форме ассоциативно-логических связей и интуитивно-образных творческих упражнений» [Хилько, 2001, с. 35].

В настоящее время пресса продолжает быть одним из самых главных способов познания окружающего мира и самопознания детей. Медиаобразовательная деятельность на материале прессы сегодня представлена не только привычным выпуском самодеятельных и профессиональных газет и журналов, но и фестивалями, летними школами юных журналистов (в том числе и международными) и т.д. Неслучайно современная детская пресса признана «уникальным видом жизнетворчества ребенка, духовной деятельности, где переплавляются все умения юного человека с впечатлениями от действительности» [Детская и юношеская самодеятельная пресса..., 1997, с. 77].

Появление новых проектов в области медиаобразования на материале прессы, работа детских издательств, проведение конкурсов, смотров, телекоммуникационных конференций вселяют уверенность, что это направление в российской медиапедагогике будет активно развиваться. Тем более что новые информационные технологии позволяют юным журналистам не только выпускать детскую периодику в традиционном «бумажном» варианте, но и создавать компьютерные детские издания (в том числе и периодические), доступные практически каждому российскому школьнику.

С выпуском детских печатных изданий тесно связано занятие фото-творчеством. Уже достаточно широко признано, что занятие фотографией способствует не только приобретению новых технических навыков, но и развитию творческих способностей, эстетического вкуса, интеграции знаний и умений учащихся в процессе изучения предметов школьной программы. Например, ученики в процессе занятий в фотокружке могут обобщить знания, получаемые на уроках химии (изучая процесс проявки, печатания фотопленки), истории (знакомство и обсуждение фотографий, созданных по мотивам исторических событий или материалы фотохроники), литературы (сочиняя истории к той или иной фотографии) и т.д. Обсуждение фоторабот (собственных и увиденных, например, в журнале, газете) развивает способности к восприятию и аргументированной оценке информации. Кроме того, школьники учатся критическому осмыслению медиатекста, то есть не простому созерцанию, а пониманию авторского замысла. В процессе обсуждения фоторабот на занятиях или фотовыставках школьники учатся общаться, вести диалог (таким образом, анализ и обсуждение произведений медиакультуры на материале фотографии могут способствовать улучшению микроклимата в детском творческом коллективе).

Современные компьютерные технологии представляют огромный интерес и открывают новые перспективы для развития медиаобразования. Компьютерная техника дает возможность «в виртуальном мире реализовать свои творческие идеи. Уже сегодня созданы компьютерные игры с объемным изображением и звуком, рассчитанные не только на развлечение, но и на развитие памяти, реакции, интеллекта, логики, внимания, художественного восприятия и воображения. Современные технологии позволяют любому человеку создавать свои компьютерные фильмы, энциклопедии, газеты, журналы, интернетные сайты и т.д.» [Федоров, 2001].

Мультимедийные средства представляют собой совокупность средств для обработки и представления аудио-, видео и печатной информации и компьютерные средства для обработки информации. Мультимедиа как программные и аппаратные средства, обеспечивающие воспроизведение на экранах дисплея видеоинформации со звуковым изображением, передают информацию, которая может быть записана на компакт-диске, получена по компьютерной сети, электронной почте и т.д.

Современный школьник встречается с мультимедиа практически ежедневно, играя в компьютерные игры самых разных направлений и уровней сложности, работая с обучающими программами, входя в Интернет и т.д. Мультимедийные средства в молодежной и школьной среде чаще всего «выступают как:

- 1) источник информации (чтение научной и художественной литературы, изучение интерактивных каталогов и т.д.);
- 2) средство общения (знакомство, переписка с помощью электронной почты и т.д.);

- 3) форма отдыха и развлечения (компьютерные игры, прослушивание компакт-дисков, просмотр кинофильмов и т.д.);
- 4) техническое средство обучения (изучение таблиц, справочников, географических карт и т.д.)» [Чельшева, 2001, с. 207].

Среди основных причин постоянно растущей популярности Интернета и мультимедийных технологий выделяются следующие:

- 1) доступность практически любой информации;
- 2) новизна;
- 3) большие релаксационные возможности;
- 4) приближенность виртуальной реальности к жизненным условиям (к объективной реальности) по эмоциональности и эстетическим канонам и т.д. [Чельшева, 2001, с. 209].

Действительно, в нынешних условиях, когда информация приобретает огромную ценность во всех областях жизни, а количество литературы настолько велико, что для поиска нужного источника требуется немало времени, многие школьники предпочитают прибегать к компьютерным каталогам, где можно найти любой нужный материал. Виртуальная реальность, главной особенностью которой является эффект присутствия и возможность управления, приближена к объективной. Она дает возможность получать эстетическое и эмоциональное удовольствие, обладает широкими возможностями для развития личности современного школьника. Компьютер выступает как средство, способствующее более эффективному решению задач обучения – получению разнообразной справочной информации, участию в обучающих программах и т.д.

Новые возможности, связанные с компьютерными и Интернет-технологиями, открывают широкие перспективы для развития отечественного медиаобразования. Благодаря подключению к сети Интернет, во многих российских школах появились медиатеки. Медиатека, объединяющая возможности библиотеки, видео- и фонотеки, школьного компьютерного и телекоммуникационного центра и т.д., предоставляет возможность школьникам и педагогам получать доступ к любым информационным носителям. Абоненты медиатеки имеют возможность создавать и обмениваться друг с другом радио- и телепрограммами, видеосюжетами, осуществлять телекоммуникационные проекты и т.п.

Развитие компьютерных технологий и распространение Интернет предоставляют возможности для организации единой образовательной сети дистанционного обучения (ДО), основанного на сочетании компьютерной сети и интерактивного телевидения. Дистанционное обучение представляет собой «системно-организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированного на удовлетворение образовательных потребностей пользователей» [Дистанционное обучение, 1998, с. 11]. Важной особенностью дистанционного обучения является предоставление широким слоям населе-

ния комплекса образовательных услуг при помощи специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии.

В настоящее время существует несколько моделей ДО, опирающихся на использование средств массовой коммуникации (телевидение, мультимедийные программы, видео и др.). В 1996 году лабораторией дистанционного обучения Института общего среднего образования РАО был подготовлен курс для учителей школ «Компьютерные телекоммуникации в системе школьного образования». Программа состоит из пяти тем, включающих определенное количество занятий. Последние знакомят учителей с основными направлениями, задачами образования; свойствами, функциями и опытом использования современных телекоммуникаций; дают понятие о новых педагогических технологиях; предлагают рекомендации по организации телекоммуникационных центров в учебных заведениях; освещают перспективы ДО и т.д. [Дистанционное обучение, 1998, с. 151-154]. Именно для педагогов отечественной школы данный курс, на наш взгляд, является очень важным, так как дает возможность приобрести знания и практические умения, необходимые для дальнейшего применения мультимедиа и дистанционного обучения в учебно-воспитательном процессе. Дистанционное обучение, активно использующее сеть Интернет, является одним из перспективных направлений в образовании, так как с развитием «средств передачи информации, повышением скорости передачи ... делает реальным применение мультимедийного Интернет в школе. В последнее время получают распространение средства «виртуальных миров» в Интернет, трехмерных объектов, являющихся усовершенствованной электронной моделью не книжной страницы, (как Web-страницы), а как комнаты, музейного зала, городской площади и т.п.» [Дистанционное обучение, 1998, с. 161].

Дистанционное обучение открывает учащимся и студентам возможность самостоятельно выбирать время и место обучения, делает возможным получение образования лицам с ограниченными возможностями. Одновременно у обучающихся возрастает возможность индивидуального продвижения в учебных программах. Благодаря этим возможностям «учащийся ДО почти не ограничен пространственными, а главное, временными рамками для получения информации» [Дистанционное обучение, 1998, с. 11].

Вместо традиционных учебников в системе дистанционного образования используются их электронные аналоги. К достоинствам этих учебников относят доступность практически любой информации, постоянное обновление учебного материала. В них содержатся не только задания и упражнения различных уровней сложности, но и подробно иллюстрируются различные виды информации. При помощи электронных учебников осуществляется контроль знаний учащихся – компьютерное тестирование. На современном этапе дистанционное обучение становится все более по-

пулярной формой: постоянно ширится сеть университетов и колледжей, обучающихся посредством применения дистанционных технологий.

Компьютеризация учебно-воспитательного процесса открывает новые перспективы и в художественном образовании. Это и расширение искусствоведческих знаний учащихся, и знакомство с новыми произведениями искусства, которые недоступны для обычного ознакомления (например, компьютерные путешествия и экскурсии в знаменитые музеи и галереи мира). Звуковые и цветовые эффекты компьютерной техники знакомят школьников с произведениями искусства (к примеру, памятниками архитектуры), которые учащиеся могут рассмотреть и изучать в различных проекциях и на любом расстоянии. Сочетание «музыки, комментария и клипа создают отличную от обычного урока атмосферу общения с произведениями искусства, приближает учащихся к той, которая происходит в жизни. Индивидуальный темп продвижения, возможность возврата к интересующему ученика произведению, поисковая деятельность, созерцание, рассматривание, в сочетании с музыкой и анимацией – все это способствует развитию более глубокого интереса к искусству» [Новые педагогические и информационные технологии..., 2000, с. 105]. Такие формы работы как создание компьютерных альбомов, виртуальные экскурсии по музеям и галереям мира, компьютерный пленэр, игротеки, индивидуальные и групповые медиапроекты и т. д. позволяют сделать обычный урок или занятие в медиастудии более увлекательным, интересным, познавательным. Таким образом, применение компьютерной техники открывает широкие перспективы не только для учебного процесса, но и для организации досуговой деятельности школьников, работы видео/медиаклубов и т. д.

Новые информационные технологии представляют большой интерес для системы образования, и, в частности, для медиапедагогики, так как отвечают основным задачам медиаобразования. Например:

- обучение «грамотно» читать медиатексты: учащиеся, благодаря компьютерным сетям, могут получить доступ практически к любым медиатекстам, возможность работать с ними, используя при этом новейшие технические разработки для их всестороннего анализа, сравнения, критического осмысления и т. д.;
- развитие способности к восприятию и аргументированной оценке информации которое осуществляется в процессе совместной творческой разработки какой-либо идеи (практической или творческой). К примеру, разработка творческой идеи предполагает «создание журнала, газеты, пьесы, книги, музыкального произведения» и т. д. [Новые педагогические и информационные технологии..., 2000, с. 205], что, как известно, является материалом для медиаобразовательной деятельности;
- интегрирование знаний и умений, получаемых на учебных занятиях, в процессе восприятия, анализа и творчества: специфической особенностью подобных проектов является то, что они «по самой своей сути всегда межпредметны. Для решения проблемы необходима, как правило,

более глубокая интеграция знаний, предполагающая знакомство с особенностями национальной культуры партнера, его мироощущения» [Новые педагогические и информационные технологии..., 2000, с. 204].

Вместе с тем, медиа оказывают неоднозначное влияние на аудиторию. Помимо большого образовательного, развивающего и воспитательного потенциала современные масс-медиа имеют и негативные стороны. Например, чрезмерное увлечение общением со средствами массовой коммуникации и информации может нанести ощутимый вред физическому и психическому здоровью. Нарушение зрения, осанки, вредное излучение, проблема лишнего веса – вот неполный перечень нарушений состояния здоровья современного «медийного поколения». Результаты исследования, проведенного в Новой Зеландии, свидетельствуют о том, что «дети и подростки, которые смотрят телевизор свыше 2-х часов в день, более подвержены полноте и ожирению, а также риску, что состояние их сердечнососудистой системы значительно ухудшится по достижении ими 26 лет» [Оранж, Флинн, 2007, с. 58]. К сожалению, проблемы лишнего веса, снижения зрения, ухудшения общего состояния здоровья нынешних школьников, связанные с чрезмерным увлечением медиа, усугубляется из года в год и в нашей стране и требует своего разрешения.

Еще одной важной проблемой современности становится Интернет-зависимость (медиазависимость, Интернет-аддикция). К примеру, исследователи отмечают, что из трех миллионов обладателей компьютеров в России в среднем от 5 % до 14 % игроков являются зависимыми от сети. «За один день Интернет-зависимый игрок может просидеть за компьютером от 5 до 18 часов. Продолжительность времени, проведенного в Интернет, составляет от 20 до 50 часов в неделю. Время, отведенное сети, превосходит время, необходимое для работы при полноценном восьмичасовом рабочем дне. От ста пятидесяти до четырехсот тысяч молодых людей в стране не в состоянии оторваться от светящегося экрана. При этом подавляющее большинство компьютерных Интернет-игр содержит элементы деструктивного содержания: стимуляцию чувств страха, ужаса, отвращения; латентную рекламу и пропаганду наркотиков; модели физического и сексуального насилия; элементы расовой или иной дискриминации; ненормативную лексику, эротические и порнографические стимулы [Жмуров, 2005, с. 24].

Интернет-зависимость возникает и развивается постепенно, и исследователи выделяют несколько стадий ее формирования. Рассмотрим их на примере зависимости от ролевых компьютерных игр:

- первая стадия компьютерной зависимости характеризуется легкой увлеченностью компьютерным ролевым действием;
- вторая стадия (стадия увлеченности) характеризуется регулярным обращением ребенка к компьютерным играм и значительным увеличением количества времени, проводимым в сети. Если возможности продолжить

игру в домашних условиях нет, то пользователь отправляется в компьютерный клуб;

- третья (стадия зависимости) связана не только с потребностью играть, но и с изменениями в сфере самосознания и самооценки пользователя. Существенные изменения претерпевает сфера общения игрока – все больше времени он проводит с другими игроками, общаясь с ними «вживую» или, чаще всего, «по сети». В первом случае предметом разговоров становится компьютерная игра с обсуждением основных этапов, трудных моментов, обменом кодами и т.д. Во втором – играющие соревнуются между собой, участвуя в индивидуальных или групповых турнирах. На этой стадии игроки также увлеченно играют в одиночку, их трудно отвлечь на какое-либо другое занятие даже после многочасовой игры;
- четвертая стадия (стадия привязанности) сопровождается некоторым снижением игровой активности. Пройдя все этапы любимой игры, игрок может утратить к ней интерес. Но как только у него появляется возможность поиграть в следующую часть игры (а, как правило, многие популярные игры содержат несколько частей и схожи в некотором роде с телевизионными сериалами), интерес к ней вновь активизируется [Иванов, 2001].

К основным психологическим и физическим симптомам привыкания к Интернет относят: неспособность выйти из сети, пренебрежение к семье и друзьям, ложь о роде своих занятий на работе и в семье, проблемы с учебой или работой, кистевой туннельный синдром, пренебрежение правилами личной гигиены, расстройство сна или изменение поведения и т.п. Зависимый от компьютерных игр или сети Интернет – пользователь отличается пониженной физической активностью, так важной в детском возрасте; зависимость может привести к ухудшению общего самочувствия, замкнутости, трудностям в реальной жизни и т.д.

Установлено, что Интернет-зависимых пользователей отличают следующие особенности: стремление к риску, тревожность, агрессивность, стремление к доминированию, упрямство, эгоизм, эмоциональная чувствительность, поиск новых ощущений и т.д. В литературе описаны случаи, когда Интернет-зависимые пользователи годами не выходили из дома, бросали учебу и работу, теряли всякий интерес к реальной жизни, окружающим людям, ни с кем, кроме виртуальных друзей не общались, то есть в прямом смысле попадали в «виртуальную паутину», добровольно обрекая себя на многомесячное заключение в четырех стенах. Многие зависимые пользователи не в силах самостоятельно преодолеть свое, казалось бы, поначалу невинное увлечение, вынуждены прибегать к помощи психологов и психотерапевтов. Среди клиентов специалистов-медиков все чаще появляются школьники.

Многие зависимые пользователи зачастую реальному общению предпочитают так называемое «виртуальное», то есть общение «по сети». Если сравнивать реальное и виртуальное общение, то здесь можно выделить ряд специфических особенностей. Реальное общение – личностное, а вирту-

альное носит «безличный» характер: собеседники даже при многолетнем общении видят друг друга только на фотографиях или общаются посредством веб-камеры. Кроме того, общение посредством сети более избирательно – пользователь волен общаться только с тем, с кем ему приятно и интересно, тогда как реальное общение предполагает не только свободный выбор собеседников (к примеру, ребенок может испытывать трудности в общении с кем-либо из одноклассников, однако он вынужден с ними ежедневно общаться в процессе обучения).

Вместе с тем, проблеме профилактики такого явления, как Интернет-зависимость детей и подростков не всегда уделяется достаточно внимания в образовательных учреждениях: в большинстве случаев учителя ограничиваются редкими беседами с родителями и детьми о вреде чрезмерного увлечения Интернетом. В современной ситуации, когда Интернет-зависимость становится серьезной проблемой, таких мер явно недостаточно. Необходимо организовать систематическую и целенаправленную работу по предупреждению Интернет-зависимости, и немаловажную роль в этом процессе могут сыграть классные руководители, учителя-предметники, организаторы внеклассной работы, социальные педагоги, школьные психологи.

Еще одной серьезной социальной проблемой, возникающей в современном медиaprостранстве, является влияние экранного насилия на подрастающее поколение. Агрессия и жестокость в подростковой среде, к сожалению, довольно частое явление в наши дни. Масс-медиа (газеты, журналы, выпуски телевизионных новостей и т.д.) то и дело знакомят зрителей и читателей со случаями проявления агрессивности, насилия и жестокости среди школьников и молодежи, вспышками криминальной активности в детской и подростковой среде. Согласно данным статистики Министерства внутренних дел РФ каждый год в нашей стране 7 тысяч детей разного возраста становятся жертвами насильственных преступлений, из них 2 тысячи детей оказываются жертвами убийств. Более 10000 несовершеннолетних становятся инвалидами в результате совершения против них преступлений. При этом в отношении от 30 % до 50 % детей эти преступления совершаются родителями или лицами, их заменяющими. В последние годы все чаще говорится о росте преступлений, совершаемых детьми и подростками в отношении собственных родителей...

В настоящее время значительное число экранных медиапроизведений демонстрируют насильственные методы межличностного взаимодействия, а жестокость и агрессия присущи многим фильмам, телевизионным передачам, компьютерным играм и т.д. Различные аспекты проблемы влияния экранного насилия на подрастающее поколение нашли свое отражение в педагогических, психологических, культурологических, социологических трудах многих российских исследователей Е.А. Бондаренко, М.И. Жабского, Н.М. Платоновой, Ю.П. Платонова, В.С. Собкина, К.А. Тарасова, А.В. Федорова, И.В. Чельшевой, А.В. Шарикова и др.

Последствия показа сцен насилия и жестокости по телевидению, в кино, в компьютерных играх описываются психологами, педагогами, социологами. К ним относят и рост подростковой преступности, и агрессию в молодежной среде, и подражание увиденным сценам и т.д. Например, психологи отмечают, что по данным проведенных ими опросов учителей средних школ, современные дети стали меньше играть и больше драться, причем очень жестоко, то есть агрессивность детей заметно возросла. А исследования, проведенные Н. Брушлинской, показали, что регулярный просмотр экранных сцен насилия и жестокости приводит к тому, что у 43,3 % опрошенных отмечается снижение порога чувствительности к жестокости; у 43 % – стимулирование агрессивно-насильственного поведения самого телезрителя; 42,4 % – обесценивание человеческой жизни и нравственных ценностей [Брушлинская, 2002, с. 54].

Как известно, в произведениях медиакультуры (кинофильмах, статьях в газетах и журналах, телепередачах, компьютерных играх и сайтах и т.д.) находят свое отражение все социальные, моральные, культурные процессы, происходящие в обществе. И это отражение касается не только происходящих событий, но и чувств, мыслей, переживаемых каждым зрителем, читателем, пользователем. Наша реальная действительность такова, что все мы довольно часто становимся зрителями, наблюдателями или участниками экранного насилия, которыми изобилуют средства массовой коммуникации: телевидение, пресса, Интернет, кинематограф и т.д. Здесь порой «острые конфликты непрерывно изобретаются и множатся, а физическое насилие является приоритетным способом их разрешения. Отступление от правды жизни неизбежно отражается на содержании той картины мира, которую реально видит на «большом экране» типичный кинозритель» [Тарасов, 2005, с. 173].

Учитывая, что «после отмены цензуры в средствах массовой информации, случившейся в России, как известно, на рубеже 90-х годов XX века, на кино/теле/видео/компьютерных экранах стали демонстрироваться (практически без соблюдения официально принятых возрастных ограничений) тысячи отечественных и зарубежных произведений, содержащих сцены насилия» [Федоров, 2004, с. 8], доступность подобных произведений для детской и молодежной аудитории практически ничем не ограничена.

В произведениях массовой медиакультуры, в том числе – адресованных юной аудитории, обычно предлагаются определенные положительные или отрицательные стереотипы героев. Как правило, в экранных медиапроизведениях положительно изображаются материально благополучные, примерные, уверенные в себе или талантливые школьники, упорно добивающиеся успехов в учебе, в спорте, в технике, искусстве, моде, кинематографии и т. п. К числу отрицательных стереотипных героев относятся юные наркоманы, преступники, беспризорники, уличные дети или жертвы заболеваний, преступлений или трагедий и т.п. Получается, что для обыкновенного ученика, ведущего обычную жизнь, часто не находится единомышленников в экранном мире. Тогда и здесь – у экрана, юный зритель

чувствует себя одиноким, оставаясь один на один со своими проблемами и трудностями.

Возможности воздействия на психику, подсознание аудитории, манипулирование сознанием подрастающего поколения у современных медиа огромно. Например, некоторые программы о распространении наркотиков часто служат не столько отказу от них подростков и молодежи, сколько указанием конкретной информации, где можно эти наркотики достать, или как изготовить смертоносную смесь. В ряде случаев информационные передачи о криминале могут «поспорить» по информативности с учебным пособием по изготовлению, хранению и применению оружия. Сюжет некоторых фильмов (преимущественно, боевиков) представляет собой своеобразную энциклопедию обучения юных зрителей насильственным или агрессивным действиям, которые они повторяют в реальной жизни (в особенности, если насилие совершается положительным героем «во имя добра или справедливости»: в этом случае жестокость воспринимается как вполне допустимый способ решения любых проблем). В таких случаях экранное насилие может способствовать пробуждению агрессивных, подражательных инстинктов (особенно по отношению к аудитории с нарушенной психикой).

В то же время экранное насилие и жестокость, постоянно присутствующее в фильмах, программах, компьютерных играх и т.п. могут действовать как «прививка» юной аудитории. Такая «прививка» имеет долгосрочное и довольно эффективное действие: снижает порог чувствительности по отношению к проявлению насилия окружающими людьми, превращает насилие в привычное дело. Такая «прививка» способна надолго вселить в человека чувство равнодушия и безразличия к жертвам насилия.

В современном обществе, где, к сожалению, насилие и агрессия представляется иногда панацеей решения конфликтов и сложных вопросов, на первый план выходят вопросы, касающиеся воспитания подрастающего поколения, находящегося под постоянным воздействием медийного потока, которому через несколько лет предстоит самостоятельно ориентироваться не только в виртуальной, но и в своей реальной жизни, уметь отличать доброго человека от злого, а миролюбивого – от агрессивного и кровожадного. И в этой жизни новому поколению придется делать свой сложный выбор между миром и войной, любовью и ненавистью, добросердечием и злобой...

Психологи утверждают, что опыт любого насилия в детстве чреват серьезными негативными последствиями для психологического самочувствия и общего развития ребенка: расстройствами эмоциональной сферы: необоснованными сменами настроения, тревожностью, депрессиями и т.д. Вследствие недоверия к миру у школьников появляются замкнутость, наблюдаются вспышки агрессии, которые могут возникать и в случае ощущения своей незащищенности, брошенности, чувства одиночества; быть следствием утомления, перенапряжения, а также как ответная реакция на угрожающие действия или оскорбления со стороны сверстников или взрослых.

Согласно данным научных исследований [Федоров, 2004], было подтверждено, что механизмы воздействия экранных медиапроизведений (в том числе – и содержащих сцены насилия) могут вызывать неоднозначную реакцию школьников и молодежи. С одной стороны, страшные сцены, увиденные в фильме или телевизионной передаче, могут вызвать у одной части юной аудитории чувство страха перед агрессией и насилием, вызвать психологический шок. С другой – эти же сцены способны стать стимулятором агрессивного поведения и проявления насилия и жестокости у другой части зрителей. Неоднозначная реакция обусловлена целым рядом факторов, среди которых наиболее значимыми является возраст аудитории, степень восприимчивости (чем больше восприимчивость, тем большее негативное влияние на эмоциональное состояние может оказать определенная сцена). Важным фактором в восприятии подобных сцен является и стремление подражать сильному герою (особенно, если он совершает насилие во имя благих целей) – здесь проявление насилия может быть легко оправдано тем, что «зло должно быть наказано».

Еще один фактор, оказывающий наиболее значительное влияние на положительное отношение подрастающего поколения к сценам экранного насилия и жестокости – присутствие в фильме популярных и известных актеров: «Если на экране мой любимый актер, то ему многое можно позволить и простить, ведь он так хорошо играет!». Ну и наконец, притягательность сцен насилия связана с возможностью развлечься (интересный боевик, детектив с драками, погонями, перестрелками, поисками убийцы и т.п.). А так как медийные предпочтения многих школьников и молодежи ориентированы на развлечения – их привлекают остросюжетные фильмы и сериалы, музыкальные передачи, шоу-программы, компьютерные игры, статьи в «желтой» прессе и т.п., влияние подобных медиатекстов заметно усиливается. Безусловно, мы согласны с мнением, что «играть в компьютерные игры с элементами насилия и совершать насилие в жизни – разные вещи. Однако, несомненно, что интерактивное включение в процесс насилия вызывает неизбежное привыкание к нему, притупление чувства сострадания, сопереживания и т.д. Ведь в виртуальном мире ничего не стоит выстрелить в человека из пистолета или автомата, взорвать его гранатой, разрезать электропилой, разнести на части бомбой и т.д.» [Федоров, 2004, с. 70].

Вместе с тем, сегодня очень трудно представить себе ситуацию, при которой эффективно работали бы запреты на просмотр юными зрителями фильмов, программ или продажа компьютерных игр со сценами насилия и жестокости, поскольку любой фильм, сайт или компьютерная игра, как правило, без них не обходятся. Поэтому вряд ли можно утверждать, что, запретив школьникам смотреть на экранах сцены насилия, дабы «оградить их неокрепшую психику», мы сможем вырастить гуманистов, неспособных на насилие по отношению к окружающим людям, природе и т.д. К тому же такие запреты весьма проблематичны, учитывая все возрастающий интерес молодежной аудитории к масс-медиа. Наиболее действенным путем решения проблемы может стать развитие умения школьников и молодежи са-

мостоятельно, критически оценивать различные медиатексты (телепередачи, фильмы, интернетные сайты и т.д.); пробуждение их способностей к полноценному восприятию и аргументированной оценке получаемой информации. Умение критически оценивать медиаинформацию предоставляет юной аудитории возможность получить новые знания о механизмах интеллектуального освоения мира и его основных закономерностях, развить мыслительные умения высокого уровня, передает значимые для современного человека и общества ценности, такие, как открытость, ответственность, честность, толерантность и многие другие. Именно поэтому в современных условиях все увеличивающегося потока медийной информации, актуализируется проблема духовного, нравственного развития детей и молодежи, конечной целью которого является формирование ненасильственного отношения к окружающему миру в целом.

Итак, практически все стороны жизни современных школьников и молодежи связаны со средствами массовой информации и коммуникации. С помощью медиа происходит познание культурных, социальных, нравственных, духовных ценностей, норм и установок, расширение у подрастающего поколения представлений об ожидающих его во взрослой жизни социальных ролях. Освоение медиакультуры открывает богатейшие возможности для развития познавательных интересов, расширения кругозора, повышения интеллектуального и общекультурного уровня, духовно-нравственного становления личности.

Изучение массовой коммуникации в ракурсе освоения медиакультуры на разных возрастных этапах развития личности имеет свою специфику. Процессы развития, связанные с переходом от детства к взрослости, составляют основное содержание и специфическое отличие всех сторон становления личности – физического, умственного, нравственного, социального, духовного и т.п. В связи с этим процесс организации медиаобразовательной деятельности, в том числе – выбор определенных медиаобразовательных методик и технологий, неразрывно связывается с возрастными особенностями каждого этапа развития ребенка. Этим объясняется необходимость обращения к изучению психолого-педагогических особенностей медиаобразования аудитории разных возрастов. Основой для изучения особенностей организации медиаобразовательного процесса на разных этапах развития выступает изучение возрастной психологии (Л.С. Выготский, М.В. Гамезо, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев, В.В. Мироненко, В.С. Мухина, А.Л. Никифоров, Р.С. Немов, Л.М. Орлова, Д.И. Фельдштейн, Е.А. Шумилин и др.) особенностей медиаобразования школьников и студентов (Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, С.И. Гудилина, А.А. Журин, Н.В. Змановская, Н.А. Леготина, Е.В. Мурюкина, С.Н. Пензин, Н.П. Рыжих, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, И.В. Чельшева Е.В. Якушина и др.). Изучению психолого-педагогических особенностей медиаобразования школьников и студентов будут посвящены следующие параграфы данной главы.

### **Библиографический список**

- Брушлинская Н. Насилие на телеэкране и в жизни // Российская Федерация сегодня. 2002. № 6. С. 54.
- Григорова Д.Е. Факторы выбора медийной информации молодежной аудиторией (на материале реалити-шоу) // Медиаобразование. 2007. № 3. С. 28-34.
- Детская и юношеская самодеятельная пресса: теория и практика. Материалы российско-французского семинара. М.: Агентство ЮНПРЕСС, 1994.
- Дистанционное обучение: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 1998. 192 с.
- Жмуров Д.В. Компьютерные игры и подростковая агрессия. М., 2005.
- Иванов М.С. Формирование зависимости от ролевых компьютерных игр. <http://www.flogiston.ru>, 2001.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна – к постмодерну. М.: Академический проект, 2005.
- Краснова Т.И. Речевые стереотипы российской массовой культуры (на материале «детской страшилки») // Невский наблюдатель. 2000. № 1.
- Лепская Н.А. Компьютерные технологии в развитии художественных способностей учащихся общеобразовательной школы. М., 1999.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000.
- Оранж Т., Финн Л. Медиадиста для детей. М.; СПб., 2007. 270 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987.
- Петрова Н.П. Виртуальная реальность. Современная компьютерная графика и анимация. М.: Аквариум, 1997.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во ин-та пов. квалиф. и переподготовки работников обр-я, 1999.
- Суртаев В.Я. Социокультурное творчество молодежи: методология, теория, практика. СПб., 2000.
- Тарасов К.А. Насилие в зеркале аудиовизуальной культуры / НИИ киноискусства Агентства по культуре и кинематографии. М., 2005.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. М.; Омск, 2001.
- Чельшева И.В. Использование мультимедиа в организации досуговой деятельности школьников // Теоретические и практические проблемы социальной педагогики / отв. ред. Т.Д. Молодцова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001.
- Чельшева И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Таганрог: Изд-во ГТИ ЮФУ, 2008. 184 с.
- Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников. М., 1989.

### **3.2. Психолого-педагогические особенности медиаобразования младших школьников**

Младший школьный возраст характеризуется перестройкой всех познавательных процессов ребенка (восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, речи), а также приобретением качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и систему межличностных отношений.

Как и дошкольник, учащийся младших классов отличается подвижностью, непоседливостью, импульсивностью поведения, неустойчивостью внимания. Но роль ученика накладывает на него новые обязательства: вме-

сто игровой деятельности, которая была преобладающей в дошкольном возрасте, на одно из первых мест выходит учеба, вовлекающая ребенка в сложную умственную деятельность, цель которой – получить новые знания.

Просмотр телепередач, видеофильмов, компьютерные игры и Интернет являются важнейшим компонентом повседневной жизни ребенка младшего школьного возраста. Что касается чтения периодической печати, то школьники (особенно младшие) читают газеты и журналы гораздо меньше, чем дети более старшего возраста.

К началу обучения в школе современные первоклассники уже имеют значительный медийный опыт. Младшему школьнику наиболее понятны, доступны и интересны зрелищные виды искусства (например, кинематограф, телевидение), поэтому интерес к экранным искусствам у детей проявляется раньше, чем к музыке или литературе. Детское восприятие таково, что младшему школьнику легче воспринимать экранное зрелище, где он видит игру актеров, декорации, слышит музыкальное оформление, чем сосредоточиться, к примеру, на чтении. Наверное, именно потому младшие школьники так любят смотреть телевизор, а если речь заходит о чтении, то предпочитают, чтобы взрослые им читали или что-то рассказывали. В это время дети при помощи своего воображения и фантазии представляют себе образы героев, происходящие действия и т.д. Часто плоды фантазии и воображения воплощаются в рисунках или играх ребенка.

К сожалению, время, отведенное на программы и фильмы для младшего школьного возраста на общедоступных телевизионных каналах, сокращается год от года. В настоящее время для детских передач отводится в среднем менее 10 % от общего эфирного времени. Исключение составляют разве что специальные «детские» каналы, которые транслирует спутниковое телевидение, такие как «Ракета ТВ», «Теленяня» и др.

подавляющее большинство младших школьников проявляют живой интерес к фильмам. Фильм для них, по мнению известного медиапедагога Л.М. Баженовой, это, «прежде всего, интересная история. В ней что-то происходит, эти коллизии захватывают, что-то пугает, что-то радует, и так хочется, чтобы все хорошо закончилось – хорошие герои победили, а зло было бы наказано. Из фильма дети берут сюжеты для игр, подражают героям. Даже в момент просмотра фильма дети 6-8 лет иногда начинают распределять роли – кто будет кем из героев, и в течение всего фильма они наиболее внимательно следят за «своим» героем» [Баженова, 2004, с. 5]. Действительно, наиболее интересные истории, увиденные на экране, надолго остаются в памяти ребенка, становятся его любимыми фильмами, которые хочется посмотреть еще и еще раз.

Младшие школьники искренне верят в чудеса и волшебство, поэтому неудивительно, что подавляющее большинство из них с удовольствием смотрит сказочные и фантастические фильмы. Недаром говорят, что сказки – кладезь народной мудрости. «Огонь, вода и медные трубы», «Морозко», «Варвара-краса, длинная коса» и другие фильмы, снятые по мотивам

народных сказок, уже долгие годы привлекают внимание и пользуются огромным успехом у многих поколений российских детей. Конечно, как и сами народные сказки, так и их экранизации, обладают большим воспитательным потенциалом: учат доброте, честности, смелости и справедливости. Неслучайно именно с изучения фильмов-сказок рекомендуют начинать приобщение ребенка к миру киноискусства многие российские медиатедагоги (Л.М. Баженова, О.А. Баранов, С.Н. Пензин и др.).

Мультипликация – один из любимых видов аудиовизуальных медиатекстов аудитории самых разных возрастов, уровней медиавосприятия и эстетических вкусов. Этот вид киноискусства с большим трудом укладывается в рамки традиционных возрастных предпочтений и остается любимым аудиторией, несмотря на возраст, социальное положение и профессиональный статус. Ну и, конечно же, больше всех мультипликационные фильмы любят дети. Экспансия западных экранных медиатекстов привела к тому, что современные российские школьники больше знакомы с мультипликационными фильмам У. Диснея о Микки Маусе, Дональде Даке, Плуто, чем с образами, созданными в работах отечественных мультипликаторов. Да и к тому же в некоторых мультфильмах, создаваемых последнее время отечественными мастерами, все чаще прослеживаются аналогии с западными работами. Несмотря на это, лучшие российские мультфильмы продолжают пользоваться неизменной любовью аудитории, а отечественная мультипликация имеет свою самобытность, оригинальные находки и решения, которые не могут оставаться без внимания юных зрителей [Челышева, 2008].

Младшие школьники так же, как и взрослая аудитория, выступают в качестве целевой аудитории телевизионной рекламы. Они после просмотра рекламного ролика достаточно активно воздействуют на родителей с требованием приобрести рекламируемое новшество. В «детской» рекламе ставка делается на особенности детского восприятия: яркость, необычность формы, волшебство и т.д. Для усиления интереса к рекламируемому товару используются всем известные сказочные сюжеты: создатели рекламного текста очень часто «встраивают» рекламируемый товар в схемы известных сказочных историй.

Конечно же, общение с медиамиром не замыкается у младших школьников только просмотром фильмов, сериалов, телевизионных программ и мультфильмов. Все больше детей младшего школьного возраста обращаются к виртуальному миру – миру компьютерных игр, общения в сети Интернет. Компьютерные игры, обладающие большой притягательной силой для школьников и молодежи, во многом созвучны с жанрами, сюжетами и мотивами телевизионной продукции. Здесь можно встретить криминальные, спортивные приключенческие, фантастические и мультипликационные игрушки для самого разного возраста. Такие игры очень динамичны, занимательны и доступны для детей. Кроме того, они так же, как и многие телевизионные игры, интерактивны. В ходе компьютерной игры юный иг-

рок может сам изменять ее темп, степень трудности, место действия, выбирать понравившегося героя и т.д. К тому же доступность практически любой информации, большие развлекательные возможности, приближенность виртуальной реальности к жизненным условиям по эмоциональности и эстетическим канонам и т.д. объясняют неизменную популярность компьютерных игр.

Но, в то же время, у современных компьютерных технологий есть и обратная сторона. Современные исследования свидетельствуют о том, что на совершение насилия в компьютерных играх уходит 80-90 % времени, 55 % компьютерных игр на российском рынке включают сцены насилия и убийств, в 39 % игр содержатся эпизоды драк разной степени жестокости, в 35 % игр изображены катастрофы. Наиболее агрессивными признаны «стрелялки» и игры военной тематики. И только 17 % компьютерных игр спортивной тематики не содержат сцен насилия [Федоров, 2004].

Нужно признать, что сцены медийной агрессии обладают своеобразной привлекательностью для детской аудитории. Среди причин привлекательности подобных сцен А.В. Федоровым выделяется желание испытать волнение, своеобразный эмоциональный всплеск. «Дети смотрят страшные сцены, потому что они возбуждают их воображение, усиливают эмоциональное волнение» [Федоров, 2004]. Известно, что просмотр сцен с насилием или угрозами насилия значительно активизирует сопереживание, увеличивает скорость сердцебиения и давление. Кроме того, установлено, что многим детям нравится виртуально участвовать в агрессивных действиях. Согласно проведенным опросам, 39 % школьников нравится смотреть, как люди дерутся, причиняют друг другу боль и т.д., 48 % школьников всегда сочувствуют жертве, а 45 % сопереживают «плохому парню» [Федоров, 2004]. При этом мальчики более подвержены «эффекту агрессии» и наиболее часто сравнивают себя в собственном воображении с агрессором. Девочки же во время просмотра чаще представляют себя жертвой.

Личностные особенности младших школьников оказывают значительное влияние на общение с медиапроизведениями, содержащими экранное насилие: агрессивные дети наиболее часто отдают предпочтение программам и фильмам со сценами насилия и агрессии, им нравится наблюдать, как другие люди ведут себя агрессивно. Школьники, для которых насилие является неотъемлемой частью окружающего их социального окружения, больше интересуются насилием на экране – им нравятся те программы и фильмы, которые близки к жизни, соответствуют их реальному окружению, созвучны с их жизненным опытом [Федоров, 2004].

При этом привлекательность сцен с насилием и жестокостью усиливается в случае, если они далеки от реальности (скажем, присутствуют в фильме фантастического жанра), ведь каждый первоклассник при просмотре понимает, что на самом деле такой истории, как в фильме, произойти не может никогда. Еще один немаловажный момент: сцены насилия вызывают наибольший интерес тогда, когда в фильме предполагается

предсказуемый результат или справедливый финал (добро побеждает зло). Кроме того, «смягчающим» эффектом при показе таких сцен обладает музыкальное сопровождение, монтаж, декорации, спецэффекты и т.д. Наконец, ребенок смотрит подобные сцены с большим интересом, если находится в привычной домашней обстановке, вместе с взрослыми [Федоров, 2004].

Ребенок в младшем школьном возрасте уже достаточно хорошо понимает не только свои чувства, но и переживания окружающих: он сочувствует любимым героям, передает их эмоциональные состояния. В этом возрасте наиболее чувствительные и эмоциональные дети зачастую пытаются всячески избежать экранного насилия, чтобы не испытывать негативные эмоции. Например, увидев жестокую сцену на экране телевизора, они выходят или выбегают из комнаты, выключают телевизор или переключаются на другую программу во время демонстрации насилия, прячутся под одеяло, зажимают глаза, подвигаются поближе к взрослым, берут их за руку и т.д. Так ребенок пытается «отгородиться» от подступающего к нему страха, последствия которого могут выражаться в повышенной тревожности, развивающихся неврозах, приступах агрессивности и т.д. Иными словами, «хрупкая психика детей младше 7-10 лет в результате контакта с агрессивными медиатекстами подвергается серьезной травме, итогом которой часто становятся страх, заикание, тревожное эмоциональное состояние и т.д.» [Федоров, 2004, с. 65].

Американские ученые провели исследование, результаты которого шокировали даже искушенных: младшим школьникам и дошколятам был показан фильм «Искусство смерти». Демонстрация на экране разного рода убийств привела к тому, что все школьники испытали шок в разной степени. Такая реакция вполне понятна, так как «одна из особенностей детской психики заключается в том, что информация, полученная ребенком с экрана, воспринимается им как истина» [Абраменкова, 1999, с. 7]. Можно представить себе, какой огромный вред здоровью и психологическому состоянию ребенка наносят подобные медиатексты...

Несмотря на то, что у современных первоклассников уже накоплен определенный медийный опыт, многие школьники, переступающие порог начальной школы, имеют довольно ограниченный опыт общения со сверстниками – растут единственными в семье, не ходят в детский сад и т.д. Попадая в новый, школьный коллектив, многие ученики испытывают трудности в налаживании межличностных отношений с одноклассниками: одни испытывают страх выступить перед классом, стесняются открыто высказать свое мнение, а другие – наоборот, не научились слушать других, уступать друг другу. И хотя большинство младших школьников довольно быстро адаптируются к новому для себя коллективу, в сфере общения трудностей у них хватает.

Современные младшие школьники, по свидетельству учителей, также испытывают значительные трудности, когда необходимо сосредоточиться, логически мыслить, излагать связный текст. Одной из причин этих трудно-

стей является обилие различной информации, предлагаемой медиа. Известно, что для развития мотивации учеников к процессу обучения необходимо активизировать познавательную активность, расширять круг их интересов. Познавательная активность в младшем школьном возрасте довольно высока, она проявляется в любознательности ребенка, который задает множество вопросов, стремится узнать новое о знакомых предметах и явлениях окружающего мира, но, вместе с тем, большое количество новой информации может способствовать и утомлению, потере интереса и стремлению переключиться на другой вид деятельности. В США были проведены исследования, результаты которых говорят сами за себя: «просмотр телевизора более 10 часов в неделю оказывает негативное влияние на успеваемость ребенка в школе», «дети, смотрящие телевизор более 6 часов в день, имеют самые плохие отметки в школе» [Оранж, Флинн, 2007, с. 63].

Попробуем прокомментировать эти результаты. Восприятие в младшем школьном возрасте тесно связано с эмоциями. Чаще всего, ребенок обращает внимание на то, что возбуждает у него интерес, акцентируясь на том, что важно для него. При восприятии и осмыслении телевизионной передачи, статьи в газете или журнале, просмотре фильма и т.д. детскому сознанию нужно отобрать наиболее интересную и нужную информацию, интерпретировать, обработать ее, то есть «пропустить через себя». Обилие ярких красок, стремительно сменяющихся друг друга картинок, кадров, звуков представляет собой определенную трудность для детского восприятия, оставляет после себя обрывочные образы в памяти. Такое поверхностное восприятие способствует формированию так называемого «клипового мышления», то есть невозможности установить связь между разнородной информацией. После довольно напряженной умственной работы ему трудно переключиться на выполнение домашнего задания. Восприятие некоторых медиатекстов, предназначенных, например, для взрослых, также представляет трудность для осознания младшего школьника. Во время многочасового телевизионного просмотра юный зритель очень сосредоточен на том действии, которое видит на экране. Чрезмерное усложнение цепи событий и их нагромождение, к примеру, в сериалах (а некоторые из них, как мы знаем, транслируются на экранах все годы детства ребенка) не позволяют ему удерживать в памяти целостную картину увиденного. Со временем ему трудно вспомнить, кого из героев фильма он видит на экране. Разобраться же в нравственных перипетиях сюжета для взрослых ему еще сложнее. Поэтому постепенное пресыщение экраном может оказать и отрицательное влияние на успехи в учебе.

При общении с медиа, как, впрочем, и при чтении, дети младшего школьного возраста часто идентифицируют себя с телевизионными, компьютерными или кинематографическими героями: идентификация помогает ребенку лучше понять характер и поступки персонажей. Однако возникающее порой несоответствие между тем, что увидено на экране, и тем, что происходит в реальной жизни, приводит некоторых детей в смятение,

у них возникает так называемый ценностный конфликт, с которым связаны трудности, которые впоследствии могут оказать негативное влияние на формирование мировоззрения, сферу общения в семье, жизненные ориентиры. К тому же, учитывая, что дети младшего школьного возраста получают доступ к медиапродукции не только для детской, но и для взрослой аудитории, способствующей формированию далеко не всегда высоконравственных качеств личности, возникает проблема «некритичности и подражания» этим образцам.

Пассивное потребление медийной информации способствует возникновению у юной аудитории стереотипных суждений, согласно которым, только приобретая, скажем, рекламируемые товары, или, копируя поведение известных телевизионных или кинематографических героев, можно стать похожим на идеального человека, преуспевающего в жизни. Поэтому, наверное, современное подрастающее поколение очень стремится во что бы то ни стало иметь «все, как в кино»: большой дом, машину последней модели, шикарную мебель, видеоаппаратуру, компьютер, сотовый телефон, много денег и т.п. Кстати, исследования последних лет, касающиеся приоритетных жизненных ценностей современных школьников, подтверждают, что на первом месте у учащихся находятся материальные блага (70,2 % опрошенных). Вторая ценность, которую указали учащиеся – семья (12,8 %), на третьем месте – работа (10,6 %) [Гунтарова, 2005]. И одной из причин пассивности и инфантилизма подрастающего «медийного» поколения, о котором сейчас так много говорят в прессе и на ТВ, является, в том числе, и видимая доступность удовлетворения всех желаний «здесь и сейчас», «легких» денег в некоторых телевизионных программах, компьютерных играх, рекламе, юношеской «желтой прессе» и т.п.

В связи с этим, необходимость развития медиаграмотности начиная с младшего школьного возраста, обусловлена несколькими факторами. Во-первых, младший школьный возраст является чрезвычайно важным периодом для интеллектуального, физического и психоэмоционального развития ребенка. Во-вторых, современный ребенок к моменту поступления в школу имеет, как правило, довольно значительный аудиовизуальный опыт: активно общается с телевизионной, компьютерной, видео- и звукозаписывающей техникой, владеет навыками обращения с мобильной телефонией и т.д. В-третьих, ученики начальной школы, сталкивающиеся с постоянно растущим потоком информации (учебной, медийной), испытывают значительные трудности, когда им необходимо использовать поисковые навыки, самостоятельно критически оценить полученную информацию, проявляя не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную, субъективную позицию, творческую индивидуальность.

Л.М. Баженовой выделяется ряд задач, которые могут быть положены в основу медиаобразования младших школьников:

- 1) развитие восприятия;
- 2) художественная деятельность;

- 3) осмысление результатов восприятия и оценка экранных произведений;
- 4) освоение знаний о языке, выразительных средствах экрана [Баженова, 6].

Мы уже отмечали, что восприятие младшего школьника отличается фрагментарностью. Ученики младших классов испытывают значительные трудности при просмотре крупных медиаформ: например, длительной по времени телевизионной передачи. Они, как правило, «выделяют один или несколько эпизодов, которые произвели на них наиболее сильное впечатление» [Баженова, 2004, с. 33]. Поэтому в медиаобразовании младших школьников очень важен разбор и обсуждение небольших фрагментов, эпизодов медиатекста.

Активизации интереса к произведению медиакультуры при его обсуждении с младшими школьниками способствует постановка вопросов, например: «какой эпизод фильма (телепередачи) понравился больше и почему?», «каким был герой в начале фильма, и каким стал в финале?», «какие чувства вызвала у вас эта сцена? Какая звучала музыка? Почему такая?» и т.д.

Среди основных форм и методов медиаобразовательной работы с младшими школьниками выделяют игры, творческие задания на медиаматериале, викторины, конкурсы медиаобразовательной направленности, диалог, беседы и т.п.

Игровая деятельность способствует развитию внимания, памяти, мышления, смекалки и т.д. и действенность применения игровых элементов именно в этом возрасте, становится понятной: ребенок в младшем школьном возрасте только что вышел из периода, когда ведущим типом его деятельности являлась игровая. Благодаря высокой восприимчивости, отзывчивости младших школьников, их довольно легко вовлечь в игры: дидактические, ролевые, подвижные и т. п. Играя, ребенок удовлетворяет, прежде всего, свою естественную потребность – получает положительные эмоции, удовольствие, радость.

Неслучайно игры и игровые элементы широко используются в обучении младших школьников: очень важно, чтобы для полноценного развития школьник был обеспечен достаточным количеством развивающих игр и имел достаточно времени, чтобы заняться ими. Здесь немаловажное значение могут иметь развивающие и познавательные компьютерные или телевизионные игры, вызывающие у младших школьников большой интерес. С их помощью ребенок может совершенствовать свои знания по учебным предметам.

Роль медиапедагога в игре неоднозначна: он может быть как сторонним наблюдателем, так и активным ее участником. Важно помнить, что в игре каждый ребенок должен получить возможность свободного самовыражения без угрозы насмешек, неуспеха и отвержения. Поэтому нужно проявлять терпение к ребенку, хвалить его пусть даже небольшие успехи, поддерживать в неудачах. Немаловажным фактором является также то, что, чувствуя себя в полной безопасности, ребенок способен раскрыться, «выплеснуть» наружу свои внутренние, глубоко личные проблемы. Если,

например, ребенок с помощью компьютерной или телевизионной игры знакомится с алфавитом, учится словообразованию, педагог может оказать ему значительную эмоциональную поддержку, которая является важным условием успеха. Этому служат различные средства: улыбка, физический контакт, постоянное внимание ко всем творческим проявлениям ребенка и т.п.

Известно, что в младшем школьном возрасте компьютерные развивающие игровые программы выполняют важную обучающую, развлекательную и коррекционную функции. Игровые компьютерные технологии широко применяются в ряде стран (Канада, Великобритания, США и др.) для оказания помощи детям, испытывающим трудности в обработке лингвистической информации. Ребенок, обращаясь к компьютеру, может получить классифицированную, скомпонованную согласно его возрасту информацию по интересующему вопросу. Печатание текстов на компьютере может оказать помощь детям, у которых есть проблемы с тонкой моторной координацией движений, а также помогает развивать зрительную координацию. Обучающие игры на правописание, которые получили широкое распространение в англоязычном варианте, подходят для детей с недостаточно развитой слуховой памятью, так как они специально направлены на улучшение грамотности юных пользователей [Оранж, Флинн, 2007, с. 31].

Примеры обучающих и развивающих программ для младшей школьной возрастной группы есть и на телевидении. Яркий пример таких программ – «АБВГ Дейка», «Улица Сезам» и др. В этих передачах любимые герои учат детей правописанию, счету, общепринятому поведению, знакомят с окружающей природой. Сочетание обучения с игрой в подобных компьютерных и телевизионных программах, способствуют активизации познавательных интересов школьников младшего школьного возраста. В них широко используются песни, музыка, стихи и т.д., создающие положительный эмоциональный настрой на получение новых знаний.

Игровая деятельность младших школьников, как правило, тесно связана с проведением различных викторин, соревнований, конкурсов. Эта связь не является случайной, так как известно, что конкурсы способствуют развитию лидерского потенциала детей, поддерживают здоровый азарт в коллективе, преследуют цели самореализации и самовыражения школьников в совместном медиаторстве. При этом важнейшее условие педагогического руководства конкурсными играми – доверительная обстановка в классе, доброжелательное отношение к учащимся. Участие в конкурсной деятельности позволяет раскрыться индивидуальным особенностям каждого ребенка, помогает младшему школьнику завоевать авторитет у одноклассников.

Большой интерес у младших школьников вызывают творческие задания на материале медиа: создание фото- и видеофильма, рисунков-кадров для художественного или мультипликационного фильма, подбор музыки к сцене из фильма или его отдельному кадру, визуального ряда к

музыкальному фрагменту, сочинение реплик для героев в неозвученном фрагменте фильма, игровая имитация телепередач и т.д.

Можно полностью согласиться с известным исследователем и медиапедагогом Л.М. Баженовой: «надо, опираясь на опыт самих учащихся, помочь ученикам осмыслить его, расставить необходимые акценты. Тогда все медиа станут не только не мешать детскому развитию, а, наоборот, способствовать ему. Опыт работы с детьми показывает, что, формируя медиакультуру детей, мы способствуем их нравственно-эстетическому, интеллектуальному развитию, развиваем их речь, коммуникативные качества, познавательные и когнитивные способности. Таким образом, занимаясь медиаобразованием учащихся, мы не только помогаем им разобраться в мире художественной информации самого разного характера, но и способствуем их развитию» [Баженова, 2004, с. 7].

#### ***Библиографический список***

- Абраменкова В. Мама, папа и «видак» // Труд. 1999. 27 мая. С. 7.
- Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). М.: Изд-во ин-та худ. обр-я Российской Академии образования, 2004. 55 с.
- Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1981.
- Гунтарова И.В. О последствиях восприятия телевизионной информации школьниками // Воспитание школьников. 2005. № 9.
- Краснова Т.И. Речевые стереотипы российской массовой культуры (на материале «детской страшилки») // Невский наблюдатель. 2000. № 1.
- Мироненко В.В., Петровский А.А. Хрестоматия по психологии. М.: Просвещение, 1987.
- Мухина В.С. Возрастная психология. М., 2003.
- Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 3-е изд. М.: ВЛАДОС, 1995.
- Оранж Т., Флинн Л. Медиадиета для детей. М.; СПб., 2007. 270 с.
- Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 414 с.
- Челышева И.В. Теория и история медиаобразования в России. Таганрог, 2006. 206 с.
- Челышева И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. 184 с.

### **3.3. Психолого-педагогические особенности медиаобразования учащихся подросткового возраста**

Границы подросткового периода совпадают с обучением детей в 5-8 классах средней школы и охватывают возраст от 11-12 до 14-15 лет. Особое положение подросткового периода в генезисе развития личности отражено в его названиях: «переходный», «переломный», «трудный», «критический». В них зафиксирована сложность и важность происходящих в данный период изменений во всех сферах развития индивида.

Кардинальные изменения в структуре личности ребенка, вступающего в подростковый возраст, определяются качественным сдвигом в развитии самосознания, благодаря чему нарушаются прежние отношения между ре-

бенком и средой. Центральным новообразованием данного возраста выступает возникающее у подростка представление о себе как о взрослом, и, как следствие, стремление казаться таковым в глазах окружающих. Чувство взрослости является стержневой особенностью личности, ее структурным центром, отражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе и окружающим, определяет его переориентацию с одних норм и ценностей на другие – с детских на взрослые. По мнению Л.С. Выготского, в этом возрасте происходит «становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, отношений с взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержания морально-этических норм, опосредующих поведение, деятельность и отношения» [Выготский, 1981, с. 126-128].

Претензии подростка на новые права во взрослом мире распространяются, прежде всего, на сферу отношений с взрослыми. Он обижается и протестует, когда старшие пытаются ограничивать его самостоятельность и, как кажется подростку, «излишне опекают», «контролируют», не считаются с его интересами, отношениями, мнениями и т.п. Зачастую забота взрослых воспринимается подростком очень негативно, и этот негативизм связан с обостренным чувством собственного достоинства, возросшей уверенностью в своей «взрослости». Появление у подростка чувства собственной взрослости и потребности в ее признании окружающими рождает совершенно новую проблему прав взрослого и подростка в отношениях друг с другом.

Поэтому в подростковом периоде очень часто складываются ситуации, чреватые возникновением противоречий, конфликтов, а иногда и серьезных межличностных обострений, когда, с одной стороны – у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку, а с другой – подросток перестает осознавать себя ребенком и требует равноправных отношений. Как следствие – возникают конфликтные отношения в семье и в школе. Часто резкое непринятие родителями или учителями факта взросления детей во многом объясняется их прошлой тревогой, связанной с собственным взрослением. При этом и сами взрослые находятся в стрессовом состоянии, неблагоприятно сказывающемся на их эмоциональном и физическом благополучии. Таким образом, не достигшие фактической взрослости подростки ее отстаивают, а родители, видящие в них прежних детей, активно этому сопротивляются. Стремление «обрести себя» приводит к отчуждению подростка от тех, кто привычно, из года в год оказывал на него влияние, и в первую очередь это относится к родительской семье. Отчуждение по отношению к семье внешне выражается в негативизме: в стремлении противостоять любым предложениям, суждениям, чувствам, проявляемым родителями и родными.

В исследовании данного возрастного периода важное место принадлежит исследованиям Р.С. Немова, который проанализировал положение

подростка в современном обществе и выявил причины конфликтов, происходящих в переходный период от детства к взрослости. Он констатировал, что у подростка возникает стремление перейти в группу взрослых и пользоваться теми привилегиями, которых нет у детей, выделил факторы, обусловившие трудности подросткового возраста, которые связаны с многочисленными качественными сдвигами, приобретающими подчас характер коренной ломки прежних особенностей, интересов и отношений ребенка; изменениями, нередко сопровождающимися, с одной стороны, появлением у самого подростка значительных субъективных трудностей, а с другой – трудностей в его воспитании. «Подросток не поддается воздействиям взрослых, у него проявляются разные формы непослушания, сопротивления и протеста (упрямство, грубость, негативизм, строптивость, скрытность, замкнутость и т.д.)» [Немов, 1995, с. 124].

Итак, усвоение внешних признаков взрослости делает подростка «взрослым» в собственных глазах, и, как ему кажется, в глазах окружающих. В связи с этим у школьника возникает потребность, чтобы окружающие считались с ними, как с взрослым. Подростки стараются осознать, какие поступки мешают им занять желаемое «взрослое» место в семье или обществе друзей, поэтому часто они не поддаются предъявляемым требованиям родителей, проявляя непослушание, сопротивление и протест, иногда переходящие в упрямство, грубость, негативизм, строптивость и т.д. Иными словами, подросток начинает сопротивляться требованиям, которые ранее не вызывали у него протеста: обижается и протестует, когда взрослые ограничивают его самостоятельность, свободу, не допускает опеки, контроля со стороны родителей, требует, чтобы окружающие считались с его интересами, мнением и т.п. У подростка проявляется обостренное чувство собственного достоинства, он осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать, лишать права на самостоятельность.

В то же время, специфические трудности в общении взрослого и подростка могут отсутствовать, если отношения между ними строятся по определенному типу отношений взрослых – дружеских, содержательного сотрудничества с характерными для них нормами взаимного уважения, доверия, помощи. Подростку необходимо понимание со стороны взрослого. Общность их жизни может создаваться разным содержанием, а сотрудничество разворачиваться в разных видах деятельности, но то и другое необходимо в равной мере. Теплые отношения, эмоциональный комфорт способствуют укреплению взаимопонимания между взрослыми и детьми, способствуют формированию положительных качеств личности.

Одним из важнейших факторов развития личности подростка становится его собственная социальная активность, направленная на усвоение определенных образцов и ценностей, на построение удовлетворяющих отношений с взрослыми и сверстниками, на самого себя. При этом специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые

существуют в мире взрослых и в их отношениях. Иными словами, в подростковничестве происходит своеобразное проектирование своей личности и будущего, сопровождающееся попытками реализовать собственные намерения, утвердиться среди сверстников и т.д.

Активность подростка проявляется во всем: он начинает проявлять интерес к новым видам деятельности, причем зачастую интерес так же быстро угасает, как и появляется. Ребенок «ищет себя», пробуя различные виды деятельности, в том числе и творческой. К примеру, для этого возраста довольно характерным явлением бывает стремление заниматься в спортивной секции, но проходит совсем немного времени и подросток утрачивает к ней интерес и переключает свое внимание на занятия музыкой или коллекционированием и т.п. Конечно, лучше было бы, если бы интерес подростка был сосредоточен на какой-либо одной сфере, но в любом случае, в активной деятельности подростка проявляется его стремление к самоактуализации, происходит осознание своего внутреннего мира и личностных качеств. Интерес оказывает значительное влияние и на отношение к учебной деятельности – если подросток не видит жизненного значения приобретаемых знаний для себя лично, а какой-либо урок кажется скучным, неинтересным, у него могут формироваться негативные убеждения и отрицательное отношение к соответствующим учебным предметам или сферам деятельности.

Пожалуй, одним из самых устойчивых интересов подростка является интерес к общению, но именно в сфере общения многие школьники-подростки испытывают значительные трудности, связанные с неприятием в коллективе, классе, компании друзей и т.д. Если такого рода трудность постигла подростка, то она превращается для него в настоящую проблему, которая тяжело переживается, а в будущем может иметь весьма негативные последствия для всей последующей жизни. Неприятие ребенка в коллективе (в классе, во дворе и т.д.), отсутствие интереса к нему как к личности наносит жестокий удар по самолюбию, особенно в подростковом возрасте. Вот поэтому подросток так бурно реагирует на случаи нетактичного замечания со стороны взрослого, или, чего хуже, унижения его достоинства в глазах сверстников. Ведь потерять авторитет в глазах товарищей, уронить свою честь – большая трагедия для подростка. Здесь, в своем стремлении к самоутверждению в глазах сверстников он может зайти достаточно далеко, невзирая на нормы и правила поведения.

Общение со сверстниками – с теми, кто обладает такими же, как у него, жизненным опытом, дает возможность подростку посмотреть на себя по-новому, а дружба с ними становится одной из самых значимых жизненных ценностей. Благодаря дружбе (если, конечно, она настоящая, а не основана на какой-нибудь выгоде для одной из сторон), подросток начинает осознавать, что такое сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка. При этом именно в этот период еще, в сущности, маленький человек начинает понимать, как глубоко ранит измена, чем измеряется непонимание, как не-

легко быть одиноким и обманутым. Эти переживания знакомы каждому, они становятся школой жизни, основой для построения взаимоотношений подростка во взрослой жизни.

Во многом жизненный опыт современных подростков складывается не только на основе формирования и развития реальных межличностных отношений, но и под влиянием произведений медиакультуры. Кстати, общение и обсуждение различных медиатекстов (фильмов, телепрограмм, компьютерных игр и т.д.) у подростков происходит именно в кругу ровестников, и зачастую, мнение о том или ином произведении зависит от того, какое отношение к нему сложилось в кругу «значимых своих».

Одним из самых суровых «уроков» для подростка становится неприятие в ближайшем окружении. Отвержение в среде сверстников часто приводит к формированию негативных сторон характера, комплексов. «Отверженный» в коллективе подросток постепенно теряет уверенность к себе и своим способностям, вырабатывает особую стратегию поведения, позволяющую ему избегать общения, замыкается в себе, а иногда и наоборот, становится агрессивным, стараясь привлечь к себе внимание, завоевать авторитет при помощи физической силы и т.д. Для такого подростка СМК играют особую роль – дефицит реального общения и невозможность самоутвердиться в коллективе замещается, компенсируется при помощи масс-медиа. Играя, например, в компьютерную игру, такой ребенок моделирует собственную ситуацию «успеха», так необходимую ему, не в реальном, а в виртуальном мире.

Самостоятельно преодолеть проблемы, возникающие в сфере общения со сверстниками, подростку бывает чрезвычайно сложно, так как у него нет еще достаточного опыта, твердой жизненной позиции. Не будучи еще способным глубоко и объективно оценивать самого себя, подросток не чувствует в себе достаточно сил, чтобы в одиночестве предстать перед миром людей как уникальность, которой он стремится стать. Зачастую для того, чтобы сверстники «приняли» его в свою группу, обратили на него внимание и общались на равных, ему приходится подчиниться воле большинства или стать похожим на тех, кто находится рядом с ним в поведении, словах, поступках. Если же этого не происходит, общения «на равных» не получается, а иногда разные позиции сторон перерастают в конфликт, и ребенок становится изгоем. В знаменитом фильме Р. Быкова «Чучело» показана подобная история, и хотя эта картина вышла на экраны около двадцати лет назад, проблема преодоления детской жестокости так и осталась нерешенной, а культ физического или психологического превосходства большинства над меньшинством продолжает иметь место в и в нашей жизни, и в жизни наших детей.

Всем известно, что очень легко быть сильным духом и телом, когда тебя окружают единомышленники и верные друзья, но также трудно оставаться таковым, оказавшись в одиночестве и столкнувшись со стеной непонимания и неприятия. Трудности в общении со сверстниками не всегда

ограничиваются лишь отвержением и неприятием, а сопровождаются насильственными действиями, имеющих в детских и подростковых группах и коллективах самые разные формы: от обидной клички, прозвища, оскорбительного взгляда до причинения тяжких телесных повреждений. К сожалению, не всегда в подобных случаях на помощь детям приходят взрослые (учителя и родители): часто они просто не знают о сложившейся ситуации, а иногда не придают особого значения важности решения этой непростой проблемы, искренне считая, что «дети разберутся сами», а возникший конфликт рано или поздно придет к своему разрешению. Порой такая позиция приводит к драматическим и даже трагическим последствиям, примеров которым очень много...

Вообще, представление подростков о себе во многом зависит от того, как его оценивают окружающие: этим обусловлена ярко выраженная потребность в высокой оценке и хорошем отношении окружающих. Подросток во что бы то ни стало стремится выделиться среди других, стать лучшим, и если ему удастся стать признанным, оказаться победителем или знаменитостью (хотя бы в пределах собственной компании или школы), радости его нет предела. В основе же неуверенности в своих силах, робости, стеснительности подростка зачастую лежит боязнь показать свое неумение, незнание в той области, в которой без труда разбираются другие, иными словами, страх поражения. Именно поэтому школьники в подростковом возрасте очень чувствительны к оценкам собственных качеств и возможностей, к успеху и неудаче, стремятся показать себя с лучшей стороны, заслужить одобрение, особенно тех людей, отношение и мнение которых имеет для них большое значение. Это так называемое «самоутверждение» подростка может проявляться в самых разнообразных формах – от стремления победить в спортивных соревнованиях, до срыва занятий в школе. Между тем, за наносным равнодушием к окружающим и показной «взрослостью» скрывается ранимая душа: подросток очень чувствителен, его эмоции не всегда устойчивы, он чрезвычайно впечатлителен, болезненно ощущает любую несправедливость в окружающем мире. И ему как никогда требуется понимание окружающих – взрослых и сверстников. Что касается последних, взаимопонимание с ними становится наиболее важным и нужным.

Проблема биологического фактора в развитии подростка обусловлена тем, что именно в этом возрасте происходят значительные изменения в организме ребенка на пути к биологической зрелости: начинается новый этап физического развития и разворачивается процесс полового созревания. Половое созревание и сдвиги в физическом развитии имеют немаловажное значение в возникновении новых психологических образований. Эти изменения делают подростка объективно более взрослым и являются одним из источников возникающего ощущения собственной зрелости (на основе представления о своем сходстве с взрослыми). Вместе с тем, половое созревание стимулирует развитие интереса к противоположному полу, появ-

ление новых ощущений, чувств, переживаний. Одновременно у подростка возникает интерес и к медиа (журналам, кинофильмам, сайтам в Интернете), предназначенным для взрослых.

Перестройка нервной системы подростка влечет за собой изменения внутренних состояний, реакций, настроений и часто является основой его общей неуравновешенности, раздражительности, взрывчатости, возбужденности, двигательной активности, периодической апатии, вялости. Немаловажную роль при этом могут играть медиа (в особенности ТВ и Интернет), так как именно в подростковом возрасте наблюдается «пик» интереса к медиам. Иногда интерес, скажем к сети Интернет, может перерасти в зависимость (интернет-аддикцию).

Наступление ощущения взрослости происходит у подростков по-разному, так как у каждого из них формируются различные по содержанию жизненные установки: значимое для одного ребенка может не иметь ценности для другого. В целом, подростки часто ориентируются во взрослом мире, подражая не только окружающим их взрослым людям на улице, в семье, но и образцам, которые они видят в кинофильмах, по телевидению, на страницах журналов и газет и т.д. Часто в буквально смысле слова кумирами подростков становятся звезды кино, эстрады. Подростки не только стремятся подражать внешнему имиджу своих кумиров, но и копируют манеру говорить, держаться, двигаться. В этом случае усвоение чужого опыта путем общения со средствами массовой информации происходит следующим образом: например, посмотрев какой-либо фильм, видеозапись, подросток начинает подражать понравившемуся герою, независимо от того, положительный это герой или отрицательный. Конечно, не всегда такие образцы являются положительными и приводят к позитивным изменениям в поведении и имидже ребенка. В случае, если такой кумир является собой негативный образ, бросающий вызов обществу, и поведение подростка может также негативно влиять на его взаимоотношения с окружающими. Какие примеры выберет подросток единственно верными для себя, будет зависеть от очень многих факторов: социальной среды, в которой рос ребенок, его ближайшего окружения, культурных традиций и ценностей семьи, влияния сверстников, собственной готовности принять тот или иной образец как наиболее верный и значимый и т.д. Не менее важным фактором в современной социокультурной ситуации являются произведения медиаккультуры, оказывающие значительное влияние на мировоззрение, ценности, жизненные приоритеты и поведение современных подростков.

Итак, для подросткового возраста живой интерес вызывает знакомство с миром взрослых. Это знакомство происходит у подростков не только при непосредственном общении с этим миром и наблюдениях за ним, но и посредством общения с произведениями массовой культуры (фильмами, компьютерными играми для взрослых, популярной музыкой и т.д.). Кстати, здесь кроется еще одна существенная причина роста агрессивности и жестокости в детской и молодежной среде. Она заключается в постоянно

увеличивающемся потоке медиаинформации, содержащей насильственные действия. Многочисленные факты свидетельствуют о том, что «подростковая преступность в России приобретает масштабы национального бедствия, и среди важных социальных причин многие юристы в качестве ее катализатора называют низкопробные боевики» [Тарасов, 2005, с. 78].

Экранное насилие может оказывать значительное влияние на подростка. В кинофильмах или компьютерных играх, например, криминального жанра, обилие постоянно демонстрируемого жестоких сцен приводит к постепенному привыканию юной аудитории к демонстрации преступности, формированию неоправданной терпимости по отношению к ней. «Здесь и сейчас» – этот девиз принимает порой чудовищные формы в сознании некоторых юных зрителей и понимается ими как вседозволенность и призыв к любым действиям, в том числе – и криминальным, за которыми не последует наказания. Тем самым в обыденном сознании подрастающего поколения снимаются психологические барьеры, стоящие на пути нарушения закона, препятствующие переходу на путь совершения преступлений. Постепенно стремление решать все возникающие конфликты при помощи силы или численного превосходства становится жизненной позицией, одним из принципов выживания в жестоком мире, убеждением, что «побеждает сильнейший», и «жизнь – это джунгли, где каждый – за себя».

Сцены насилия и жестокости очень часто встречаются и в компьютерных играх. Приведем пример небольшого эссе, написанного одним из подростков на тему виртуального насилия: «Хотя компьютерные игры – дело увлекательное, я заметил, что в некоторых играх очень много крови, насилия и жестокости. Я провел свое исследование и выявил игры, где насилия больше всего: Это: «Suffering» и «Punisher». В игре «Suffering» нужно убивать монстров и чудовищ. Там вы находитесь в старом городе с полным войском чудовищ. Большой набор оружия и почти в каждый момент вам надо набирать очки, с помощью которых вы сможете превращаться в чудовище. В игре «Punisher» вам предстоит играть за беспощадного героя по имени Каратель. Он одет в плащ и футболку с черепом. Вам можно будет мучить людей. Я думаю, что если долго играть в такие игры, то захочется повторять все, что делают герои в жизни» [Чельшев, 2006, с. 94].

Такую реакцию подростка на сцены виртуального насилия можно назвать довольно типичной: воспринимая различную медиаинформацию (телепередачи, фильмы, сайты и т.д.), аудитория (в особенности – юная) усваивает нормы, ценности определенной социальной группы, вырабатывает определенные жизненные установки и рассматривает полученную информацию через призму этих ценностей и ориентаций.

Так как медиаобразование не включено в школьную программу, процесс общения школьной (в том числе – и подростковой) аудитории с медиаискусствами складывается стихийно, к достижению подросткового возраста у ребенка складываются уже довольно устойчивые аудиовизуальные предпочтения (причем, связанные не только с медиапродукцией для

детей, но и для взрослых). Современные исследователи отмечают, что у многих подростков отношение к экранным искусствам носит потребительский характер: герои фильмов, к примеру, воспринимаются ими весьма поверхностно, в основном, симпатии или антипатии к ним основаны на мнении других людей, пользующихся авторитетом у подростков – сверстников или взрослых. А что касается популярности некоторых фильмов, программ или компьютерных игр, так она зачастую объясняется веянием «моды» или присутствием захватывающего сюжета, при помощи просмотра которого можно хорошо отдохнуть, расслабиться или посмеяться от души...

На сегодняшний день многие подростки, к сожалению, пополняют армию «всеядных зрителей», потребляющих без всякого выбора огромный объем кино- и видеопродукции, не задумываясь над художественными особенностями, моральными принципами, заложенными в фильме, компьютерной игре или телепрограмме. Причин такой «всеядности» достаточно много. Это и низкое качество некоторых транслируемых на нашем телеэкране фильмов и программ, и ориентация на развлечение при просмотре ТВ или видеофильмов, и многое-многое другое. Немаловажное значение здесь играет и воспитание зрительской (экранной, медийной) культуры в семье и школе. Как говорится, «в задаче спрашивается»: что будет смотреть ребенок к наступлению подросткового возраста, если в его семье заведено смотреть «все подряд»? Понятно, что этот вопрос скорее риторический, так как ответ на него очевиден...

В современных условиях медиаобразовательный потенциал в работе с подростками реализуется, преимущественно, в процессе интеграции медиаобразования в различные учебные предметы, либо – в работе кружков, медиастудий, школьных редколлегий, фото/видеомастерских и т.д. При этом, по мнению Е.А. Бондаренко, «переход в область дополнительного образования отнюдь не означает необязательности изучения медиакультуры; напротив, именно в этом случае освоение специальных знаний, технологических навыков и умений работать с информацией будет иметь наибольший эффект и способствовать развитию личности и формированию индивидуальности подростка» [Бондаренко, 2002, с. 11].

В настоящее время формирование культуры подростков в области восприятия, понимания, интерпретации информации, поступающей по каналам массовой коммуникации, основ критического мышления и умения создавать собственные сообщения на языке медиа, затрагивается в трудах многих медиапедагогов (О.А. Баранова, Е.А. Бондаренко, И.С. Левшиной, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, С.Б. Цимбаленко, А.В. Шарикова, С.Н. Щегловой и др.).

Например, Е.А. Бондаренко отмечает, что современная социокультурная ситуация создает «необходимость разработки новых учебных технологий в сфере медиакультуры, которая должна внести свой вклад в развитие и формирование таких социальных и мировоззренческих качеств, которые необходимы на данном этапе развития общества» [Бондаренко, 2002, с. 11].

По мнению Е.А. Бондаренко, для того, чтобы овладеть технологией обучения подростков в сфере медиакультуры, педагогу необходимо освоить следующие частные технологии:

- организацию благоприятного психологического климата и системы внутренних мотиваций для занятий медиакультурой в малых творческих группах;
- диагностику общего развития подростков, хода учебного процесса и его результатов;
- управление учебно-познавательной деятельностью учащихся (включая аспект практического ориентирования на самостоятельное творчество в сфере аудиовизуальных искусств);
- самоанализ результатов обучения (рефлексия – как для учащихся, так и для самого учителя) [Бондаренко, 2002, с. 12].

Мы уже отмечали, что для внутреннего мира подростка характерно обостренное эмоциональное восприятие, причем он одинаково эмоционально переживает как собственные удачи, так и ошибки, не всегда адекватно оценивает себя и свои способности, проявляет повышенную критичность к своей внешности, поведению и т.д. Н.П. Рыжих, говоря об эстетически ориентированном медиаобразовании подростков на материале экранных искусств, отмечает: «Умелое руководство со стороны медиапедагога может способствовать накоплению информации, углублению прежних представлений, расширению ассоциативной сферы, своеобразной интеллектуализации эмоций. А затем происходит качественный скачок, у подростка возникает потребность в новом эмоционально-смысловом освоении произведения экранных искусств. Поэтому в этом возрасте подросткам необходимы знания в этой сфере (история, направления, жанры и т.д.), которые в силу своих особенностей служат чувственно-эмпирическому, абстрактно-логическому, документированному, научному, психологическому, метафорическому освоению мира» [Рыжих, 2002, с. 44].

Медиаобразовательные программы для подростков должны быть направлены, прежде всего, на развитие личности, обогащение ассоциативного поля, освоение новых методов творчества, самопознания и познания мира. Процесс освоения подросткамисовременного медиапространства должен способствовать:

- реализации художественно-творческого потенциала подростков в формах, нацеленных на профессиональную ориентацию;
- формированию равновесия в эмоциональном и интеллектуальном освоении мира;
- формированию личной и активизации общественной позиции школьника;
- освоению ряда умений и навыков, необходимых для полноценного понимания информации и создания собственных медиатекстов;
- возникновению реальной, действенной системы межпредметной интеграции через работу над творческими проектами;

- интенсификации освоения знаний по базовым предметам и формированию целостной, единой картины мира [Бондаренко, 2002, с. 13].

#### ***Библиографический список***

- Бондаренко Е.А. Формирование медиакультуры подростков // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент: мат-лы междунар. научно-практ.й конф. М., 2002. 79 с. С. 11-14.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1981.
- Мироненко В.В., Петровский А.А. Хрестоматия по психологии. М.: Просвещение, 1987.
- Мухина В.С. Возрастная психология. М., 2003.
- Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 3-е изд. М.: ВЛАДОС, 1995.
- Рыжих Н.П. Эстетически ориентированное медиаобразование подростков на материале экранных искусств // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент: мат-ы междунар. науч.-практ. конф. М., 2002. С. 43-45.
- Тарасов К.А. Насилие в зеркале аудиовизуальной культуры / НИИ киноискусства Агентства по культуре и кинематографии. М., 2005.
- Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004.
- Федоров А.В. Школьники и насилие на экране: ситуативные тесты // Педагогическая диагностика. 2007. № 4. С. 131-157.
- Федоров А.В. Школьные учителя и проблема «экранного насилия» // Инновационные образовательные технологии. 2006. № 1. С. 35-47.
- Цимбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. М.: ЮНПРЕСС, 1998.
- Чельшева И.В. Проблема насилия в жизни общества и на экране // Медиаобразование. 2006. № 3. С. 124-125.
- Чельшев К. Компьютерные игры: вред или польза? // Медиаобразование. № 3. С. 94-95.

### **3.4. Психолого-педагогические особенности медиаобразования старшекласников и студентов**

Обучение в старших классах школы соответствует возрасту от 15 до 17 лет. Этот период принято называть периодом ранней юности. В данном возрасте завершается физическое созревание, а в социальном плане ранняя юность – завершающий этап первичной социализации личности. Ведущим видом деятельности в ранней юности продолжает оставаться учеба, однако мотивация в старших классах существенно меняется, и учебная деятельность начинает восприниматься как средство подготовки к будущей трудовой жизни.

В ранней юности активно протекает процесс формирования личностных качеств и самосознания. Рост самостоятельности, открытие самого себя – важная особенность старшего школьника. Это время активного мировоззренческого поиска, своеобразным фокусом которого становится проблема поиска смысла жизни: решаются не только проблемы, связанные с выбором профессии, но и проблемы нравственного выбора, утверждается мир нравственных понятий. Юношеские самооценки становятся более стабильными, чем в подростковом возрасте, но, в то же время, еще не определены притязания, что и порождает активизацию процессов саморазвития и самовоспитания.

Самопознание в юношеском возрасте все больше связывается с возможностями овладения своими чувствами и эмоциями. Перестройка сознания старшего школьника связана «не столько с умственным развитием, сколько с появлением у него новых вопросов о себе и новых контекстов и углов зрения, под которыми он себя рассматривает. Главное психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира, формирование относительно устойчивого представления о себе» [Мурюкина, 2006, с. 67]. Постепенно молодые люди начинают признавать большинство ценностей, характерных для их культурного окружения, учитывать потребности и интересы окружающих в той же степени, как и свои собственные. Этот длительный процесс продолжается весь период процесса взросления.

Старший школьный возраст – возраст интенсивного формирования мировоззрения. У старшеклассников уже не только имеется достаточный запас знаний, но и отчётливо проявляется стремление и возможность к их систематизации. В данный период возрастает интерес к теоретическим знаниям, желание обобщить изученные факты, установить общие принципы и закономерности. Для старшеклассника характерна напряженная внутренняя работа, содержание которой связано с анализом поведения, своего внутреннего мира, внутреннего мира друзей, всех окружающих. Юноша и девушка – каждый сам по себе, стремятся к идентификации с собой, со сверстниками того же пола, а также друг с другом. К примеру, одинаковые или схожие в чем-то вкусы в области медиа для учащихся старших классов нередко выступают признаком того, что их сверстников волнуют те же личные проблемы, что и их самих. Это обеспечивает межличностный выбор и избирательность в общении.

Именно от духовных качеств личности в юности зависит, как проявляет себя молодой человек в отношениях с другими людьми, в какой он решает проблемы, связанные с успехом и неуспехом в жизни. Многие при решении проблем зависят от меры развития нравственного самосознания [Гамезо, 2003, с. 219]. Рефлексивность сознания, внимание к личным переживаниям принимает подчас в ранней юности гипертрофированный характер. Она неотделима, по мнению Е.А. Шумилина, от самонаблюдения, выражающегося в самоанализе, самокритике, самопроверке, самоконтроле и т.д. [Шумилин, 1999, с. 61]. В связи с этим огромное значение в ранней юности имеет дружба со сверстниками. С друзьями старшеклассник делится своими мнениями, желаниями, в спорах с ними – ищет и добывается истины. Юношеский канон дружбы, по сравнению с подростковым, заметно индивидуализируется, выдвигая на первый план такие ценности, как понимание, искренность, взаимопомощь. Отсутствие друзей в юношестве переживается весьма болезненно и воспринимается как личный недостаток.

Молодежная массовая культура (в том числе – и экранная) оказывает неоднозначное воздействие на нравственное становление старшеклассников. Не секрет, что масс-медиа нередко нарушают общепринятые нрав-

ственные нормы, используют различные манипулятивные технологии для воздействия на сознание зрителя, читателя. Говоря о влиянии масс-медиа на старших школьников, Ю.Н. Усов подчеркивал: «Мироощущение современных учащихся, их нравственные убеждения зависят от каждодневного, неуправляемого воспитателями воздействия массовой электронной культуры, вызывающе такие болезненные отклонения, как видеоклипизм, видеомания, видеофилия и т.д. И в это же время открывается перспектива использования благотворных и образовательных возможностей в развитии интеллекта и эмоций на основе аудиовизуальной медиакультуры: различных видов мышления, художественно-творческой деятельности, восприятия, навыков интерпретации, эстетической оценке многообразных медиатекстов» [Усов, 2000, с. 75].

В юношеском возрасте возрастает интерес к художественно-творческой деятельности на медиаматериале: любительской видеосъемке, созданию собственных фильмов с привлечением компьютерных программ и т.д. К примеру, современные мультимедийные программы позволяют старшеклассникам самостоятельно программировать пространственно-временную реальность экрана, создавать динамичные зрительные образы средствами мультипликации (анимации) и т.д. Непосредственное включение в творческое информационное взаимодействие становится для старших школьников одним из важных средств самореализации: они с удовольствием занимаются видео- и фотосъемкой, монтируют собственные фильмы и т.п. Однако в связи с потребительским характером отношения к миру медиа, осознанием его существования только как источника развлечения, у многих старшеклассников преобладает практический компонент отношения к произведениям медиакультуры.

Еще одной важной проблемой старших школьников, связанной со средствами массовой коммуникации и информации, являются коммуникативные барьеры, возникающие в результате чрезмерного ухода в мир SMS, интернетных чатов и т.д. К примеру, привыкание к виртуальному общению приводит к трудностям, возникающим у школьника в реальном мире. Как пишет Л.С. Зазнобина, «старшеклассник уходит в свой информационный «кокон», не проявляет природной любознательности» [Зазнобина, 1996, с. 67]. Это негативно сказывается на учебно-познавательной деятельности, выражаясь в стремлении получить готовую информацию, не проявляя поисковых умений. В учебной деятельности старшеклассника (а зачастую – и студента) подобная пассивность по отношению к информационным ресурсам приводит к трудностям, связанным с анализом полученной информации, необходимостью аргументировано высказать свое отношение к изучаемому материалу. «Напичканные медийной техникой квартиры современных городов (и особенно – мегаполисов) дают учащимся широкий выбор, который, как правило, решается в сторону наименее «затратных» способов чтения медиатекстов. Например, необременительного просмотра развлекательных телепередач... Вот почему на вопрос: «Что ты делал вче-

ра?» российские школьники назвали просмотр ТВ (68 %) и видеофильмов (20 %), игры в компьютерные игры (33 %), слушание музыки (27 %). И только 17 % отметили чтение книг и периодики...» [Федоров, 2007, с. 23].

Это мнение поддерживает В.П. Чудинова, которая, на основе проведенных экспериментальных исследований круга чтения современных российских выпускников школ, смогла выявить следующие тенденции:

- постепенное снижение интереса к печатному слову, падение престижа чтения и как следствие – сокращение доли чтения в структуре свободного времени;
- преобладание прагматичного, информационного, «делового» чтения (то есть по учебной программе), 48 % учащихся читают литературу только в учебных целях) над «свободным»;
- изменение «свободного» (досугового) чтения в сторону предпочтения литературы развлекательного характера;
- уход из круга чтения повестей и романов «для души», произведений лучших отечественных и зарубежных авторов, предпочтение периодики (в основном развлекательной, рекреативной);
- усиление воздействия низшего слоя массовой культуры, особенно аудиовизуальной, на досуговое чтение [Чудинова, 2007, с. 12-13].

Стихийный опыт общения с произведениями медиакультуры, достаточно стойкие медийные предпочтения с установкой на развлечение, невысокий уровень интереса к чтению – все это ведет к снижению интеллектуального уровня выпускников школ, формирует поверхностное медиавосприятие юной аудитории. Именно поэтому привлечение старшеклассников к художественно-досуговой, творческой деятельности на медиаматериале, представляет собой важную задачу, решение которой возможно как в процессе работы киноклуба, кинфакультативных занятий, так и в процессе интеграции медиаобразования в курсы школьных дисциплин.

Методика медиаобразовательных занятий со старшеклассниками с целью развития полноценного восприятия медиатекстов, творческих, креативных умений на материале медиа может включать следующие виды заданий:

- разработка сценариев и минисценариев произведений медиакультуры;
- деловые игры по подготовке и созданию учащимися медиатекстов на заданную тему;
- создание афиш, газет, рекламных проспектов определенной тематики, съемка собственных фильмов с использованием современных компьютерных программ;
- коллективное обсуждение произведений медиакультуры, например, кульминационных эпизодов с целью развития у аудитории эмоциональной, творческой активности;
- составление рассказов от имени героев (одушевленных или неодушевленных), фигурирующих в медиатексте и т.д.

Студенчество – важная веха в жизни подрастающего поколения, ответственный этап жизни будущего специалиста. Очень трудно представить

себе молодого человека, современного студента, не вовлеченного в медиапространство. Можно согласиться с Г.П. Максимовой, которая считает, что «вуз нужно рассматривать как социокультурную систему, смысл которой не ограничивается подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Вуз представляет собой по своей сути форму воспроизводства культурных норм, ценностей и идей, что напрямую соотносится с необходимостью создания университетского медиапространства. Благодаря ему вуз вступает в диалог с молодым человеком, разворачивая взаимосозидательную совместную деятельность» [Максимова, 2006, с. 28].

В современных условиях огромное значение придается качеству высшего профессионального образования, повышению уровня знаний выпускаемых специалистов. Стратегия модернизации отечественного образования направлена на развитие ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационных сферах. Компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования, заключается не в определенной сумме приобретенных студентом знаний или количестве усвоенной информации, а в способности действовать в различных проблемных ситуациях, осуществляя поиск, отбор и анализ медиаинформации. Поэтому развитие медиакомпетентности студентов выходит на одно из первых мест по значимости в осуществлении высшего профессионального образования.

Особое значение развитие 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 умения работать с медиаинформацией. Данной проблеме посвящены работы многих отечественных исследователей (Е.Л. Вартановой, Я.Н. Засурского, Н.В. Змановской, Е.В. Мурюкиной, Н.П. Рыжих, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, И.В. Чельшевой и др.). Например, Н.В. Змановская констатирует, что «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, 2004, с. 4]. Действительно, в настоящее время медиаобразование осуществляется лишь в ряде российских высших педагогических учебных заведений (Москва, Воронеж, Таганрог, Курган и др.).

В 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования РФ утверждена и официально зарегистрирована специализация 03.13.30 «Медиаобразование». Целью данной специализации является подготовка медиакомпетентных педагогов, способных полноценно использовать медиа в учебно-воспитательном процессе. Успешная реализация данной специализации осуществляется на базе Таганрогского государственного педагогического института (факультет социальной педагогики). В рамках специализации

будущие педагоги изучают целый комплекс дисциплин, связанных с теоретическими, методическими и практическими аспектами медиаобразования. Среди дисциплин – «Теория медиа и медиаобразования», «Технология медиаобразования в школе и вузе», «Социология медиакультуры», «История медиаобразования» 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, 2007, с. 70].

На основании изучения обобщения классификации уровней профессиональной готовности к образовательной деятельности, профессором А.В. Федоровым была разработана классификация показателей медиакомпетентности современного педагога:

- 1) мотивационный, включающий эмоциональные, гносеологические, гедонистические, нравственные, эстетические и др. мотивы медиаобразовательной деятельности; стремление к совершенствованию своих знаний и умений в области медиаобразования;
- 2) информационный показатель, отражающий уровень информированности, теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования;
- 3) методический, включающий методические умения в области медиаобразования, уровень педагогического артистизма;
- 4) практико-операционный (деятельностный): качество медиаобразовательной деятельности в процессе учебных занятий разных типов исследовательской медиапедагогической деятельности;
- 5) креативный – уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности [Федоров, 2007, с. 62].

Так как основные положения методики медиаобразования строятся с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и требований к составляющим образовательного процесса, учебные курсы специализации «Медиаобразование» включают изучение теоретического материала, а также практические занятия, реализация которых предполагает активное использование творческих и игровых заданий на медиаматериале. В результате изучения медиаобразовательных курсов будущие педагоги не только приобретают необходимые теоретические знания, но и учатся использовать эти знания в процессе педагогической практики: разрабатывают и апробируют циклы занятий кино- или видеоклубов, юнкорских кружков, факультативов по медиаобразованию для всех возрастных категорий школьников, используя полный арсенал методов медиаобразования: словесных, наглядных, репродуктивных, исследовательских, эвристических, проблемных, игровых. Подготовка будущих медиапедагогов включает не только знакомство с произведениями медиакультуры, 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, телепрограмм, статей и т.д.).

Изучение методики медиаобразования открывает будущим педагогам возможность самостоятельно разрабатывать сценарии медиатекстов на материале телевидения, Интернета, кинематографа, прессы, а затем осуществлять их презентацию в студенческой и школьной аудитории, проводить анализ аудиовизуальных и печатных 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. 155].

Особое значение в контексте изучения медиаобразования имеет развитие аналитических способностей, необходимых будущим педагогам. К примеру, просмотры и коллективные обсуждения экранных медиатекстов (фильмов, телепередач, интернетных сайтов) способствуют созданию творческой атмосферы на занятиях, развитию критического мышления и умениям аргументированно оценить медиаинформацию, активизирует познавательный потенциал студентов. Выполнение данного вида заданий позволяет не только констатировать эстетические и художественные медиапредпочтения студентов, но и способствовать более полноценному медиавосприятию, развитию эстетического вкуса аудитории (более подробно об анализе аудиовизуальных медиатекстов см. в следующей главе).

Полученные знания и практические навыки работы со школьной аудиторией на материале медиа будущие педагоги демонстрируют в ходе конкурсных презентаций медиаобразовательных проектов. Этот вид работы позволяет осуществить сравнительный анализ студенческих разработок, способствует выявлению наиболее перспективных моделей и направлений медиаобразования для реализации в условиях современного российского образования.

Работа будущих педагогов неразрывно связана с различными социально-педагогическими структурами – школами, учреждениями дополнительного образования, детскими домами, социальными приютами, детскими оздоровительными центрами. Поэтому подготовка студентов в процессе медиаобразовательной деятельности направлена на максимальное использование потенциальных возможностей произведений медиакультуры в организации различных досуговых мероприятий: конкурсов, игровых программ, ролевых, импровизационных и сюжетных игр на медиаматериале. Эта работа реализуется в творческих мастерских, на практических и семинарских занятиях, и направлена на развитие способностей восприятия,

эмоционального переживания, воображения, мышления и художественно-эстетической образованности каждого студента, что, как известно, является фундаментом творческой индивидуальности личности, эстетического отношения к искусству, к людям и общественным отношениям, к природе и труду. В связи с этим основные методические приемы медиаобразования с использованием индивидуальных, групповых и коллективных форм работы нацелены на активизацию творческой деятельности на материале медиа, направлены на развитие полноценного восприятия медиапроизведений.

Важной проблемой подготовки будущих педагогов становится повышение престижа педагогической профессии, пробуждение интереса завтрашних выпускников педагогических вузов к использованию образовательного, развивающего и воспитательного потенциала медиакультуры. Один из известнейших в России медиапедагогов О.А. Баранов, более полувека занимающийся 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, воспринимается 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. 172].

Поиск и работа с различными источниками информации – важнейшее условие успешного обучения в вузе. Данная работа в медиаобразовательном контексте может осуществляться в написании рефератов-обзоров о творчестве режиссеров, операторов, актеров; подготовку рецензий на сайты по определенной теме, оценивание их информационного, эстетического компонента; устный и письменный анализ критических статей медиаобразовательной тематики в журналах и научных сборниках; подготовка плана медиаобразовательного занятия в школе, учреждении дополнительного образования; составление библиографического списка медиапедагогической литературы; знакомство и непосредственное участие в педагогических телеконференциях, анализ обсуждения актуальных социально-педагогических проблем региона; работа над медиаобразовательными проектами с использованием всего комплекса возможностей телекоммуникационных сетей: поиск информации, диалог в сети, создание web-страниц и web-квестов и т.д.

### **Библиографический список**

- Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог: Изд-во НП «Центр развития личности», 2008. 214 с.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. 87 с.
- Гамезо М.В., Орлова Л.М., Петрова Е.А. Возрастная и педагогическая психология / под ред. М.В. Гамезо. М.: Педагогическое общество России, 2003.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование в школе: как же выжить в мире СМИ? М., 1996.
- Левитов Н.Д. Психология старшего школьника. М., 1995.
- Максимова Г.П. Медиавоспитание в высшей профессиональной школе. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2006. 180 с.
- Мироненко В.В., Петровский А.А. Хрестоматия по психологии. М.: Просвещение, 1987.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование студентов педагогических вузов для работы в школе с целью формирования информационной культуры у учащихся // Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Мухина В.С. Возрастная психология. М., 2003.
- Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 3-е изд. М.: ВЛАДОС, 1995.
- Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту. М.: Русское слово, 2006. 201 с.
- Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 187 с.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры // Искусство в школе. 2005. № 6. С. 73-78.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла // Инновации в образовании. 2007. № 7. С. 107-116.
- Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла // Дидактика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональном образовании: современные тенденции. М.: Изд-во Современной гуманитарной академии, 2007. С. 117-121.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
- Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2008. 300 с.
- Чельшева И.В. Анализ, оценка и интерпретация медиатекста в процессе вузовского медиаобразования // Медиакультура новой России / под ред. Н.Б. Кирилловой и др. Екатеринбург; М.: Академический Проект, 2007. Т. 2. 512 с.
- Чельшева И.В. Подготовка студентов педагогических вузов в рамках специализации «Медиаобразование» // Медиаобразование: от теории – к практике / сост. И.В. Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2007. С. 155-157.
- Чельшева И.В. Проблема анализа медиатекста в формировании информационной культуры личности // Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2005. С. 270-271.
- Чельшева И.В. Проблемы и перспективы современного российского медиаобразования на материале мультимедийных технологий // Образовательные технологии XXI века. ОТ'07 / под ред. С.И. Гудиловой, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2007. С. 165-167.
- Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогических вузов в медиаобразовательном процессе // PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция / отв. сек. Л.Н. Гончаренко. СПб.: Изд-во С.-петерб. гос. инж.-экон. ун-та, 2007. С. 217-221.
- Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. М.: Школьная библиотека, 2004.
- Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника. М.: Педагогика, 1979.

## ГЛАВА 4

### Организация медиаобразовательных занятий в школьной и студенческой аудитории

---

#### 4.1. Формы, методы, приемы медиаобразовательного процесса

Методика медиаобразовательных занятий основана на использовании циклов литературно-аналитических, литературно-имитационных, театрализованно-ролевых и изобразительно-имитационных творческих заданий. В основе творческих заданий 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.]. В ходе выполнения школьниками (студентами) комплекса игровых и творческих заданий, в структуру которых включаются элементы теории медиаобразования и анализа медиапроизведений, целенаправленно решаются основные задачи медиаобразования.

В процессе медиаобразования учащиеся и студенты получают новые знания, выходят на более высокий осознанный уровень понимания медиаинформации, знакомятся с различными областями ее применения, анализа, синтеза и т.д. Среди основных приемов работы здесь наиболее продуктивными нам представляются мозговой штурм (мозговая атака), решение эвристических и проблемных задач, дискуссия, игровая деятельность и т.п.

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. К основным признакам игры в широком смысле относят добровольную и свободно выбранную деятельность, способную доставить большое удовольствие всем ее участникам. Как известно, игровая деятельность способствует развитию внимания, памяти, мышления, смекалки и т.д. Игра способна пробудить внутренние силы ребенка, развивать его самостоятельность, умение справляться со стоящими перед ним проблемами и задачами. Игра развивает творческие способности, в том числе и способность 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 художе-

ственная компонента медиатекстов рассматривается 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). В процессе медиаобразовательного занятия может быть организована ролевая игра на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров. Эта игра имеет несколько вариантов воплощения: игроки могут в процессе обсуждения гипотетически представить основные темы общения и характер взаимоотношений персонажей, попавших в разножанровые ситуации. Еще один вариант – составление диалогов от имени героев фильма, действие которого перенесено в другую историческую эпоху. Это задание, как правило, реализуется в минигруппах для того, чтобы участники могли не только составить диалог, но и представить его для всеобщего обсуждения, читая «по ролям».

Важное условие *игры-драматизации* – отсутствие каких-либо внешних атрибутов. Все предметы и события игрового сюжета могут быть вообразимыми 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 театрализованно-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.

Приведем еще один пример театрализованного этюда на материале произведений аудиовизуальной медиакультуры – 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 предва-

рительно 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 и т.п., 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, и 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 ребенка на звуки, голоса, предметы, эмоциональное состояние персонажей в фильме, программе и т.д.; изменения, которые происходят одновременно со сменой кадров. Например: «Что нового появилось к концу фильма?», «Какие звуки были слышны?» и т.д. Примерами таких игр могут служить такие виды заданий, как «Фотография за окном», «Что за чем?», «Кастинг» и др.

Игровая деятельность, связанная с медиа, объединяет реальную действительность и воображение аудитории. К примеру, в ходе ролевой игры между ее участниками распределяются роли «режиссеров», «актеров», «ведущих» телевизионной программы и т.д. Играя определенную роль, участник «вживается» в какой-либо образ, например, в образ сильного, веселого, храброго или хитрого персонажа – это может быть и волшебник, и царь, и герой, и прекрасная принцесса и т.д. В такой игре каждый может

реализовать свой творческий потенциал, проявить выдумку, фантазию, воображение, предложить свои варианты выступления и т.д. В такой игре ребенок (да и взрослый) становится всемогущим, учится управлять ситуацией, защищать слабых, побеждать злых. Постепенно, в ходе игры ее участники становятся более уверенными в себе, с удовольствием берут на себя образ-роль. В процессе усложнения сюжета или правил, игроки все меньше ориентируются на взрослого (ведущего), более активно используют накопленный опыт, начинают вносить в игру много новых творческих элементов.

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.

Не утратило своей актуальности и одно из традиционных творческих медиаобразовательных заданий – *просмотр и анализ фрагментов 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 обсуждение экранных медиатекстов (фильмов, телепередач и т.п.) способствует созданию атмосферы диалога, свободного обсуждения, развитию критического мышления и аргументированной оценке медиаинформации.

В процессе анализа произведений медиакультуры широко применяются *дискуссионные методы*, которые могут осуществляться в форме «мозгового штурма», анализа жизненных ситуаций и т.п. По степени педа-

гогического управления различают свободные, не контролируемые ведущим, и направляемые дискуссии. Дискуссия – достаточно сложная форма работы, требующая тщательной подготовки и организации. Выделяют несколько этапов организации дискуссии в классе или студенческой аудитории:

- 1) утверждение. Это способ отреагировать, подтвердить понимание или выразить недоумение по поводу сказанного. Утвердительные фразы звучат менее жестко, чем вопросы, и поэтому часто побуждают к более свободному ответному высказыванию;
- 2) вопросы. Аудитория с большим энтузиазмом обсуждает свои вопросы, а не вопросы учителя. Поэтому необходимо всячески их на эти вопросы провоцировать: «Так что можно спросить по содержанию этого текста?», «Чего мы пока не коснулись в нашем обсуждении?», «Что осталось неясным?», «С чем вам хотелось бы согласиться?», «... не согласиться»;
- 3) сигналы. Поскольку комментарий педагога зачастую оказывается чересчур весомым, лучше руководить дискуссией с помощью жестов и сигналов, и ничего не произносить вслух. Недоуменное выражение лица учителя для учащихся сигнал: требуется разъяснение. Руки, как бы взвешивающие два предмета («что перетянет») подают сигнал учащимся сравнить предложенные идеи и решить, с какой из двух они согласны. Выражение доброжелательной заинтересованности ободряет ученика, который с трудом подыскивает слова; чтобы выразить свои мысли;
- 4) молчание. Когда вопрос задан, нужно дать время на размышление. Молчание, длящееся три, четыре или пять секунд, – могучий стимул заполнить паузу. Если ее не заполняет учитель, добровольцы найдутся наверняка [Загашев, Заир-Бек, 2003].

Для того чтобы дискуссия была эффективной, ее участникам необходимо обладать определенными знаниями 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 автобиографического анализа (см. параграф 4.3), в процессе которого студенты соотносят события, происходящие в аудиовизуаль-

ном медиатексте со своим жизненным опытом, моделируют жизненные ситуации на основании событий, которые происходили с ними в жизни.

Творческие задания и упражнения на медиаматериале могут быть включены в ход какой-либо игры, викторины или конкурсной программы. Конкурсы, турниры, олимпиады представляют собой соревновательные формы приобщения учащихся и студентов к медиаобразовательной деятельности. Проводятся они как своеобразная проверка широты знаний аудитории. 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 переживаний. 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. К недостаткам некоторых ролевых занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.» [Федоров, 2007, с. 225].

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

*Медиатворчество* – признанное средство художественного развития, самовыражения детей и взрослых. К примеру, 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, со-

ответствие 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.

Элементы медиаобразования все активнее используются в учебно-воспитательном процессе. Например, всем известная форма работы, применяемая учителями-предметниками, – *устный журнал* представляет собой специально подготовленную с помощью медиасредств информацию, приобщающую школьников к различным областям знаний. Выпуски такого журнала могут быть посвящены разным темам: «Информационное общество», «Компьютерная анимация», «Экология» и т.д.

Еще одной интересной формой работы на занятиях с привлечением медийных источников может стать *обзор научно-технических статей в периодической печати*. Регулярно, по мере выхода в печати того или иного научно-популярного журнала школьники (студенты) знакомят аудиторию с наиболее интересными публикациями, устно или письменно (в виде рефератов или творческих работ). Эти работы затем могут быть опубликованы в стенной газете.

*Классный лекторий* – эффективная форма активизации познавательных интересов школьников и студентов, и, одновременно, приобщения к медиаобразовательной деятельности. Для подготовки лектория группы учащихся (студентов) с помощью педагога выбирают тему выступления, подбирают видеоматериалы. Презентация таких групповых проектов, как правило, вызывает интерес у аудитории, особенно, если проводится на конкурсной основе. Данная форма работы способствует не только приобретению дополнительных знаний по учебным предметам, но и помогает каждому участнику обрести уверенность в своих силах.

Последние годы в практике школьного и вузовского медиаобразования стали все активнее проводиться *Интернет-форумы*. Данная форма работы представляет собой обмен мнениями с помощью электронных писем определенной тематики. Интернет-форумы отличаются мобильностью, возможностью осуществления обратной связи, использованием дополнительных информационных ресурсов (фотографий, видеорликов и т.д.).

Одной из важных задач медиаобразования является развитие критического мышления аудитории. Методы и технологии РКМ нашли свое применение в медиаобразовательных занятиях со школьной и студенческой аудиторией. Например, метод *ИНСЕРТ* (интерактивная система пометок для эффективного чтения и мышления) проводится с целью побудить аудиторию к отслеживанию собственного понимания читаемой и воспри-

нимаемой информации, обсуждению произведения медиакультуры, умению вычленять истинную и ложную информацию, задавать вопросы, возникающие в процессе работы над текстом, фильмом, телепередачей и т.д. ИНСЕРТ формирует умение самостоятельно и глубоко осмысливать информацию, тщательно ее прорабатывать, пристально вглядываться в детали, что особенно важно в условиях интенсификации информационного потока.

В методике развития критического мышления также широко известен прием *З-Х-У* (Что мы знаем? Что мы хотим узнать? Что мы узнали?). Данный прием способствует активизации исследовательских умений аудитории, классификации полученных знаний. Данный прием все чаще используется и в медиаобразовании. Для применения этого приема доска или большой лист бумаги делится на три широкие колонки, озаглавленные соответственно: «Знаем», «Хотим узнать», «Узнали». После того, как педагогом объявляется тема занятия, аудитория обменивается мнениями о том, что им уже известно по изучаемой проблеме. Обсуждение продолжается, пока не выявятся основные сведения, в справедливости которых аудитория не сомневается. Они заносятся в колонку «Знаем». Затем учащимся (студентам) предлагается сгруппировать предложенные идеи по категориям.

Спорные идеи и вопросы заносятся в колонку «Хотим узнать». Можно попросить учащихся (студентов) дополнить этот список вопросами о том, что еще они хотят узнать по данной теме. Все возникшие соображения записываются на доску. После этого начинается работа над изучаемой темой. Если, например, в процессе занятия предполагается изучение медиатекста (газетной или журнальной статьи, сайта, или просмотр фильма), необходимо еще раз обсудить вопросы, которые были поставлены аудиторией, и нацелить их, таким образом, на более углубленное изучение медийной информации.

После того, как разбор материала занятия будет закончен, целесообразно перейти к третьей колонке: «Узнали». Здесь педагог просит учащихся (студентов) записать, что они почерпнули, изучая тему, причем расположить ответы надо параллельно соответствующим вопросам, из второй колонки, а прочую новую информацию расположить ниже. Поработав индивидуально, учащиеся (студенты) обмениваются своими соображениями по колонке «Узнали» со всей группой. Итоги заносятся в третью колонку на доску. Затем в процессе обсуждения аудитория может сравнить первоначальную информацию по теме занятия с вновь изученной, сделать аргументированные выводы. Если в процессе изучения темы остаются вопросы, которые остались без ответа, они переносятся на новый цикл «Знаем/Хотим узнать/Узнали».

Ключевой технологической моделью развития критического мышления является модель *ВОР* (*Вызов-Осмысление-Размышление*). Основные положения данной технологии успешно применяются в процессе анализа произведений медиакультуры. Остановимся подробнее на методических подходах к данной модели.

Известно, что наиболее оптимально запоминается актуальная информация. Поэтому стимулирование интереса к новому знанию происходит через «извлечение» уже известного учащимся (студентам) материала и выяснение появившихся вопросов. Возникшие вопросы вызывают потребность в новых знаниях. Таким образом, вызов подготавливает, настраивает аудиторию на ту информацию, которая будет изучаться на следующих этапах работы.

Этап осмысления предполагает ввод новой для учащихся информации (в процессе медиаобразовательного занятия это может быть просмотр фильма или телевизионного фрагмента, изучение статьи в журнале и т.д.).

Последний этап (размышление) имеет особое значение, так как именно здесь происходит осознание приобретенной информации.

В современной педагогической науке существуют конкретные формы и приемы для работы на этапе вызова, на этапе осмысления, и на этапе размышления. Перед педагогом, осуществляющим работу по развитию критического мышления, стоит задача выявить, какой должна быть информация, а также, какой прием, метод следует применить для эффективной реализации определенной цели медиаобразовательного занятия.

Например, приемы для стадии вызова направлены на активизацию ранее полученных знаний по теме, на пробуждение любознательности и определение целей изучения предстоящего материала. Примером здесь может служить прием *парной мозговой атаки*. Парам учащихся (студентов) предлагается составить список того, что они знают или думают по изучаемой теме. Для этого задания устанавливается жесткий лимит времени – обычно пять минут. Парная мозговая атака особенно эффективна для учащихся (студентов), которым трудно высказывать свое мнение перед большой аудиторией. Зачастую, обменявшись мнением с товарищем, такой ученик (студент) обретает большую уверенность и легче выходит на контакт со всей группой. Кроме того, работа в парах позволяет высказаться гораздо большему числу учащихся. Разновидностью данного приема является *групповая мозговая атака*.

В конце занятия, на этапе размышления может применяться *Парное подведение итогов*. Пары, которые проводили мозговую атаку, готовясь к чтению текста, просмотру фильма или телепередачи, могут теперь вернуться к своим записям и сравнить, какие соображения у них были до, и какие появились после завершения обсуждения произведения медиакультуры.

Форма работы *ключевые термины* особенно продуктивна при изучении новых терминов 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 повторное обра-

шение к данному приему: учащиеся (студенты), 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.

Еще одной формой работы в процессе развития критического мышления аудитории на примере работы с экранным медиатекстом (например, с фильмом) являются *перепутанные логические цепи*. Этот прием обычно применяется в работе с группой. Педагог выписывает пять-шесть отдельных событий (например, из просмотренного фильма), причем помещает каждое на отдельный лист: Листы перетасовываются и выставляются на край доски. Группе предлагается восстановить правильный порядок событий. Когда аудитория приходит к единому мнению, педагог просит их обратить пристальное внимание на повторный просмотр ключевых фрагментов из фильма с тем, чтобы было ясно, правильно ли выполнено задание. Возможен и еще один вариант данного задания, заключающийся в моделировании возможных ситуаций при изменении хода ключевых событий медиатекста.

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, и затем при обсуждении проверить их правильность.

Методический прием *взаимообучение* достаточно часто применяется в практике медиаобразовательных занятий на материале прессы. Данный прием, как и прием взаимопроса, позволяет всем участникам образовательного процесса оказаться в роли учителя и направлять остальных в работе над медиатекстом (который должен отличаться информативностью, актуальностью темы, вызывать интерес у аудитории). Взаимообучение организуется в группах из четырех-семи человек, которым раздаются экземпляры одного и того же текста. Учащиеся по очереди играют роль учителя – роль, которая требует от них выполнения пяти определенных действий. Когда все члены группы прочитали абзац (про себя), «учитель» делает следующее:

- 1) суммирует содержание абзаца;
- 2) придумывает вопрос по тексту и просит аудиторию на него ответить;
- 3) разъясняет моменты текста, которые для остальных участников остались непонятными;
- 4) дает прогноз возможного содержания следующего абзаца;
- 5) дает задание перед чтением следующего абзаца.

Перед проведением данного приема, особенно в школьной аудитории, педагог должен проинструктировать каждую группу в отдельности, как им следует действовать, оказавшись «учителями».

«*Оставьте за мной последнее слово*» – еще один прием для стимулирования размышления после чтения печатного или изучения экранного медиатекста. Он дает основу для обсуждения текста любого плана: как повествовательного, так и описательного. Данный прием применяется для вовлечения в общую дискуссию наиболее пассивных учащихся (студентов). Алгоритм применения данного приема следующий:

- 1) во время чтения текста (просмотра фильма) найти несколько отрывков (ключевых эпизодов), которые, по мнению группы, являются особенно интересными или достойными комментария;
- 2) при работе с печатным медиатекстом выписать цитату на карточку или листок, не забыв пометить страницу (при работе с фильмом – кратко описать основные события эпизода);
- 3) на обратной стороне карточки предложить свой комментарий.

После этого проводится групповое обсуждение: аудитория обменивается своими мнениями, сопоставляет комментарии и т.д. Последним свое мнение высказывает тот участник, который не проявил активности на предыдущих этапах занятия. Именно за ним остается решающее слово.

В методике медиаобразования с целью развития критического мышления 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 и проанализировать фрагмент из фильма).

Разработки для самостоятельных занятий помогают развивать критическое мышление, если они отвечают следующим требованиям:

- 1) помогают заметить достаточно тонкое движение мысли, которое они вряд ли отследили бы сами, но отнюдь не заменяют при этом тщательного чтения текста;
- 2) стимулируют критическое и иное мышление, высокого порядка на всех этапах работы;
- 3) служат трамплином для дискуссии или письменной работы [Заир-Бек, 2005].

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 медиаккультуры 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 впечат-

ление (воспоминания или ассоциации с эпизодами из собственной жизни, вызвавшая 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.).

*Думай самостоятельно/в парах/на аудиторию* – данный прием позволяет активизировать аудиторию в процессе размышления над медиатекстом. После просмотра фильма (чтения статьи) педагог задает вопрос, обычно проблемный, и просит отдельных участников написать короткие ответы. Затем учащиеся (студенты), разбившись на пары, делятся друг с другом своими соображениями и стараются выработать единый, включающий оба мнения ответ. Парам дается задание: за тридцать секунд изложить аудитории краткий итог своей работы.

*Десятиминутное эссе и другие свободные письменные задания.* После чтения текста или общего обсуждения медиатекста можно предложить учащимся (студентам) кратко изложить свои мысли с помощью десятиминутного эссе (по методике свободного письма). *Эссе* – небольшое прозаичное сочинение свободной композиции, передающее индивидуальные впечатления и соображения автора. Эссе позволяет включить учащегося (студента) в процесс самооценки, рефлексии достигнутых результатов; как правило, бывает посвящено какому-то спорному, дискуссионному положению, явлению, событию. Текст эссе является персонифицированным способом реагирования на заявленную проблему. Известны различные виды эссе. Как правило, эссе состоит из четырех частей, отвечающих следующим требованиям: 1) краткое содержание, в котором определяется тема и предмет исследования или приводятся основные тезисы; дается краткое описание структуры и логики развития материала; формулируются основные выводы; 2) основная часть эссе, где содержатся основные положения и аргументация; 3) заключение, где автором представляются результаты исследования и полученные выводы, могут быть обозначены вопросы, которые не были решены, и новые вопросы, появившиеся в процессе исследования; 4) библиография. Рекомендуемый объем для расширенного эссе составляет 4000-5000 слов. Эссе может быть написано как письмо, адресованное себе; обращение к читателям и приглашение к размышлению; психологический этюд или критический разбор проблемы и т.п.

*Пятиминутное эссе* – данный вид письменного задания применяется в конце занятия, чтобы помочь аудитории подытожить свои знания по изучаемой теме. Здесь предлагаются следующие задания: написать, что они узнали по данной теме, и задать один вопрос, на который они так и не получили ответа. Результаты работы можно использовать при планировании следующего занятия.

*«Таблица-синтез»* – данная стратегия развития критического мышления, возникшая первоначально как метод парного чтения, может успешно применяться в медиаобразовании для развития рефлексивного восприятия

медиаинформации. Она побуждает (учащихся) студентов к диалогу с медиатекстом, к критическому осмыслению его содержания. Для заполнения такой таблицы аудитории предлагаются формы таблицы-синтеза (см. табл. 1).

При первом восприятии текста (например, просмотре видеофрагмента) заполняются первые две графы, а третья – после окончания просмотра фильма и анализа первых двух граф. Заполнение таблицы может происходить в паре, так как диалог, возникающий в процессе подобного парного обсуждения, способствует принятию более аргументированной точки зрения обоих партнеров по общению, которые могут задавать друг другу уточняющие вопросы, обсуждать непонятные моменты и т.д. После заполнения в специальной графе каждый учащийся (студент) излагает выводы, сопровождая их аргументацией.

**Таблица 1**

**Форма таблицы-синтеза**

Ключевые моменты (эпизоды) медиатекста	На что я обратил внимание?	Почему именно на это я обратил внимание? (анализ)

**Вывод** \_\_\_\_\_

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**

Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.

Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. М.: Высшая школа, 1986. 224 с.

Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.

Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.

Заир-Бек С.И. Критическое мышление. 2003 <http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/technology.htm>

Мурюкина Е.В., Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.

Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2005. 314 с.

Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2003. 238 с.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие для вузов. Таганрог, 2004. 340 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: ЦВВР. 708 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2007. 228 с.

## 4.2. Медиаобразовательные задания для школьников

### *Игры на материале медиа*

*Хорошо и плохо.* Эта игра поможет осознать, какие положительные и отрицательные стороны могут иметь различные медиа, более критично и самостоятельно относиться к ним. Если играет несколько человек, то после выполнения задания ответы игроков сравниваются и обсуждаются. Выигрывает тот, чьи ответы оказались самыми полными и оригинальными.

Для проведения игры необходимо разделить лист бумаги вертикально на две части. В каждой части – заголовки «хорошо» и «плохо». На каждой стороне листа нужно вписать положительные и отрицательные стороны влияния медиа (кино, телевидения, компьютерной игры и т.д.). Например, к положительным сторонам медиа могут быть отнесены следующие высказывания: «Телевидение и компьютерные игры помогают в учебе», «С помощью медиа мы узнаем много нового», «По телевизору показывают веселые программы, от которых поднимается настроение» и т.п. А вот пример описания отрицательных сторон медиа: «Если долго смотреть телевизор, можно испортить зрение», «Если показывают страшный фильм, то потом трудно заснуть», «Есть очень трудные компьютерные игры, которые невозможно пройти, тогда я злюсь» и т.д.

*Разговор на тему...* – игра проводится с целью развития навыков межличностного общения в сфере медиа, критического осмысления медиаинформации. Игроки разбиваются на пары. Каждой паре предлагается определенная тема, например, «Новые компьютерные игры», «Почему вредно долго смотреть телевизор?», «Медиа и учеба в школе» и т.п. После этого каждая пара должна составить свой диалог. Авторы самых лучших и интересных диалогов считаются победителями. В процессе непринужденного общения все участники должны высказать свою точку зрения о медиа, о значении СМК в жизни каждого человека.

*Фотография за окном* – данная игра развивает наблюдательность и внимание, а также полноценное восприятие аудитории. По команде ведущего игрокам предлагается посмотреть в окно несколько секунд, после чего они должны рассказать, что увидели. При этом увиденную за окном картину нужно стремиться описать словами как можно точнее, как бы фотографируя. Затем задание усложняется, и игрокам предлагается представить, что все увиденное за окном – один кадр из фильма, к которому необходимо придумать начало и конец.

*Кастинг* – еще одна игра, развивающая внимание и наблюдательность. Игрокам дается задание внимательно рассмотреть друг друга и по-

стараться как можно лучше запомнить внешность партнеров. Через две-три минуты выбирается один игрок (режиссер), который будет проводить «кастинг». Его задача заключается в том, чтобы, стоя спиной к остальным учащимся, называть тех игроков, которые будут им «утверждены» на определенные роли в фильме. Роли могут быть самые неожиданные: Баба Яга, разведчик, бизнесмен, милиционер, фотомодель и т.д. Ведущий должен не просто назвать определенного претендента на роль, но и подробно описать внешность (какие у него глаза, какого цвета волосы, во что одет и т.д.), пояснить причины своего выбора. По окончании описания, если оно соответствует истине, претендент на «роль» сам становится ведущим.

*Озвучка* – игра, способствующая развитию полноценного восприятия медиатекста, фантазии и творческого воображения. Для проведения игры можно заранее записать на видеомэгнитофон фрагменты из мультфильмов, телевизионных программ, фильмов-сказок или рекламы и т.д. После того как между участниками распределяются роли, участники начинают работать над озвучиванием отрывка.

Перед игроками можно поставить несколько другую задачу – озвучить данный отрывок таким образом, чтобы фрагмент прозвучал в определенном жанре, например, в жанре комедии, детектива, приключенческого фильма, фильма «ужасов» и т.д. Таким образом озвучивать можно не только художественные или анимационные фильмы, но и телепередачи. Приведем пример такого озвучивания передачи «В мире животных». Здесь перед игроками встает довольно сложная задача – озвучить животных: обезьян, львов, тигров, дельфинов и т.п. Многие школьники выполняют это задание, демонстрируя неплохое чувство юмора. Например, вот так был озвучен диалог двух львов, резвящихся на лужайке:

– Ну, как твои дела? Опять бегаешь без дела?

– Совсем нет! Недавно удалось поймать хорошую добычу! Сделал дело – гуляй смело!

При желании можно предложить аудитории озвучивать не только людей или животных, но даже неодушевленные предметы (разговор зданий, деревьев, реки и берега и т.д.).

*Стоп-кадр* – сюжетно-ролевая игра, способствующая развитию зрительно-художественной образности. Игрокам демонстрируются стоп-кадры из известных кинофильмов (мультфильмов) и предлагается воспроизвести монологи от имени главных героев, изображенных на них. Лучше, если в процессе игры будут использоваться кадры из фильмов разных жанров. Во время выполнения задания остальные игроки выступают в роли жюри, отмечают лучшие варианты ответов.

*Музыкальные редакторы* – игра, направленная на развитие эстетического вкуса, полноценного восприятия медиатекста, фантазию и творческое воображение. Для ее проведения можно использовать записанные на видео фрагменты из мультфильмов, телевизионных программ, фильмов-сказок или рекламы, а также аудиозаписи из домашней фонотеки. Задача

«музыкальных редакторов» состоит в подборе наиболее удачного музыкального сопровождения к видеофрагментам.

*Выпуск новостей.* Эта ролевая игра – импровизация способствует ознакомлению учащихся с профессиями в сфере медиа, а также развивает творческое воображение и фантазию. На время игры каждая команда превращается в «репортеров», «телеведущих», «специальных корреспондентов» и т.д. «Выпуски новостей» могут быть посвящены самым разным темам: семье, рассказам о новостях из жизни друзей или о походе в театр и т.д. Какая бы тема ни была выбрана для выпуска, главное, чтобы новости были актуальными, правдивыми и интересными.

*Журналисты* – еще одна игра-импровизация, направленная на развитие речи, фантазии и творческого воображения. Каждому играющему выдается свой порядковый номер. Ведущий начинает рассказывать какую-либо историю, например:

*Жил-был маленький Винтик. Когда он появился на свет, то был очень красивый, блестящий, с новенькой резьбой и восьмью гранями. Все говорили, что его ждет великое будущее. Он вместе с некоторыми винтиками будет участвовать в полете на космическом корабле. И вот, наконец, настал тот день, когда Винтик очутился на борту огромного космического корабля...*

На самом интересном месте ведущий останавливается со словами: «Продолжение следует в журнале, номер ...». Тот, у кого в руках этот номер, должен подхватить нить сюжета и продолжить рассказ в течение условленного времени (например, в течение двух минут). Затем рассказ прерывается словами: «Продолжение следует в журнале, номер ...» и т.д.

Выигрывает тот игрок, который придумывает самую интересную историю.

*Рекламный агент* – игра, способствующая развитию речи, фантазии, воображения, критического мышления при восприятии рекламных медиатекстов. В процессе игры каждый из ее участников становится «рекламным агентом», которому дается задание – составить рекламное объявление или подготовить рекламный ролик. Обычно в таких случаях у юных игроков возникает много вопросов о том, как лучше подготовить рекламное объявление, как его оформить и т.д. Здесь педагогу важно объяснить аудитории, чем отличается реклама, подготовленная для телевидения, от рекламных объявлений, которые печатаются в прессе или звучат по радио. Можно предложить юным «агентам» несколько советов о том, как написать рекламное объявление. Например, часто для привлечения покупателей в рекламе используются небольшие стихи (слоганы), при подготовке рекламных объявлений их разработчики, в большинстве случаев, стремятся осветить все преимущества того или иного товара. Перед началом игры ее участникам можно предложить несколько пошаговых рекомендаций:

1. Определить, какой товар или услуга будет рекламироваться.
2. Подумать, где будет демонстрироваться реклама (по ТВ, на радио, в журнале).

3. Определить, в какой форме будет представлена реклама (в форме небольшого спектакля, сказки, рекламного объявления и т.д.).
4. Кратко описать сценарий.
5. Подготовить оформление для рекламы (костюмы, музыка и т.д.).

Приведем небольшой пример рекламного объявления к фильму «Человек-паук – 2»: «Если вы смотрели первый фильм про отважного и смелого Человека-паука, то вам будет очень интересно узнать, что же происходит с ним сейчас. Его, как всегда, ожидают интересные приключения, опасности и встречи с новыми друзьями. Если вы хотите путешествовать вместе с ним, обязательно посмотрите этот фильм!».

*Вершишь мне или нет?* Данная игра проводится с целью развития внимания и умения отличать истинную информацию от ложной. Каждому участнику игры предлагается ряд предложений, произнесенных ведущим вслух или написанных на листе бумаги. Количество и сложность предлагаемых предложений зависит от возраста и подготовленности игроков. Младшему школьнику можно, например, предложить такие высказывания: «Зимой на улице жарко», «Осенью облетают листья с деревьев», «У собаки три глаза» и т.д. Читая или воспринимая на слух предложения, ребенок должен угадать, какие из высказываний истинные, а какие ложные. За каждое правильно угаданное предложение игрокам присуждается по одному баллу.

На следующем этапе игру можно усложнить, предложив аудитории придумать истинные и ложные высказывания для остальных игроков, или устроить блиц-турнир, в ходе которого игроки по очереди придумывают и озвучивают друг другу такие высказывания. Выигрывает тот, кто даст больше всех верных ответов.

*Директор редакции* – игра способствует развитию творческого воображения, фантазии, формированию коммуникативных навыков. Из числа участников игры выбирается «директор». Его главная задача – отобрать из имеющихся претендентов журналистов для работы в редакции.

Для того, чтобы устроиться «на работу», игроки должны подготовить небольшие статьи для журнала на свободную тему (написать стихи или подобрать вопросы для интервью и т.д.), рассказать о себе, проявить необходимые качества для будущей деятельности (коммуникабельность, находчивость, творческие способности, умение излагать свои мысли).

*Лучший сюжет для фотографии* – данное игровое задание позволяет в увлекательной форме познакомить аудиторию с понятиями из мира медиа – сюжетом, композицией, планом, а также помогает юным игрокам лучше овладеть своим телом, поработать над выразительностью мимики и жестов, создавать интересные образы, передавая характерные особенности изображаемых фотогероев.

Игрокам предлагается следующая ситуация: «Представьте себе, что фотографы, которые очень долго ищут хороший сюжет, увидели очень интересный материал для своих снимков. Помните, что в фотографии нет

движения и звука, а характер и настроение можно передать только с помощью выражения мимики, жестов, позы тела. Помогите фотографам увидеть самые интересные сюжеты!».

В соответствии с поставленной задачей игроки должны, проявляя выдумку и фантазию, изобразить «сюжетные фотографии». В качестве основных персонажей можно выбирать не только людей различных профессий и возрастов (продавца, пожарного, старушку или солидного мужчину), зверей, птиц (кошку, зайца, петуха и т.д.), но и неодушевленные предметы (кастрюлю, телефон, книгу и др.). При желании несколько игроков могут создать интересные групповые композиции.

Еще один вариант этой игры называется «Портрет». Здесь перед игроками ставится задача сложнее – передать при помощи мимики и жестов различное настроение, характерные особенности человека. Все остальные участники должны угадать, что именно хотел передать тот или иной игрок, создавая свой «портрет».

*Папарацци* – игра, способствующая развитию зрительно-художественной образности, фантазии и творческого воображения. Как известно, ни один репортаж или интервью в газете и журнале не обходится без красочных и интересных фотографий. Если телевидение и кино имеет дело с движущимися объектами, то в искусстве фотографии все персонажи неподвижны, поэтому перед фотокорреспондентом стоит трудная задача – запечатлеть человека таким образом, чтобы фотография отражала его характер, внутренний мир, увлечения или пристрастия. Фотография в газетах и журналах имеет огромное значение, так как с ее помощью читатель может не только получить какую-либо информацию, но и убедиться в ее подлинности с помощью фотоснимков. Фотоаппарат дает возможность самому стать творцом, сконцентрировать внимание на каких-либо предметах и значимых для себя людях.

Игрокам необходимо, используя фотографии из семейного или классного фотоальбома, придумать небольшие репортажи или сюжеты таким образом, чтобы фотоснимки и подготовленные сюжеты как можно лучше соответствовали друг другу. Затем можно несколько усложнить задание, предложив игрокам иллюстрации из газет и журналов для написания коротких статей, подходящих к этим иллюстрациям по содержанию.

*Газетный киоск* – театрализованная игра, позволяющая юным участникам познакомиться с некоторыми понятиями медиамира (рубрика, рисунок-символ, юный корреспондент, редакция и др.), научиться ориентироваться в материалах прессы для детей.

В начале игры к детям в гости приходит «почтальон Печкин» (его роль играет кто-то из старших) и доставляет газеты и журналы для ребят. По ходу игры дети знакомятся с материалами, которые помещены на первой страничке газеты (журнала). Почтальон рассказывает, что на первой странице помещают все самое важное, что произошло за какой-то определенный промежуток времени. Благодаря рассказу Печкина юные читатели

узнают, что рисунок – символ обязательно соответствует тому материалу, который напечатан в газете; юные корреспонденты (юнкоры) – это школьники, занимающиеся подготовкой материалов для очередного номера; определенный шрифт и цвет в газете используются, чтобы привлечь внимание читателя и т.д. В результате участники игры постигают тайны печатного медиатекста, учатся находить необходимую и интересную информацию, знакомятся с прессой для детей.

*Инсценировка.* В процессе этой игры можно инсценировать небольшие фрагменты из фильмов, телевизионных программ, рекламных роликов и т.д. Между участниками распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров», «гримеров», «ведущих» и «участников» и пр.

Перед каждым игроком в зависимости от выбранной роли стоят конкретные задачи:

- «журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события» и т.д.);
- «режиссерские» (общее руководство процессом «съемки», выбор «актеров» («телеведущих») и т.д.);
- «звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);
- «декоративно-художественные» (изготовление и использование декораций, костюмов и т.д.);
- «актерские» (исполнение ролей в «видеофильме», «телепередаче») и т.д.

В процессе игры ее участники вовсе не обязательно должны ставить перед собой цель представить законченные произведения медиакультуры, претендующие на профессиональный уровень. Их главная задача состоит в знакомстве с процессом постижения аудиовизуального языка, развитии творческого потенциала каждого участника.

*Старая сказка на новый лад* – игра, развивающая творческое воображение, фантазию и артистические способности, вызывающая бурю положительных эмоций и у актеров, и у зрителей. В основу сюжета может быть положен любой фильм, знакомый игрокам. Задача играющих состоит в том, чтобы инсценировать известные киноистории в определенном жанровом ключе, например, сказку «Золушка» или «Спящая красавица» – в комедийном, приключенческом, драматическом и т.д. В соответствии с жанром можно использовать костюмы, музыкальное оформление и т.д.

*Угадай название фильма* – игра, развивающая внимание и память. Для проведения игры необходимо подготовить видеофрагменты из мультфильмов или детских художественных фильмов. Задача участников – угадать название просмотренных фрагментов.

Данная игра может иметь множество вариантов. Например, угадывать имена актеров, режиссеров, название литературных произведений, по мотивам которых снят мультипликационный или художественный фильм. Можно также использовать в качестве иллюстрируемого материала не видеозапись, а пантомиму или устный рассказ о фильме (не называя имен

главных персонажей). Остальные участники по жестам или устному рассказу пытаются дать верные ответы. Побеждает сильнейший – тот, кто даст максимальное количество правильных ответов.

*Машина времени.* Игра, развивающая фантазию, творческое воображение и речь. По правилам этой игры участники должны попытаться представить, что произойдет, если их любимые герои из известных кинофильмов, мультфильмов или сериалов попадут в другую историческую эпоху или другую страну, город. Приведем примеры отрывков из такого рассказа: «Мой любимый мультфильм "Шрек"». Его главный герой попал в наш город и подружился со многими ребятами из нашего класса. Мы пригласили его к себе в школу, гуляли с ним, и нам бы было очень весело. По дороге мы встретили хулиганов, но бояться нам нечего – наш новый друг защитил всех нас».

*Игры-аукционы.* Вариантов их проведения может быть несколько, но главный принцип аукциона состоит в том, чтобы победитель назвал самый последний, исчерпывающий ответ, после которого ни у кого из игроков не было бы вариантов. Ведущий берет деревянный молоток (в его отсутствие можно взять какой-нибудь другой, не очень тяжелый предмет, скажем, ручку) и «торги» начинаются. Темы такого аукциона могут быть следующими:

- «Знаменитые актеры кино и телевидения»;
- «Известные герои мультфильмов»;
- «Отечественные (зарубежные) режиссеры»;
- «Фильмы определенного жанра (приключения, комедии, драмы, вестерны, детективы и т.д.);»;
- «Фильмы о детях»;
- «Фильмы о профессиях»;
- «Фильмы о животных»;
- «Фильмы о дружбе»;
- «Фильмы о добре и зле» и т.д.

### ***Творческие задания, упражнения и конкурсы***

*Опиши героя фильма.* Это задание, развивающее творческое воображение, критическое мышление и речь. Как правило, описывая известных героев из художественных и мультипликационных фильмов, ребята дают им неоднозначные оценки. Это неудивительно, ведь каждый зритель воспринимает персонажей в соответствии со своим жизненным опытом, восприятием. Поэтому очень важно, чтобы каждый участник сумел свободно высказать то, что он чувствует, ведь мнение подчеркивает его индивидуальность и неповторимость. Очень хорошо, когда даются неоднозначные оценки – они свидетельствуют о том, что участники умеют посмотреть на вещи с разных сторон, выдвигать нестандартные идеи.

Когда участниками будут выбраны персонажи для описания, можно предложить им подобрать соответствующие эпитеты, которые больше всего подходят: например, умный, добрый, глупый, веселый, хвастливый, жад-

ный, смешной и т.д. Здесь нужно дать игрокам возможность поспорить, отстаивать свою точку зрения, доказать, что они правы. Затем можно попросить игроков рассказать о тех поступках главных героев, которые им понравились, и тех, которые не понравились, объяснив свой выбор.

Есть и другие варианты этого задания: можно предложить участникам рассказать, что бы они сделали, если бы могли попасть в эту сказку, с кем бы хотели дружить и кому хотели бы помочь. Эта воображаемая ситуация с интересом воспринимается аудиторией, которая с удовольствием фантазирует, придумывает различные приключения, которые могли бы произойти.

*Письмо от имени героя* – творческое задание, способствующее развитию полноценного восприятия произведений медиакультуры. В ходе выполнения задания игрокам предлагается написать «письмо» от имени героев фильмов, телевизионных программ, рекламных роликов и т.д. Причем «письмо» может быть написано не только от имени человека любой профессии, возраста или культурного уровня, но и от имени неодушевленных предметов, фигурирующих в экранном или печатном медиатексте. После выполнения задания игроки или ведущий читают свои «письма», а остальные пытаются угадать, от имени какого героя они написаны.

*Рисуем сказку.* Цель данного задания – помочь понять смысловое содержание просмотренного фильма-сказки. Школьники очень часто рисуют любимых киногероев, им нравится изображать то, что они видели в кино или на телевизионном экране. Можно предложить им не просто изобразить отдельные картины, происходящие в фильме, а воспроизвести с помощью собственных иллюстраций сюжет фильма или изменить его в соответствии со своим видением (добавить новые персонажи, придумать другие похождения героев и т.д.).

Если в выполнении задания участвует несколько человек, можно воссоздать ход просмотренного фильма, поручив каждому из учащихся воспроизвести в рисунке определенный эпизод. После окончания этой работы участники могут более подробно составлять устные рассказы по мотивам просмотренного, пересказать ключевые эпизоды медиатекста и т.д.

Также играющие могут нарисовать иллюстрации на тему услышанной музыки из фильма или сами подобрать музыку к просмотренному фрагменту, которая передает основное его содержание, отражает характер главных героев фильма.

*Что за чем.* Творческое задание имеет цель развития умений интерпретировать смысловое содержание экранного медиатекста. Для выполнения этого задания можно использовать иллюстрации, нарисованные к тому или иному фильму. Выполняя задание, игрокам нужно расположить картинки в определенной последовательности (в соответствии с развитием конкретного экранного образа).

В качестве примера рассмотрим это задание на материале мультипликационного фильма «Снегурочка». Игровая ситуация здесь может быть предложена следующая: «Стали старик со старухой вспоминать, что же

произошло с ними и с их внучкой Снегурочкой. Но вдруг налетел ветер, перепутал все картинки. Разложите их, пожалуйста, по порядку». Выполняя это задание, игроки восстанавливают ход событий и, одновременно с этим, пересказывая сказку, вспоминают наиболее запомнившиеся моменты.

*Выразительные средства экрана.* Цель данного задания – познакомить аудиторию с выразительными средствами, которые используются в медиапроизведениях (музыка, кадр, цвет, пластическое решение, движение и т.д.).

Для этого упражнения необходимо подготовить видеофрагменты из мультипликационных или художественных фильмов, а также «стоп-кадры». Сначала участники знакомятся со «стоп-кадрами» из фильма, а затем – с видеофрагментом. Сравнивая кадры и видеофрагменты, дети замечают, что в фильме, в отличие от кадров, есть движение. Движение, жесты, мимика являются не только отличительной чертой экранных искусств, но и средством создания экранного аудиовизуального образа.

Приведем пример выполнения этого задания на материале известного мультфильма «Как львенок и черепаха пели песню». Характеризуя героев, школьники отмечают, что черепаха – «малоподвижная», «медлительная», «неторопливая», «она медлительная потому, что медленно движется». А львенок, наоборот, «торопливый», «быстрый», «непоседа», «непоседливый и быстрый потому, что он всегда в движении, бегаёт целый день по пустыне».

*Что мы увидели в кадре?* – это задание, развивающее наблюдательность, внимание, фантазию и медиавосприятие, требует несложной предварительной подготовки. Нужно взять несколько небольших листов плотной бумаги и вырезать в каждом из них «окошечки» таким образом, чтобы получилась рамка.

Когда рамки для каждого участника упражнения будут готовы, можно предложить посмотреть на свою комнату через «волшебные окошечки»: «Представьте, что вместе с вами в «окошечко» смотрят зрители. Показывайте им то, что вам больше всего нравится вокруг вас, и расскажите об этом». При выполнении этого задания оказывается, что дети находят много интересного в своей обычной обстановке. Некоторые участники признают, что обратили внимание на многие предметы только тогда, когда пристально вгляделись в них через «волшебные окошечки».

Еще один вариант этого задания – ребенку предлагается изложить увиденное в форме кадров для будущего фильма, придумать для него увлекательное продолжение и т.д.

*Злые и добрые волшебники* – задание способствует развитию внимания и медиавосприятия. В ходе его выполнения участникам предлагается воображаемая ситуация: «Представьте, что к вам пришел добрый волшебник, который будет снимать на видеокамеру все, что ему понравилось. Но ему трудно одному справиться с этим заданием. Помогите доброму волшебнику выбрать кадры для съемки!».

После выполнения задания игроков можно попросить найти кадры не для доброго, а для злого волшебника. После выполнения задания нужно сравнить, как меняется восприятие одной и той же комнаты (как и одного и того же фильма) разными людьми. Выбирая разные кадры, отбирая то, что хочется показать, можно даже один и тот же предмет показать по-разному. Все дело в том, у кого в руках находится камера и какую цель он преследует, снимая тот или иной материал.

*Угадай жанр фотографии* – это задание знакомит с жанровой спецификой фотографического искусства. Для его выполнения понадобятся несколько фотоснимков научного (например, фотоснимок с изображением устройства сложного технического прибора), хроникально-документального (скажем, проведение спортивных соревнований) и художественного жанров (любительские снимки). Путем сравнения фотографий юные фотолюбители приходят к выводу, что в зависимости от жанра снимки могут существенно отличаться друг от друга.

*Сам себе режиссер* – задание, развивающее аудиовизуальное восприятие, творческое воображение, речь и фантазию, позволяет в игровой форме ознакомиться с понятиями «сценарий», «сюжетная линия», «персонажи» и т.д. В процессе выполнения творческого задания участники узнают, что сценарий – это литературная основа фильма, программы или шоу, а люди, пишущие сценарии, называются сценаристами. Их задача состоит в том, чтобы сценарий получился интересным и этот фильм или передачу зрители посмотрели с удовольствием, узнавали что-то новое для себя.

Сценарий напоминает сочинение, представляет собой творческий замысел по определенной теме. Разница между сочинением и сценарием состоит в том, что сочинения, как правило, бывают достаточно короткие, а сценарии, наоборот, представляют собой толстые книги, так как в них очень подробно описано, когда, где и как происходят события, что делают герои фильмов, какие они и т.д. Для того чтобы сценарий получился хорошим, необходимо как следует продумать сюжет и жанр фильма. Сюжет – это содержание действия фильма, жанр – группа медиатекстов (например, фильмов), объединенных по какому-либо признаку (комедия, трагедия, детектив и т.д.).

Учитывая возраст юных сценаристов, не нужно требовать от них длинных и сложных сценариев, можно просто ограничиться сочинением небольших забавных историй, которые потом можно будет инсценировать.

*Конкурс минисценариев* – конкурс проводится в группах (2-3 человека) и может стать продолжением творческого задания «Сам себе режиссер». Каждая микрогруппа должна придумать и представить свой сценарий мультфильма на любую тему: можно использовать знакомые сюжеты по мотивам сказок или известных мультфильмов, а можно подготовить свои собственные истории с новыми героями. Например, основываясь на известных сюжетах, можно придумать новые приключения для сказочных героев. Когда подготовительная работа будет окончена, начинается кон-

курсная программа. Победит в конкурсе та команда, которая придумает самый интересный и веселый сценарий. Приведем пример такого сценария под названием «Как себя вести»: «Кот Матроскин и Шарик поспорили из-за того, что Шарик не поздоровался первым с Матроскиным. Этот спор вскоре перерос бы в большую ссору, если бы не подоспел дядя Федор с книгой «Как себя вести», который и объяснил незадачливым героям, кто должен здороваться первым и как полезно знать правила хорошего тона».

Еще один вариант этого упражнения – работа над созданием мини-инсценировок известных песен или рекламного ролика.

*Лучший диктор на ТВ* – претендентам на победу необходимо прочитать заданный текст от имени дикторов, пришедших на телестудию в грустном, веселом, сердитом настроении и т.д., дикторов, которые должны, читая серьезный текст, рассмешить зрителей или заставить их грустить, читая веселый текст и т.д.

*Расшифровка* – «шифровальщикам» предлагается лучше всех зашифровать содержание известных телевизионных сериалов (фильмов, программ, статей в журнале и т.д.). Обязательное условие – передать содержание медиатекста, не искажая смысл, но в то же время так, чтобы противники не сразу могли узнать, какой это фильм или сериал.

*Конкурс телеведущих* – каждый участник становится на время телеведущим известной программы, ему предстоит самому подобрать наиболее интересные факты для проведения программы, пригласить «гостей» и т.д. Темы программ могут быть самые разные: «Исторические факты», «Животный мир», «Из жизни растений», «Книга рекордов Гиннеса», «Музыка и мы» и т.д.

*Самая, самая...* – конкурс позволяет каждому участнику проявить себя как искусного рассказчика, используя фотографии из семейного альбома.

Номинаций в конкурсе может быть несколько: «Самая интересная история», «Самая веселая история», «Самая длинная история», «Самая фантастическая история» и даже «Самая скучная история». Задача конкурсантов – сочинить истории по материалам фотоснимков, причем нужно не просто рассказать о том, что происходит на снимке в данный момент, но и придумать небольшую предысторию, а также спрогнозировать продолжение.

*Волшебный мир мультипликации* – этот конкурс сможет выявить лучшего знатока мультипликации. Конкурсантам предстоит угадать, какая техника использовалась при создании мультипликационного фрагмента. Например, можно показать небольшие отрывки из кукольных («Незнайка в Солнечном городе», «Варежка»), рисованных («Ну, погоди!», «Приключения Винни-Пуха»), пластилиновых («Пластилиновая ворона»), компьютерных мультфильмов («Валли», «Мадагаскар»). Каждый, угадавший определенный вид мультипликации, получает призовой балл.

*Самый наблюдательный* – этот конкурс также включает в себя демонстрацию фрагментов из мультипликационных или художественных фильмов. Показ фрагмента длится определенное количество времени (напри-

мер, 1 минуту), после чего конкурсантам задается вопрос, например: «Какого цвета были ботинки у главного героя?» или «Сколько раз за это время в кадре появился тот или иной персонаж?». Победителем станет самый наблюдательный участник конкурса.

Этот конкурс можно проводить несколько по-другому: вниманию участников предлагается один кадр из фильма или фотоснимок. После его показа конкурсанты должны ответить на вопросы ведущего.

*Комиксы* – конкурс проводится в команде и состоит в следующем: каждая команда должна нарисовать серию комиксов на определенную тему. При этом конкурсанты должны учитывать, что комиксы – это не просто набор картинок, передающих какую-либо историю, а символы, переданные в виде иллюстраций, каждая из которых должна отражать основную мысль того или иного фрагмента. Тематика комиксов может быть следующей: «Приключения друзей на необитаемом острове», «Инопланетные гости», «Поход», «На рыбалке» и т.д. Каждый рисунок комикса должен быть сделан таким образом, чтобы не нужно было делать дополнительные надписи, и ход событий был бы ясен. Кроме сюжетной линии в комиксах должна угадываться его основная идея.

Приведем пример описания комиксов на тему «Поход», главная идея которого заключается в том, что любое дело, за которое борется человек, должно быть доделано до конца, иначе потом придется начинать все сначала. На первой картинке изображены все участники похода, которые собираются в путь. У каждого – тяжелый объемистый рюкзак, в руках палатка, удочки. Следующая картинка представляет собой долгий путь к месту отдыха. Автобус переполнен, и ребята с трудом втиснулись в него со своей тяжелой поклажей. На третьем рисунке путники добрались до места и пытаются поставить палатку. Но это дело очень трудное для ребят – палатка стоит очень неровно. Затем путешественники отправляются купаться на речку. Следующая картинка – возвращение ребят к месту привала. Оказывается, палатка за это время совсем разваливалась, и ребятам приходится все переделывать еще раз.

*Народный артист* – эта конкурсная программа, в отличие от одноименного телевизионного проекта, имеет цель не просто выбрать лучших певцов, а умение работать в команде, помогая друг другу.

Первый конкурс – «Разминка»: команды должны угадать голоса остальных членов своей команды. Для этого один представитель команды встает спиной к остальным участникам. В это время кто-то из игроков произносит одно слово или короткую фразу. Водящий должен узнать, чей голос звучал. Для каждого водящего от команды предлагается по четыре таких задания. Победителем становится команда, представитель которой узнал больше голосов своей команды.

Второе задание – «Учимся слушать музыку». Нужно заранее подготовить записи различных музыкальных инструментов (фортепьяно, скрипка, труба и т.д.) и звуков, которые нас окружают (шум дождя, звук бьющегося

стекла, водопад и т.д.). После предъявления того или иного звука командам нужно угадать, что это за звуки.

Следующее задание – «Угадай мелодию». В нем принимают участие капитаны команд, которые должны угадать песенные отрывки из кинофильмов в течение 3-5 секунд.

Последний конкурс – «караоке»: исполнение песен из мультфильмов.

*Создаем свой мультфильм.* Работа над мультфильмом – очень сложный процесс, в нем принимают участие множество людей: сценаристы, режиссеры, художники, композиторы, актеры, озвучивающие персонажей и т.д. Учащимся предлагается задание – попытаться создать свой первый простейший мультфильм. Для этого нужно взять маленькие блокнотики, и на первой странице нарисовать какой-нибудь несложный рисунок (мяч, человечка, качели, собаку и т.д.). На следующей странице (в том же месте) нужно изобразить тот же предмет, но несколько видоизменить его форму или положение (например, если на первой странице у человечка руки опущены вниз, то на второй – подняты кверху, если мяч на первой странице лежит, то на второй – он подпрыгивает и т.д.).

На следующих страницах блокнота необходимо соблюдать очередность рисунков так, чтобы одинаковые картинки получились на всех четных страницах (2, 4, 6, 8 и т.д.) и на всех нечетных (1, 3, 5, 7 и т.д.). Когда иллюстрации будут готовы, можно попробовать привести картинку в движение. Для этого нужно очень быстро перелистывать страницы блокнота, и тогда будет возникать иллюзия движения фигуры на листах. Картинки можно дополнить другими фигурами, раскрасить, тогда будет еще интереснее. Так, в процессе игры можно познакомить участников с такими понятиями, как «кадр», «цвет», «план» и т.д.

*Создаем свою афишу.* Перед проведением задания учащимся предлагается воображаемая ситуация: «Представьте, что перед вами две цирковые афиши. Рассмотрите их внимательно. Как вы думаете, для чего на первой афише написано: «Небывалое представление!» и нарисована веселая обезьянка? А к чему призывает вторая афиша? Для чего в ней указано: «Последнее представление?»».

Внимательно всмотритесь в тексты афиши и скажите, из каких частей она состоит: из слов-призывов: «Спешите!», «Торопитесь!» и сообщения, что будет выступление ученой обезьяны, а также где это происходит.

Да, создание афиши – дело вовсе не простое! Но попробуем разобраться вместе. Итак, любая афиша составляется по определенной схеме:

1. Сообщение о представлении, показе (что).
2. Место, время представления (где, когда).
3. Призывы.

Ничего не напоминает? Ну конечно, рекламное объявление!

А теперь попробуйте прочитать афишу и определить, что в ней лишнее, а чего не хватает?

*Внимание! Внимание!*

*Спешите! Спешите! Спешите!  
Только одно представление!  
Спектакль «Доктор Айболит»!  
Только одно представление!  
3-й класс «Б».*

Правильно, в тексте афиши пропущена дата представления и место ее проведения.

Театральные, цирковые и киноафиши могут о многом рассказать. Например, об актерах, исполняющих главные роли, а если известно, что в главных ролях Чак Норрис или Джекки Чан, то можно и жанр угадать. Особое внимание нужно уделить изобразительному решению, предметам, цветовому решению – все это подскажет, что вам предстоит смотреть.

Конкурс афиш можно проводить и дома, рисуя рекламные афиши собственного «фильма». Здесь используется техника коллажа с дорисовками, собственные рисунки и тексты и т.д. Для коллажа используются вырезки из различных журналов, а тексты «набираются» из готовых газетных и журнальных букв и заголовков.

В любом случае при изготовлении афиши должны быть выполнены основные требования: передача жанрового своеобразия, иллюстрация, отражающая характер будущего показа, а также информационная составляющая (имена и фамилии всех актеров, операторов, художников и т.д.).

*Работаем в творческой медиамастерской* – это творческое задание позволит школьникам побывать в роли гримеров, костюмеров, оформителей и т.д. К примеру, костюмеры и гримеры могут для тренировки попробовать создать несколько всем известных ролевых образов (Бабы-Яги, доброй феи, отважного воина и т.д.). Даже отсутствие профессиональных театральных костюмов не мешает создать интересные образы, а в качестве подручных материалов можно использовать фрагменты костюмов, сделанных своими руками (например, картонные воротники, короны, парики из новогоднего «дождика», ненужную одежду из домашнего гардероба и другие). А музыкальные редакторы в это время подберут наиболее удачные, по их мнению, песни и музыкальные фрагменты для последующей инсценировки.

*Создаем любительский фильм.* Процесс создания любого произведения медиакультуры, в том числе – и любительского видеофильма, должен иметь определенную эстетическую и художественную ценность, быть направленными не только на воспроизведение событий или явлений, происходящих в жизни, а на творческое отражение происходящего. Процесс созерцания, восприятия, а тем более, созидания произведений искусства является процессом творческим.

Прежде чем приступить к съемке, необходимо ознакомиться с основными понятиями видеоарт – кадр, монтаж, ракурс, план и т.д. (кстати, о многих из этих понятий можно получить представление, выполняя творческие и игровые задания). Например, понятие о «кадре» дает воз-

возможность не только научиться правильно обращаться с камерой, наводить объектив, определять, какая композиция будет отражаться на экране, но и изучить художественные стороны данного процесса, уяснить, как при помощи кадра можно отразить красоту объекта, его внутренний мир, чувства, которые испытывает человек и т.д. Кроме того, нужно овладеть основными техническими приемами – статикой (съемка неподвижного объекта), панорамой обзора (общий вид), панорамой сопровождения (съемка перемещающихся в пространстве объектов), перекидкой (быстрая смена направлений съемки, перебрасывание камеры с одного объекта на другой), наездом (выделение главного объекта), отъездом (откат камеры от объекта) и другими.

И хотя возможности современной цифровой техники позволяют без особого труда снимать практически любые объекты, все же для того, чтобы фильм стал интересен и представлял ценность для окружающих (не исключено, что среди них будут профессионалы), можно попробовать осуществить тренировочную съемку отдельных кадров в каждом виде техники. Постепенно в процессе практических упражнений будут приобретаться навыки выражать определенную мысль в объеме одного кадра, передавать настроение и свои художественные замыслы.

Затем можно переходить к съемке простых сюжетов, знакомиться с преемственностью кадров, овладевать умениями снимать простейшие экранные повествования. Первые сюжеты могут быть совсем небольшими – 3-5 минут.

На следующем этапе работы происходит знакомство с понятием «композиция кадра», которая начинается с определения плана кадра, ведь при съемке необходимо уметь определять, каким планом снимать объект – крупным, средним или общим (это зависит от того, какая идея положена в основу фильма, какое значение имеет каждый отснятый объект в будущем материале).

При съемках первых видеосюжетов многие любители увлекаются крупными и общими планами – в этом случае часто теряется нить повествования. В каждом кадре – лица, но как они связаны друг с другом – непонятно. Здесь следует учитывать, что применение крупного плана как в профессиональной, так и в любительской съемке имеет большое значение для передачи эмоционального состояния, а крупно снятые объекты привлекают повышенное внимание. Поэтому применение общего и крупного планов должно быть оправдано и направлено на выражение основной идеи фильма. На этом этапе юному видеолюбителю необходимо научиться находить и выделять главное в кадре, осуществлять поиск нужных цветовых решений, поймать нужный ракурс. Именно эти кадры станут затем эстетической и эмоциональной основой хорошего видеофильма. Для лучшего освоения любительской видеотехники можно предложить вниманию юных видеолюбителей несколько творческих заданий.

Телевидение, кино, компьютер, газеты и журналы можно изучать с разными целями, и, кроме развлечения, медиа содержат в себе большой

образовательный потенциал. Кто не видел в свои школьные годы научно-популярные фильмы о животных, учебные фильмы по биологии, истории и др.? Можно и самим попробовать приобщиться к созданию маленького учебного фильма, при съемке которого можно воспользоваться мобильным телефоном: сделать небольшой (2-3 минуты) учебный фильм по одному из школьных учебных предметов. Этот фильм по желанию авторов может быть звуковым или немым. В последнем случае при его демонстрации автор фильма может комментировать происходящее на экране. Например, младшие школьники вполне могут снять сюжеты из жизни домашних животных или сезонных изменениях в природе по предмету «Окружающий мир».

А вот еще несколько несложных заданий. Например, выполнение творческого задания «Видеозюда» состоит в съемке нескольких видеофрагментов по определенной теме. Целью задания становится приобретение умений использовать фон, окружающую обстановку. Задание «Дубляж» выполняется с целью развития умений озвучивать иллюстрации, картины, диафильмы, видео и т.д.

Еще один вид подготовительной работы – съемка репортажей самой разной тематики. Видеорепортаж является основным методом съемки документального фильма в профессиональном и любительском кино. Цель репортажа – оперативно, динамично и достоверно рассказать о событии, причем репортер выступает как свидетель или участник этого события. Видеорепортаж может быть событийным и проблемно-тематическим.

После того как будут освоены премудрости любительской видеосъемки, можно приступить к реализации творческого проекта – съемке собственного фильма. Здесь нужно заранее продумать, какова будет основная идея фильма, какие сюжетные линии она будет включать, какие выразительные средства, цветовые и звуковые решения будут необходимы. Не менее важным моментом является определение целевой аудитории будущего фильма: для детей, взрослых, для широкой аудитории и т.д.

*Учимся анализировать медиатексты*— многие игры, конкурсы, творческие задания и упражнения включают в себя элементы обсуждения (анализа) медиатекстов самых разных видов и жанров. Анализ медиатекста – обязательный компонент развития медиаграмотности, ведь именно в процессе обсуждения выявляются его основные художественные особенности, определяется тема, идея, замысел авторов и актеров.

В методике проведения медиаобразовательных занятий со школьниками традиционно перед просмотром фильма или программы с целью обсуждения проводится вводная беседа, в которой педагог рассказывает школьникам о создателях фильма, их творчестве, обращает внимание на те моменты, которые требуют особого внимания при просмотре. Этот этап называется «установкой на восприятие». Главная цель установки – активизировать внимание юного зрителя к тому, что он будет смотреть. Практика проведения вводных бесед очень давно и достаточно хорошо зарекомендовала себя в отечественной медиапедагогике. Вступительное слово перед

просмотром позволяет детям настроиться на просмотр, узнать что-то новое об актерах, снимавшихся в фильме и т.д. Главное, чтобы при восприятии любого медиатекста у ребенка сохранился интерес и право на собственное мнение.

После просмотра фильма лучше всего, если детская аудитория выскажет свое мнение о нем, поделится своими эмоциями и чувствами. Здесь необходимо позаботиться о создании непринужденной обстановки, в которой школьникам захотелось бы высказать свое мнение, поделиться впечатлениями от увиденного. Как любое обсуждение, анализ медиатекста предполагает ответы на вопросы. Обсуждение фильма, мультфильма, телепередачи – творческий процесс, который требует равноправного диалога и взаимопонимания как от ребенка, так и от взрослого.

К примеру, обсуждая рекламу, можно попытаться ответить на следующие вопросы: «Какие действия описаны в рекламном медиатексте?», «О чем этот медиатекст? (например: о людях или вещах; личностях или группах)», «Какой вид текста (сказка, повествование) положен в основу рекламного медиатекста? Почему?», «В чем заключается цель автора рекламы?».

Безусловно, поначалу школьникам бывает трудно отвечать на эти вопросы, ведь часто при просмотре рекламных роликов они почти не задумываются над их смыслом (тем более скрытым), а обращают внимание на яркость красок, персонажи, на то, что они говорят и т.д. Это вполне естественно для детей, но ведь каждый человек должен уметь читать и видеть не только то, что лежит на поверхности, а вникать в суть происходящего и на экране, и в жизни...

В процессе анализа можно использовать игры, упражнения и задания, например, возможно проведение игр и упражнений «Озвучка», «Рекламный агент», «Верюшь мне или нет?» и др. Также аудитории можно предложить групповое задание: попытаться расшифровать тайный смысл рекламных роликов. Основными задачами «расследования» будут следующие:

1. Опишите основные действия (события). Что происходит?
2. Зафиксируйте выделенные события (действия персонажей) в виде подписей.
3. В левом поле страницы напишите, что вы узнали из текста кроме событий (действий). Это могут быть мысли и чувства персонажей, описание места действия, воспоминания персонажей (возвраты в прошлое), их отношение к определенной проблеме (все, что входит в текст помимо действительно происходящих событий).
4. В правом поле страницы запишите все, что вы заметили о том, как ведется повествование: чьими глазами мы видим события? Меняется ли темп повествования – ускоряется или замедляется? Что мы узнаем о персонажах рекламного ролика?

Не исключено, что у участников обсуждения мнения разойдутся: ведь все зависит от особенностей восприятия медиатекста, уровня самостоя-

тельности и критичности мышления, жизненного опыта и других факторов. Именно поэтому каждый медиатекст – будь то реклама или фильм, нуждается в самостоятельном осмыслении.

«Телевизионный Олимп» – данное задание заключается в составлении рейтинга самых лучших программ и фильмов на ТВ, присуждении «премий» лучшим. Номинации здесь могут быть следующими:

1. «Лучшая женская роль»;
2. «Лучшая мужская роль»;
3. «Лучшая роль второго плана»;
4. «Лучшая режиссерская работа»;
5. «Лучшее музыкальное оформление»;
6. «Лучший костюмер»;
7. «Лучший гример»;
8. «Самая дружная творческая группа»;
9. «Приз зрительских симпатий»;
10. «Прорыв года» и т.д.

Кстати, аналогичным образом можно создать и собственный антирейтинг, где с точностью до наоборот можно присудить антипремии самым худшим фильмам и программам.

«Угадай жанр фотографии». Аудитории предлагается несколько фотоснимков разных жанров (научные, хроникально-документальные, художественные). Необходимо определить их жанр, объяснив свой выбор.

«Монтаж» – данное творческое задание представляет собой работу с фотографиями из старых газет и журналов. Аудитории предлагается изготовить коллажи, используя разные фотографии. Тематика коллажей может быть различной: «Мой любимый город!», «Мои друзья», «Охрана окружающей среды» и т.д.

#### **4.3. Методика осуществления проблемного анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры в студенческой аудитории\***

##### ***Структурный анализ аудиовизуальных медиатекстов (на примере телепередач жанра реалити-шоу)***

**Структурный анализ аудиовизуальных медиатекстов** основан на анализе систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов [Федоров, 2007, с. 210]. Медиаобразовательные занятия со студентами педагогических вузов по осуществлению структурного анализа аудиовизуальных медиатекстов могут проводиться в рамках ведения курсов «Теория медиа и медиаобразования», «История медиаобразования».

---

\* Более подробно все виды проблемного анализа аудиовизуальных медиатекстов в студенческой аудитории см.: Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов: учеб. пособие для вузов. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2008. 300с.

При всей справедливости критики известных реалити проектов на ТВ (по отношению к художественным, эстетическим, нравственным, мировоззренческим позициям их создателей), этот жанр нуждается в осмыслении и аргументированном критическом анализе в связи с неуклонным ростом популярности в школьной и молодежной аудитории. Именно поэтому будущим педагогам так важно уметь ориентироваться в структурных элементах этого жанра, отслеживать взаимосвязь основных ключевых понятий медиаобразования.

Методика медиаобразовательных занятий основана на использовании циклов литературно-аналитических и изобразительно-имитационных творческих заданий. В основе творческих заданий 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.].

**Цикл литературно-аналитических творческих заданий** для выявления систем, отношений, форм медиакультуры, структуры аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории.

Осуществление структурного анализа аудиовизуальных медиатекстов с точки зрения основных ключевых понятий включает в себя комплекс заданий, выполняемых в несколько этапов.

На первом этапе студентам дается задание в процессе групповой работы изучить сайты, посвященные известным реалити-шоу, с целью подготовки примерных структурных схем их функционирования, анализа отношений между персоналом медийной компании внутри системы конкретного агентства.

Каждая минигруппа студентов выбирает определенное медиапроизведение жанра реалити-шоу и составляет его структурную характеристику. Затем проводится анализ репертуара медийной компании (в данном случае – телеканала ТНТ) с целью выявления приоритетных репертуарных направлений. На этой основе делается вывод о распределении медиатекстов по структурному принципу (то есть определяется категория медиатекстов).

На следующем этапе работы студентами рассматривается ключевое понятие «медийные технологии» (media technologies), которое заключается в изучении технологии создания медиатекстов жанра реалити-шоу.

Изучение языка медиа заключается в анализе структурных особенностей аудиовизуальных решений медиатекстов данного жанра.

На последнем этапе работы студентам предлагается осуществить структурный анализ программ реалити-шоу с точки зрения ключевых понятий «медийные репрезентации» (media representations) и «медийная аудитория» (media audiences). С этой целью им предлагается несколько заданий:

- сделать разбивку аудиовизуального медиатекста жанра реалити-шоу на структурные сюжетные блоки, попытаться переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий;
- ознакомиться с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события;
- выявить и рассмотреть содержание эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом;
- раскрыть (на примере отдельного выпуска реалити-шоу программы) сущности механизма «эмоционального маятника» (по «эмоциональным маятником» понимается чередование эпизодов, вызывающих положительные: радостные, веселые и отрицательные: шоковые, грустные эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия) [Федоров, 2007, с. 215].

В результате выполнения этих заданий у каждой группы студентов получается развернутая характеристика систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекста жанра реалити-шоу. Приведем пример таких характеристик:

«На сайте известного реалити-шоу «Дом-2» ([www.DOM2.ru](http://www.DOM2.ru)) содержится вся информация о событиях, персонажах проекта. Каждый посетитель сайта имеет возможность проголосовать за любимого участника, прочитать самые свежие новости. Учредителем проекта является телевизионный канал ТНТ».

«Изучение репертуара канала за недельный период с 10.03.2008 по 16.03.2008 года показало, что на данном канале преимущественно транслируются развлекательные программы для молодежной аудитории. Например, в течение дня ежедневно выходят такие шоу-программы как «Такси», «Дом-2», «Няня спешит на помощь» и др. Также на телеканале представлены мультфильмы зарубежного производства (с 7-30 до 8.00 и с 11-30 до 13.30), телесериалы («Счастливы вместе», «Саша+Маша», «Любовь и тайны Сансет Бич»). Ежедневно в 22.00 на канале транслируется фильм комедийного жанра. Как можно заметить, все программы (за исключением разве что программы «Такси», которая проводится в форме интеллектуальной викторины) направлены на развлечение телезрителей. Если сравнить продукцию данного канала с таким каналом, как «Культура», можно заметить существенную разницу. На канале ТНТ практически отсутствуют интеллектуальные, познавательные программы. Целевая аудитория канала – школьники, студенты, для которых основной мотив общения с медиа – развлечение».

На следующем этапе работы студентам предлагается изучить технологию создания медиатекстов жанра реалити-шоу. Используя информацию, полученную в результате анализа интернетных сайтов, каждой группой студентов составляется примерная схема функционирования проекта от этапа идеи до ее воплощения.

При помощи анализа особенностей аудиовизуальных решений медиатекстов жанра реалити-шоу студенты знакомятся с категорией «язык медиа». Просмотр фрагментов из программ реалити-шоу приводит их к следующим выводам:

*Мария К.: «К наиболее удачным аудиовизуальным решениям реалити-шоу «Дом» и «Дом-2» можно отнести музыкальное оформление. Ежедневные выпуски начинаются с песни, которая стала гимном этого проекта. Что касается диалогов участников и интервью, которые звучат в эфире, то они не имеют сложной структуры. Это объясняется тем, что такой жанр, как реалити-шоу, рассчитан на массовую аудиторию».*

На последнем этапе работы студентам предлагается осуществить структурный анализ программ реалити-шоу с точки зрения ключевых понятий «медийные репрезентации» (media representations) и «медийная аудитория» (media audiences). Это занятие разделяется на следующие этапы:

- контакт с медиатекстом массовой (популярной) культуры;
- выделение эпизодов, которые вызвали у аудитории положительные и отрицательные эмоции;
- разбивка данного медиатекста на крупные структурные блоки с присвоением им соответствующих знаков: - (эпизод вызывает отрицательные эмоции страха, ужаса и т.д.); + (эпизод вызывает положительные – радостные, успокоительные эмоции) и = (эпизод эмоционально нейтрален). Задача – показать на конкретном примере, как построена система «эмоциональных перепадов» («эмоционального маятника») медиатекста, добиться, чтобы аудитория поняла, что его воздействие нередко основано не на глубоком проникновении в характеры героев, в суть проблемы и т.д., а на структурной системе чередования эпизодов-блоков с полярным эмоциональным наполнением [Федоров, 2007, с. 215].

В процессе выполнения этого задания оказалось, что реалити-шоу, как и многие другие произведения массовой медиакультуры можно без труда разделить на небольшие блоки, эмоциональная нагрузка которых полярно противоположна (положительные эмоции сменяются отрицательными). Таким образом, выполнение задания привело студентов к выводу, что в анализируемом медиатексте жанра реалити-шоу четко работает механизм «эмоциональных перепадов».

**Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий** для анализа систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории состоял из следующих творческих заданий, которые выполнялись студентами индивидуально:

- создание визуальной презентации структуры медийного агентства с помощью программы Power Point;
- подготовка серии из десяти карточек с рисунками, которая могла бы быть взята за основу для изображения структурных блоков сюжета конкретного медиатекста;

- подготовка серии из десяти карточек с рисунками, которая могла бы быть взята за основу для изображения структурных блоков типологии медийного восприятия, свойственного различным группам аудитории.

Дальнейшая работа по осуществлению структурного анализа аудиовизуальных медиатекстов строилась нами следующим образом. Взяв за основу методику критического структурного анализа медиатекстов А. Силверблэтта (A. Silverblatt), мы предложили аудитории обсудить несколько блоков вопросов, касающихся основных содержательных компонентов жанра реалити-шоу: завязки, сюжета, жанра, развязки

В блоке вопросов, касающихся завязки аудиовизуального медиатекста жанра реалити-шоу, мы предложили студентам ответить на следующие вопросы.

Название:

Какое значение имеет название медиатекста?

Какие события происходят в завязке, что она сообщает нам о медиатексте?

Предсказывает ли завязка какие-либо события и тему медиатекста?

Логичность завязки:

Логична ли завязка медиатекста?

Какое воздействие оказывает завязка на представленный медиатекст?

Вызывает ли завязка Ваше доверие?

Приведем пример ответов некоторых студентов на данный блок вопросов:

*Антон С.: «Название аудиовизуального медиатекста имеет огромное значение. Оно привлекает внимание аудитории, настраивает ее на определенный лад. Название реалити-шоу «Дом («Дом-2») кажется мне очень удачным, так как с этим словом многие зрители связывают такие понятия, как уют, покой, счастье и т.п. Зритель, включающий телевизор с мыслью посмотреть это шоу, как бы попадает к себе домой, в привычную и домашнюю обстановку. Завязка каждого выпуска состоит из анонсирования наиболее значительных событий прошлых серий, что позволяет зрителям «освежать» в памяти их основное содержание. Мне кажется, что вообще достаточно смотреть только первые две минуты программы, чтобы всегда оставаться в центре событий, происходящих в «Доме-2».*

*Александр Р.: «Название «Дом» выбрано авторами шоу не случайно. Это определенный символ, знак для зрителей, который к моменту выхода второй части шоу «Дом-2» был уже достаточно известным брендом. Кроме того, мощная рекламная компания, которая была развернута перед началом как первого, так и второго шоу, позволила телезрителям еще до начала трансляции понять основную идею: самая лучшая пара участников получит в качестве главного приза большой уютный дом, что является едва ли не пределом мечтаний каждой молодой семьи.*

*Завязка сюжета не вызывает недоверия, так как все участники проекта находятся в равных условиях и готовы к честной борьбе за обладание домом и построения позитивных взаимоотношений друг с другом».*

Второй блок вопросов касается основных структурных компонентов сюжета медиатекста и направлен на выявление аспектов явного, неявного содержания медиапроизведения, а также на рассмотрение второстепенных сюжетных линий. Здесь вниманию студенческой аудитории предлагается обсуждение следующих вопросов:

**Явное содержание:** Что авторы медиатекста заставляют Вас чувствовать в конкретных эпизодах? Как им это удается?

Каково влияние Вашей эмоциональной реакции на понимание представленного медиатекста? Как она соотносится с Вашей системой ценностей?

**Неявное содержание медиатекста:** охарактеризуйте взаимосвязь наиболее существенных событий медиатекста, отношения между персонажами, причины их действий, поведения.

**Второстепенные сюжетные линии:** определив второстепенные сюжетные линии, поясните, имеются ли какие-либо связи между второстепенными сюжетными линиями, которые помогают пониманию мировоззрения, характеров персонажей и темы медиатекста.

Представим несколько высказываний студентов по вопросам второго блока:

*Елена С.: «Каждый выпуск шоу «Дом» наполнен яркими событиями, позволяющими пережить самые разные чувства: здесь и радость, и боль, и предательство, и сильные эмоции... Причем, подача материала строится таким образом, что положительные эмоции сменяют отрицательные, грустные события чередуются с радостными. Это позволяет аудитории находиться в эмоциональном напряжении, и в то же время, приятно провести время, так как смена эпизодов происходит очень быстро. Мне кажется, что авторы шоу стремятся к тому, чтобы каждый зритель в конкретной ситуации попытался поставить себя на место какого-либо героя и задался вопросом: а как бы я поступил в этой ситуации?»*

*Анна Т.: «Все события в реалити-шоу тесно взаимосвязаны. Каждая конкретная ситуация, происходящая в «Доме», анализируется всеми участниками, поэтому можно сразу выяснить, каково отношение каждого из них к происходящим событиям. Конечно, это сказывается и на поведении и на поступках, ведь у всех ребят на проекте свой характер, который им хочется проявить, и в то же время, показать себя с лучшей стороны».*

*Альбина Г.: «Реалити-шоу «Дом» и «Дом-2» построено таким образом, что в каждом из выпусков герои проекта поочередно выступают в главных и второстепенных ролях. Как правило, кто-то из них время от времени становится «героем дня» и привлекает к себе внимание зрителей. В это время остальные участники как бы отходят на второй план. Их участие в данном случае заключается в обсуждении (комментировании*

нии) происходящего. Это, безусловно, играет огромную роль в понимании мировоззрения, характеров первостепенных персонажей. В следующем выпуске вчерашние «второстепенные» герои меняются местами с бывшими «героями» и т.д.».

Очень существенным звеном в осуществлении критического структурного анализа медиатекста является характеристика его жанрового своеобразия. Известно, что именно жанр определяет многие структурные аспекты аудиовизуального медиапроизведения и обуславливает его содержательные компоненты. Жанр реалити-шоу имеет свои специфические особенности, определяющие предсказуемые жанровые формулы, атрибуты, установки, условности и т.д. Также жанровое своеобразие оказывает существенное влияние на культурные отношения и ценности аудитории, мировоззренческие установки [Федоров, 2007, с. 214]. В связи с этим третий блок вопросов направлен именно на определение характерных особенностей жанра выбранного медиатекста. Студентам предлагается несколько вопросов, касающихся принадлежности конкретного медиатекста к какому-либо известному жанру; предсказуемой жанровой формулы и ее взаимосвязи с восприятием; эволюционными особенностями данного жанра.

Как показывает практика, при определении жанра аудиовизуальных медиатекстов в студенческой аудитории не возникает особых трудностей. Это связано с популярностью экранных медиатекстов, высокой степенью информированности молодого поколения об их жанровой специфике. Если, к примеру, такие жанры как эпос или баллада и т.п. вызывают некоторые затруднения и нуждаются в дополнительных разъяснениях и комментариях педагога, то такие популярные в молодежной среде жанры как комедия, триллер, боевик, реалити-шоу, авторская программа и др. довольно быстро определяются в процессе анализа. Поэтому мы считаем необходимым в процессе медиаобразовательных занятий акцентировать внимание будущих педагогов на аспектах, касающихся характеристики жанровой формулы, влияния жанра на проблемы культуры, его эволюционных особенностей. Таким образом, в процессе обсуждения студенты имеют возможность осуществить развернутый анализ основных жанровых характеристик конкретного медиатекста, который может выглядеть примерно следующим образом:

*Елена Т.: «Программы типа «Дом», «Дом-2», «Голод» и т.д. принадлежат к жанру реалити-шоу. Жанровая формула подобных медиатекстов состоит в предоставлении права каждому участнику поучаствовать в борьбе за определенный ценный приз, соблюдая установленные в данном проекте правила. Мне кажется, что основная функция жанровой формулы – развлекательная, так как шоу-программы нацелены, прежде всего, на развлечение аудитории. Завязка формулы состоит в определении приза, состава участников, определения основных критериев конкурентной борьбы. Сюжет формулы представляет собой цепь повторяющихся*

событий (приход участника на шоу, его жизнь в проекте, выбывание из борьбы или победа). Условности реалити-шоу включают определение временных рамок, представленных авторами программы. Имитации реального времени способствует ежедневная трансляция выпусков, а интерактивность позволяет каждому зрителю чувствовать себя полноправным его участником. Таким образом, аудитории дается установка, направленная на повышение активности (для того, чтобы любимый участник остался в проекте, необходимо позвонить по телефону или послать сообщение). Главный атрибут реалити-шоу – голосование (или решение жюри), в процессе которого осуществляется отсев участников.

Жанр реалити-шоу оказывает значительное влияние на мировоззрение и ценности. Например, «Дом-2», в котором практически все участники обладают довольно низким уровнем культуры (о чем говорит и их поведение, и речь), успешно прививает современной молодежи негативные ценности. Здесь вполне допускается пошлость, предательство, лицемерие, хотя, на первый взгляд, цель шоу довольно высокая и состоит она в построении взаимоотношений между молодыми людьми. В результате просмотра у школьников, например, может сложиться твердое убеждение в том, что любовные взаимоотношения людей – просто игра, в которой все средства хороши для достижения цели.

Мне кажется, что изменений в жанре реалити-шоу практически не происходит. Если внимательно посмотреть, то в каждом проекте выдвигаются сходные цели, изменяется разве что приз, состав участников и обстановка».

Завершение обсуждения аудиовизуального медиатекста направлено на выявление основных закономерностей его развязки и финальной части.

Егор И.: «При обсуждении реалити-шоу, особенно если его трансляция длится довольно долго, и временные рамки финала четко не определены, говорить о развязке как таковой довольно трудно. Я думаю, что подобные программы имеют несколько развязок, связанных с уходом героя (героев) с проекта.

О развитии характеров некоторых персонажей, особенно тех, кто в шоу находится недолгое время, также довольно трудно судить. Гораздо легче говорить о характере постоянных участников. Изменения главных персонажей, мне кажется, происходят в основном в худшую сторону, потому что когда страсти конкурентной борьбы накаляются, многие герои начинают использовать такие приемы, которые говорят вовсе не в их пользу. По идее шоу, логика финала должна состоять в том, что главный приз должен достаться самому лучшему, а на деле получается, что его получает самый хитрый, изворотливый, лицемерный персонаж, который для достижения своей цели сделал много плохих поступков. Если исходить из логики первоначальной идеи (побеждает лучший), то она, конечно,

нарушена. Но если учитывать характер большинства персонажей, шоу так и должно завершаться».

На основе проведенного обсуждения студентам предлагается заполнить таблицу (см. табл. 2).

**Таблица 2**

**Структурный анализ конкретных медиатекстов на примере реалити-шоу**

Структурные компоненты медиатекста N	Конкретное описание структурных компонентов медиатекста N
вид медиатекста	
жанр медиатекста	
структурный блок завязки медиатекста	
структура фабулы (цепи основных событий)	
структурный блок развязки действия	

Выполнение данного задания дает возможность аудитории проследить логику развертывания основных событий в медиатексте, представить характеристику его структурных компонентов, опираясь на устное обсуждение. Таким образом, в процессе осуществления структурного анализа медиатекста жанра реалити-шоу студенты имеют возможность представить комплексную его характеристику, проследить действие основных механизмов воздействия подобной аудиовизуальной продукции на восприятие аудитории, убедиться в действии «формулы успеха», характерной для многих медиапроизведений массовой культуры.

В процессе выполнения творческих заданий во время устного обсуждения студентам можно предложить следующие **вопросы** для критического анализа систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории:

Как можно структурировать индустрию медиа по типам собственности?

Влияет ли на медиатексты правительственное регулирование?

Влияет ли собственник медийного агентства на содержание медиатекстов? (а) поддержка статус-кво; б) однородность содержания; в) программирование медийных сообщений с целью получения прибыли; г) перекрестное продвижение)?

Какова внутренняя структура медийного агентства? Как эта внутренняя структура влияет на содержание медиатекстов?

Есть ли иные способы классификации медиатекстов, кроме жанровых? Если есть, то какие?

Можете ли Вы определить тип данного медиатекста (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.)?

Можете ли Вы выделить структурные блоки в медиатекстах?

Какие структурные блоки характерны для конкретных медийных жанров?

Правомерно ли употребление термина «структура изображения»? Если да, то почему?

Какой объем медиатекста (телепередачи), выделен на изображение или рекламные материалы?

Каков объем вербальных текстов (интервью, диалогов и т.д.) в конкретном произведении?

Предсказывает ли завязка события и темы медиатекста? Каково воздействие этой завязки на медиатекст?

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для тех или иных жанров?

Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми?

Как вы думаете, есть ли возможность вставить в медиатекст дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть медиатекста их можно было бы вставить?

Почему авторы проекта именно так построили тот или иной эпизод?

Почему медиатекст начинается иногда с изображения событий, которые, как мы узнаем позже, происходят после основного действия?

Мог ли данный сюжет завершиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? В чем важность реального финала медиатекста?

Могут ли изменения в структуре медиатекста повлиять на восприятие медиатекста аудиторией? Если да, то приведите примеры.

#### ***Библиографический список***

Silverblatt A. *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 2001. 449 p.

Григорова Д.Е. Факторы выбора медийной информации молодежной аудиторией (на материале реалити-шоу) // Медиаобразование. 2007. № 3. С. 28-34.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория, практика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

#### ***Сюжетный/повествовательный анализ аудиовизуальных медиатекстов (на примере фильма А. Касаткина «Слушая тишину»)***

***Сюжетный/повествовательный анализ*** (Narrative Analysis) представляет собой «анализ сюжетов, фабул медиатекстов. Сюжетный анализ тесно связан со структурным, мифологическим, семиотическим и другими видами анализа медиа и медиатекстов [Федоров, 2007, с. 221]. Данный вид

анализа медиатекста достаточно давно известен в истории отечественной медиапедагогике и тесно связан с интеграцией кинообразования с уроками литературы. Многие учителя-словесники использовали данный вид анализа аудиовизуальных медиатекстов в работе над фильмами – экранизациями известных литературных произведений. Как правило, подобная работа была направлена на сравнение композиционных решений, развития конфликта, раскрытия основной темы и идеи произведения в кинофильме и книжном первоисточнике (более подробно см. Федоров А.В., Чельшева И.В. *Медиаобразование в России: краткая история развития*. Таганрог, 2002, а также Чельшева И.В. *Теория и история российского медиаобразования*. Таганрог, 2006 и др.).

Осуществление сюжетного/повествовательного анализа медиатекстов предполагает наличие знаний у студентов таких понятий как «фабула», «сюжет», «тема», «конфликт», «композиция» и др. Эти понятия изучаются ими в процессе лекционных занятий по предметам «История медиакультуры» и «Теория медиа и медиаобразования». В процессе практических медиаобразовательных занятий на основе имеющихся знаний студенты имеют возможность выполнять различные виды творческих заданий, включающих написание заявок на сценарные разработки, инсценировки отдельных фрагментов медиатекстов, создания аннотаций и т.д. Иными словами, будущие педагоги на практике осваивают изученные ранее понятия, причем, «осваивают комплексно, неразрывно, без отдельного изучения так называемых «выразительных средств» [Федоров, 2007, с. 223]. Непосредственное участие в такого рода упражнениях имеет немаловажное значение не только для развития медиакомпетентности студентов, но также способствует освоению новых форм и методов работы, которую затем они реализуют в процессе педагогической практики в школах, досуговых центрах, летних оздоровительных лагерях и т.п.

Сюжетный/повествовательный анализ аудиовизуальных медиатекстов может включать выполнение литературно-имитационных, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных заданий на материале аудиовизуальных медиатекстов различных жанров, каждое из которых включает 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.].

В основу медиаобразовательных занятий в студенческой аудитории были положены организационные принципы анализа медиатекстов (Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобина, С.Н. Пензин, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков 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.

Процесс сотворчества, ситуация открытого диалога педагога и аудитории при обсуждении способствует тому, что студенты «не только получают радость от общения с медиакультурой, но и учатся «интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развитие сюжета), связывать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.), реагировать на произведение, ... понимать культурное наследие, ... приобретать знания, ... владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. [Федоров, 2001, с. 32].

Медиаобразовательное занятие со студентами строится по следующей схеме: первый этап включает вступительное слово педагога, так называемую «установку на восприятие», в которой излагаются цель и задачи занятия, дается информация об авторах медиатекста, включая краткий обзор их творчества, разъяснение процесса выполнения того или иного задания. Главная цель установки на восприятие - заинтересовать аудиторию и способствовать ее включенности в медиаобразовательный процесс.

Коммуникативный этап включает в себя непосредственное восприятие медиатекста или его частей; свободную дискуссию по теме медиаматериала; проблемные вопросы, предлагаемые педагогом; моделирование педагогических ситуаций и т.д.

И, наконец, собственно анализ медиатекста предполагает решение целого комплекса задач: выбор и детальный анализ ключевых эпизодов аудиовизуального медиатекста; постижение логики «авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.)» [Федоров, 2001, с. 61]; выявление оценочного отношения аудитории к рассматриваемому медиатексту и т.д. [Федоров, Новикова, Чельшева, Каруна, 2004, с. 36].

Кратко опишем содержание вступительного слова к данному занятию. Известно, что тема любви, преданности, выбора жизненных ценностей и ориентиров вызывает огромный интерес у молодежной аудитории. Для осуществления сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста на данном занятии был выбран фильм А. Касаткина «Слушая тишину» (2005). Во вступительном слове после изложения основной цели и задач занятия, мы акцентировали внимание аудитории на серьезных социальных проблемах, которые не могут не волновать будущих педагогов, связанные с экономической нестабильностью, неустроенностью, несправедливостью, трудностями, с которыми сталкиваются люди, страдающие неизлечимыми болезнями. Оказалось, что эти проблемы находят живой

отклик у студенческой аудитории, о чем свидетельствует активность ребят при обсуждении.

На следующем этапе занятия мы приступили к рассмотрению 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) – с точки зрения сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста. С этой целью студентам был предложен ряд литературно-имитационных, театрализовано-ролевых, изобразительно-имитационных творческих заданий.

**Цикл литературно-имитационных творческих заданий** для сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуальных медиатекстов.

*Медийные агентства (media agencies):*

написание заявки на сценарий аудиовизуального медиатекста жанра психологической драмы «Слушая тишину» с последующим предложением его гипотетическим продюсерам медийной компании. При этом студентам предлагалось написать данную заявку таким образом, чтобы она вызвала интерес у различных медийных компаний. При этом в заявке должна быть обоснована актуальность темы фильма, раскрыты основные сюжетные линии, характеристики главных героев фильма.

С целью анализа ключевого понятия медиаобразования *категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* студентам было предложено следующее задание: написать оригинальный текст (в жанрах статьи, репортажа, интервью и пр.) на материале фильма «Слушая тишину» для газеты, журнала, интернетного сайта и других видов «печатных» медиа.

Приведем отрывки из некоторых работ студентов:

*Дмитрий С.: «Картина «Слушая тишину» обладает редким для нашего кино достоинством – она создана для зрителей. Этот фильм сделан так, чтобы понравиться зрителям разных возрастов и профессий. Нелегко рассказать о мучительных творческих поисках талантливых людей или о страшной болезни детей и их героических мамах так, чтобы эти проблемы стали понятны всем...».*

*Андрей К.: «Нечасто появляются фильмы, серьезно рассказывающие о людях искусства и потому выход картины Касаткина, много уделяющего внимания миру музыки, радует вдвойне. Музыка здесь – особый язык, который позволяет людям понимать друг друга без слов, подчеркивает их внутреннюю близость или, наоборот, разобщает. А творчество – постоянная борьба с собой и с обстоятельствами».*

*Вадим П.: «Рассказывая о фильме «Слушая тишину», нельзя не затронуть тему справедливости, которая здесь является основной. С одной стороны, в фильме рассказывается о маленьком мальчике, которому судьба послала такие совершенно недетские испытания, его матери, которая преодолевает колоссальные трудности только для того, чтобы*

вылечить его и подарить нормальное, полноценное детство. Ее сестра, молодая девушка, полная энергии, таланта и энтузиазма, не может осуществить свою мечту и поступить в консерваторию, потому, что у нее нет российского гражданства. С другой стороны – богатый, властный, самодовольный мужчина, живущий в свое удовольствие, думающий только о себе. Жизнь этих людей складывается совершенно по-разному. Конечно же, не все стали счастливы. Нет в фильме «*her ru end*». Все не могут жить счастливо, кто-то все равно будет жить плохо – в этом, наверное, есть справедливость. Да в мире есть добро и зло, но между ними должен быть некий баланс, который не дает миру разрушаться и распадаться на части».

Рассмотрение ключевого понятия медиаобразования *Медийные технологии (media technologies)* осуществляется следующим образом: студенты в ходе групповой работы создают компьютерные презентации, отражающие основные сюжетные линии фильма, используя различные технологические приемы. При этом студентами используются кадры из фильма, музыкальное сопровождение, авторский текст, компьютерная графика и анимация и т.д.

Ключевое понятие *языки медиа (media languages)*:

написание режиссерского сценария медиатекста (сценарной разработки эпизода). Выполнение данного задания позволяет студентам на практике познакомиться с понятиями «план», «ракурс», «движение камеры», «монтаж» и т.д. Выбрав один из эпизодов фильма, студенты в микрогруппах осуществляют его последовательную разработку. Представим работу одной из студенческих групп.

Кадр № 1. Средний план: главный герой с друзьями в салоне самолета. Все веселы, оживлены – собираются на матч любимой футбольной команды.

Кадр № 2. Общий план: футбольные болельщики идут по улицам чужого города. Звучит веселая музыка.

Кадр № 3. Общий план: встреча с болельщиками другой команды. Назревает конфликт. Наезд камеры, переход на крупный план.

Кадры № 4-6. Крупный план: лица болельщиков-фанатов – озлобленные, агрессивные лица.

*Медийные репрезентации (media representations)*.

Студентам предлагается написание оригинального минисценария произведения медиакультуры (сюжета рассчитанного примерно на 2-3 минуты экранного действия, осуществимого в практике учебной видеосъемки). Примерные темы: «Мир музыки», «Дети России: разные судьбы – разные лица», «Любовь матери» и т.д.

Работа над заданиями должна строиться с учетом реальных условий, «студенты должны представлять себе, что, к примеру, с помощью видео могут быть реализованы только те сюжеты, которые не требуют громозд-

ких аксессуаров, сложных декораций, костюмов, грима и т.д.» [Федоров, 2007, с. 223].

Второе задание в данном блоке – создание аннотации и сценариев рекламных медиатекстов к фильму «Слушая тишину». Сценарные разработки аннотации и рекламы могут быть разработаны для телевидения, радио-программы, печати и т.д. Примерное содержание такой аннотации для молодежного журнала может выглядеть следующим образом: *«Фильм А.Касаткина «Слушая тишину» – про молодежь и для молодежи. Этот фильм еще раз доказывает, что дело вовсе не в гигантских бюджетах, не в спецэффектах, не в известных актерах, а в обычном таланте снимать хорошие, умные картины. Конечно, этот фильм – про любовь. Любовь матери к сыну, женщины к мужчине. Отличная режиссура, оригинальный сюжет, превосходная игра актеров позволит проснуться целой гамме чувств и вызовет бурю эмоций».*

Кроме того, изучение ключевого понятия *медийные репрезентации (media representations)* возможно при выполнении следующих заданий:

- написание текста сообщения для теленовостей, связанного со случаем из жизни героев фильма «Слушая тишину»;
- написание рассказа-сиквэла/буриме (совместно с другими студентами) по мотивам сюжета фильма «Слушая тишину»;
- подготовка газеты, интернет-сайта с историями, сюжеты которых связаны с жизни героев фильма «Слушая тишину».

*Медийная аудитория (media audiences).*

Живой интерес у студентов вызывает следующее задание: использование фабулы фильма «Слушая тишину» для сценарных заявок, рассчитанных на аудиторию разного возраста, уровня образования, национальной принадлежности, социокультурной среды и т.д. Здесь для фантазии открываются большие перспективы, так как в данном фильме основные сценарные линии как раз и связаны с разными социальными слоями, видением жизни, национальностями и т.д. Данное задание можно выполнять в форме игры-импровизации «Рассказ по кругу», когда каждый студент продолжает начатый рассказ на одну из предложенных тем. В итоге получается неповторимый, оригинальный продукт коллективного творчества. В результате выполнения подобных творческих заданий «развиваются творческие потенции, критическое мышление, фантазия, воображение, и в итоге у аудитории повышается уровень медиакомпетентности, отвечающий «понятийному» и «креативному» и др. показателям» [Федоров, 2007, с. 224].

В рамках занятий студентам предлагается **цикл театрализовано-ролевых творческих заданий** для сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории, в ходе которых также рассматриваются ключевые понятия медиаобразования.

Известно, что театрализованные, ролевые игровые и творческие упражнения способствуют активизации творческого потенциала аудитории, позволяют студентам «вжиться» в роль героев медиапроизведения,

лучше прочувствовать их характеры, мотивы поступков, глубину душевных переживаний. 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. К недостаткам некоторых ролевых занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.» [Федоров, 2007, с. 225].

К примеру, с целью рассмотрения ключевого понятия *медийные агентства (media agencies)* студентам предлагается задание инсценировать процесс прохождения сценарной заявки на медиатекст (в данном случае фильм) по различным инстанциям внутри медийного агентства. Каждая группа студентов выбирает «автора сценария», «режиссера», «продюсера» и т.д. Причем при выполнении данного задания у каждого студента своя, особая роль, от которой зависит выход фильма на суд зрителя.

Осуществление сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста в контексте изучения ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* проходит в форме подготовки театрализованных этюдов на тему реализации эпизода с одной и той же фабулой в формате разных медийных жанров. Как правило, данное задание способствует активизации интереса студенческой аудитории к просмотренному медиатексту, позволяет увидеть его под иным углом зрения, способствует развитию медиавосприятия. Например, взяв за основу один из эпизодов фильма «Слушая тишину», мы предложили студентам представить его в детективном, комедийном и мелодраматичном жанровом ключе. Перед выполнением творческого задания студентам в минигруппах было предложено обсудить особенности жанровой специфики тех сюжетных эпизодов, которые им предстоит сыграть: определить основные акценты, которые позволят гипотетическому зрителю узнать жанр медиапроизведения.

Приведем ход рассуждения группы студентов, которым предстояло подготовить театрализованный этюд на тему просмотренного фильма в детективном жанре: *«Детектив – это всегда интрига, наличие скрытых от зрителя обстоятельств происходящих событий. Здесь огромное значение имеет каждая деталь, реплика, выражение лица героев. Необходимо, чтобы зрителю стало интересно следить за разворачивающимися собы-*

тиями, выдвигать свои версии происходящего. Поэтому при создании этюда в детективном ключе нужно постараться передать сущность происходящего таким образом, чтобы держать зрителя в определенном напряжении, и в то же время дать ему возможность самому догадаться о сущности происходящего, используя определенные выразительные средства – музыкальное сопровождение, монтажные композиции, чередование крупных, средних и общих планов».

*Медийные технологии (media technologies)*: подготовка театрализованного этюда «Озвучивание фильма» по мотивам сюжета фильма «Слушай тишину» с использованием различных технологических приемов, может проходить на материале выбранных аудиторией фрагментов фильма. После просмотра аудиовизуального медиатекста студенты самостоятельно готовят озвучивание повествовательных фрагментов, которые, по мнению студентов, являются ключевыми. Здесь может использоваться авторский комментированный текст, музыкальное сопровождение и т.п., словом, все технологические приемы, которые позволят зрителю лучше понять суть происходящего и уловить основные сюжетные линии выбранного эпизода. После подготовительного этапа к выполнению данного задания студентам предлагается осуществить видеосъемку короткого видеосюжета по мотивам сюжета фильма (длительность 2-3 мин.), в котором будут использованы определенные технологические приемы. Видеосъемка в данном случае производится с использованием различных приемов изобразительного и звукового решения, отражающего выразительные средства ключевого понятия *язык медиа (media languages)*.

Очень интересными, на наш взгляд, могут быть формы творческих заданий при изучении ключевого понятия медиаобразования *медийные репрезентации (media representations)*. Кроме подготовки театрализованных этюдов на тему актерского исполнения студентами ролей персонажей, близких к сюжету эпизода конкретного медиатекста, когда каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект сюжетного эпизода медиатекста.

Можно использовать и другой вариант. Например, предложить студентам выступить в роли интервьюеров главных или второстепенных персонажей аудиовизуального медиатекста. «Интервью» готовится по заранее написанному плану. Вопросы должны быть подчинены логике развивающегося сюжета фильма, способствовать раскрытию главных и второстепенных образов.

Дарья К. подготовила интервью с главной героиней фильма:

*Вопрос: Скажите, пожалуйста, почему вы решили стать композитором?*

*Ответ: Музыка – часть моей души. Я смотрю вокруг себя, и все время слышу музыку. Мелодия сама рождается в моем сердце.*

*Вопрос: В мире столько несправедливости, злобы, лжи. Вас, наверное, пугают трудности, которые ждут в чужом городе?*

*Ответ: В моей жизни было много трудностей, но мне удавалось пережить их. И в этом мне помогала музыка.*

*Вопрос: Наверное, по приезду в столицу Вам придется неоднократно делать выбор дальнейшей жизни. Что Вы думаете об этом?*

*Ответ: Перед каждым из нас стоит проблема выбора, и каждый решает ее по своей воле, повинуясь либо голосу совести, либо материнской любви, либо оскорбленной гордости.*

*Вопрос: Скажите, чего Вы боитесь больше всего в жизни?*

*Ответ: Больше всего я боюсь перестать писать музыку и слышать ее.*

После анализа подготовленных студентами интервью, лучшие из них можно озвучить и разыграть в театрализованном этюде на тему «пресс-конференции» с «авторами» медиатекста («сценаристом», «режиссером», «продюсером» и др.).

Еще один вариант данного задания – театрализованный этюд на тему интервью с «зарубежными деятелями медиакультуры» или «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают различные темы, связанные с сюжетами медиатекстов, анализируют сюжетную ткань отдельных произведений и т.д.

Полноценному пониманию мотивов поступков главных героев может служить выполнение театрализованного задания «суд». Между 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 произведения. При выполнении данного задания необходимо иметь в виду, что оно требует предварительной подготовки студенческой аудитории, так как сама процедура «судебного процесса», даже если он театрализованый, довольно длительна. На предварительном этапе основная нагрузка ложится на плечи «прокурора» и «адвоката», которые должны тактически правильно подготовить свои выступления, подготовить фактический аудиовизуальный материал (фрагменты из фильма), доказывающий виновность или невиновность подсудимых. Понятно, что такая работа требует от студенческой 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, ограничится лишь пересказом фабулы медиапроизведения всеми участниками «судебного процесса».

Изучение ключевого понятия *медийная аудитория (media audiences)* может проходить следующим образом: студентам предлагается использование одной и той же фабулы для театрализованных этюдов на тему гипотетических медиатекстов, рассчитанных на аудиторию разного возраста, уровня образования, национальной принадлежности, социокультурной

среды и т.д. К примеру, в процессе работы над фильмом «Слушая тишину», аудитории может быть предложена следующая фабульная схема:

*«Девушка приезжает в Москву из маленького городка осуществить свою мечту – поступить в консерваторию и стать композитором. В столице живет ее сестра – бывшая спортсменка, у которой тяжело болен сын. Девушка встречает богатого и красивого молодого человека. Между ними вспыхивает светлое чувство любви».*

В процессе сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста студенты также выполняют ряд **изобразительно-имитационных творческих заданий**, включающих:

- подготовку серии карточек-рисунков, которые могли бы соотноситься с реализацией одного и того же сюжета в медиатекстах разных жанрах;
- подготовку серии из рисунков, которые могли бы соотноситься с реализацией одного и того же сюжета медиатекста с использованием разных технологий;
- подготовку серии из кадров, которые могли бы быть взяты за основу сюжета для съемки сцены драки футбольных болельщиков (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.);
- создание афиш, фотоколлажей, рисунков на тему аудиовизуальных медиатекстов, передающих ключевые сюжетные линии;
- чтение сценарной строки («Она сидит за роялем и играет. Вдруг неожиданно в комнату входит совсем незнакомый человек», «Он сидит в кафе со своим другом. Вдруг раздается звонок – это звонит его мать. Он раздраженно отвечает ей»). Подготовка серии кадров «экранизации» такого рода, передающих сюжет фильма и т.д.

Выполнение **цикла литературно-аналитических творческих заданий** направлено на развитие у аудитории умений сюжетного/повествовательного анализа медиатекстов. В процессе медиаобразовательных занятий студентам предлагается несколько творческих заданий, включающих анализ факторов, причин, которые могут повлиять на изменение агентством первоначального сюжета, повествования медиатекста. В процессе обсуждения среди основных факторов были названы следующие:

- направленность на целевую аудиторию (в данном случае – молодежную) – 45 % студентов;
- раскрытие актуальных социальных проблем (проблема социальной несправедливости, эмиграции, трансплантации органов и др.) – 23 % аудитории;
- рассмотрение этических проблем – 17 %;
- изменение жанровой направленности фильма – 15 % студенческой аудитории.

Также в рамках изучения ключевого понятия *категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)*, применяя метод «мозгового штурма», в студенческой аудитории производится анализ факторов, которые могут повлиять на трансформацию сюжета в медиатекстах в зависимости от конкретных жанров. В частности, студентами были выделены следующие варианты сюжетных трансформаций:

- трагедия: смерть одного из главных героев фильма, безысходность сложившейся ситуации;
- вестерн: перенос событийной линии на «дикий запад», где главная героиня – певица, а главный герой – шериф штата. Основные события разворачиваются во времена «золотой лихорадки»;
- фантастика: события разворачиваются на космическом корабле, один член которого тяжело заболевает. Ему срочно требуется помочь, остальные астронавты в отчаянии пытаются найти выход из сложившейся ситуации.

Кроме этих заданий в контексте сюжетного/повествовательного анализа рассматривается ключевое понятие *язык медиа (media languages)*. С этой целью студенты осуществляют анализ рекламных афиш аудиовизуального медиатекста с точки зрения отражения в нем сюжета/повествования медиатекста. В частности, для выполнения могут использоваться как профессиональные афиши, так и афиши (постеры), изготовленные самими студентами. В первом случае студенты пытаются соотнести иллюстрации и печатный текст с основными событиями фильма. Во втором случае при использовании самодельных афиш (используется техника коллажа или аппликации с дорисовками) авторы должны аргументированно доказать взаимосвязь представленных рисунков, иллюстраций и текста с сюжетными линиями фильма. Также при выполнении данного творческого задания в процессе группового обсуждения проводится анализ возможных аудиовизуальных, стилистических трактовок одной и той же фабулы медиатекста;

Задания, направленные на изучение ключевого понятия *медийной репрезентации (media representations)*, включают создание так называемой «линии времени», при помощи которой можно проследить последовательность событий в фильме. Коллективное выполнение данного задания позволило студентам создать параллельные временные цепочки, отражающие основные события, происходящие с главными героями фильма:

*Героиня*: приезд героини в Москву – встреча с сестрой и племянником, экзамены в консерватории – встреча с героем.

*Герой*: поездка на футбольный матч, конфликт с партнером и бывшей женой, встреча с героиней.

Более сложное задание этой серии предполагает создание модели (в табличном/структурном виде) сюжетных стереотипов медиатекстов (персонажи, существенное изменение в жизни персонажей, возникшая проблема, поиски решения проблемы, решение проблемы/ возврат к стабильности); выявление сюжетной конструкции конкретного эпизода медиатекста. В частности, одной из студенческих групп была создана следующая схема (табл. 3).

**Таблица 3**

**Модель сюжетных стереотипов**

Проблема	Поиски решения проблемы	Решение проблемы/возврат к стабильности
Неизлечимая болезнь ребенка	Мать пытается найти деньги на операцию, ради этого идет на преступление	Главная героиня отдает мальчику свою почку, ребенок выздоравливает

Еще одно задание, предложенное студентам, состояло в выборе тезиса (из нескольких предложенных педагогом), с точки зрения студенческой аудитории, верно отражающего логику сюжета медиатекста. Мы предложили вниманию студентов несколько тезисов и попросили аргументированно доказать состоятельность каждого из них для конкретного события в фильме: стремление к справедливости; история любви; дружба и преданность; самопожертвование и долг; целеустремленность и достижение жизненных целей.

Вот каким образом, например, был доказан тезис «Целеустремленность и достижение жизненной цели» студентом Григорием Б.: *«В картине сочетается несколько линий: болезнь ребенка и стремление матери пойти на все ради его спасения. Вторая тема - стремление провинциалки реализовать свои музыкальные способности. Логика сюжета построена на поиске ответа на вопрос о гранях законности и морали для достижения своей цели».*

Затем студентам было предложено расположить предложенные педагогом тезисы в порядке их значимости для понимания и описания сюжета/повествования конкретного медиатекста. После группового обсуждения представленные тезисы были расположены аудиторией в следующем порядке:

*Самопожертвование и долг.*

*Целеустремленность и достижение жизненных целей.*

*Стремление к справедливости.*

*История любви.*

*Дружба и преданность.*

Выполнение данного задания сопровождалось разбивкой медиатекста на сюжетные блоки. Затем мы попросили аудиторию переставить местами эти блоки и предложить свои варианты изменения хода развития событий.

Как показало выполнение задания, основные сюжетные блоки за некоторым исключением являются вполне взаимозаменяемыми. То есть на примере этого творческого задания студенты смогли проследить механизм «эмоционального маятника» в сюжете (чередования эпизодов, вызывающих положительные: радостные, веселые и отрицательные: шоковые, грустные эмоции у аудитории). Например, начальные блоки фильма, обозначенные знаками «+», «-», «0» выглядели следующим образом:

Приезд героини в Москву – «0».

Встреча с сестрой, вести о болезни племянника – «-».

Приглашение главной героини на занятия по музыке – «+» и т.д.

Таким образом, студенты пришли к выводу, что в данном медиатексте эпизоды с положительной наполняемостью чередуются с нейтральными, отрицательные – с положительными и т.д.

Также при работе с медиатекстом на данном этапе возможны следующие виды литературно-аналитических творческих заданий:

- ознакомление с первым эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события в сюжете;
- анализ воздействия завязки на медиатекст;
- анализ стереотипов завязок для того или иного жанра медиатекстов;
- анализ отношений между существенными событиями и персонажами в медиатексте;
- выявление сюжетных стереотипов изображения образов страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.;
- письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров (с упором на анализ сюжета);
- устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) сюжетов медиатекстов и т.д.

На заключительном этапе занятия, посвященного сюжетному/повествовательному анализу аудиовизуального, проводится аналитический обзор произведения медиакультуры, включающий следующие компоненты:

- «- выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные повествовательные закономерности произведения в целом;
- анализ логики мышления авторов в сюжете медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда и т.д.;
- определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста» [Федоров, 2007, с. 226].

С этой целью вниманию студентов предлагается таблица 4, заполнение которой позволит на основании ранее выполненных заданий составить подробную характеристику медиатекста с точки зрения сюжетного/повествовательного анализа [Федоров, 2007, с. 214].

Приведем пример заполнения данной таблицы студенткой Светланой К.

Таблица 4

**Сюжетный/повествовательный анализ аудиовизуального медиатекста на примере фильма «Слушая тишину»**

<b>Сюжетные компоненты медиатекста</b>	<b>Конкретное описание сюжетных компонентов медиатекста</b>
Вид медиатекста	Аудиовизуальный
Жанр медиатекста	Драма

Пролог (если присутствует)	Пролог фильма довольно прост: девушка живет в провинции, она одинока, работает в железнодорожной кассе и мечтает стать композитором. В принципе, пролог не играет большой роли, так как является довольно типичным для данного кинематографического жанра
Завязка действия	Завязка фильма гораздо интереснее: здесь раскрываются основные сюжетные линии и прорисовываются основные характеры героев фильма. Главное событие в завязке сюжета – главная героиня влюбляется
Фабула (сюжетная схема – цепь основных событий)	Цепь событий разворачивается довольно стремительно, иногда даже эта быстрота не дает зрителю проанализировать и понять то, что происходит. В целом, фабула фильма довольно типична, хотя некоторые события, происходящие в фильме, несут большой эмоциональный заряд, создают напряжение. Приезд героини в город. Ее встреча с сестрой, у которой тяжело болен ребенок. Влюбленность героини. Встреча героини с преподавательницей музыки и т.д.
Кульминации, конфликты	Кульминационный момент в фильме наступает с момента ареста матери больного ребенка за убийство. Этот момент является ключевым, так как именно в данный момент происходит «срывание масок» с героев и раскрывается их духовная сущность
Второстепенные сюжетные линии	Одна из второстепенных линий фильма – жизнь матери главного героя. Это избалованная женщина, привыкшая думать только о себе и о своем сыне. Ничто на земле не заставляет ее волноваться, кроме собственного здоровья и душевного состояния. С этой линией в конфликт вступает еще одна – жизнь композитора – женщины, посвятившей себя ученикам и их творчеству. Эта героиня настолько поглощена творчеством, что за этим часто забывает о реальных событиях жизни
Развязка действия	Развязка действия фильма довольно неожиданная, так как, несмотря на то, что ребенку, наконец, сделана дорогостоящая операция, и его мать освобождена из-под ареста, все-таки счастливого конца в фильме нет. Героиня, благодаря которой ребенку удалось выжить, навсегда уезжает от своей мечты стать композитором, от мужчины, который любит ее. Словом, в фильме как бы поставлен большой вопросительный знак, заставляющий зрителя задуматься над тем, что может произойти дальше
Эпилог (если присутствует)	В эпилоге картины мы видим всю ту же степь, которая была показана в самом начале фильма. Героиня опять одна, почти ничего не изменилось в ее жизни с первой сцены, кроме разбитого сердца и несбывшихся надежд

Таким образом, выполнение циклов творческих заданий на аудиовизуальном медиаматериале в процессе осуществления сюжетного анализа аудиовизуального медиатекста позволяет студентам не только проследить логику развития сюжета медиапроизведения, обозначить основные ключевые моменты, но и вникнуть в суть происходящих в фильме событий, что, в конечном итоге, способствует целостному, полноценному медиавосприя-

тию произведений медиакультуры. «Весь комплекс творческих 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. Полученные знания соединяются с понятиями из курсов литературы («тема», «идея», «сюжет» и т.д.), мировой художественной культуры («цвет», «свет», «композиция», «ракурс» и т.д.), музыки («темп», «ритм» и пр.)» [Федоров, 2007, с. 218].

#### ***Библиографический список***

Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Изд-во Сибир. филиала ин-та культурологии, 2000. 91 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В., Новикова А.А., Челышева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 188 с.

#### ***Анализ медийных стереотипов (на примере изучения телевизионной рекламы)***

***Анализ медийных стереотипов*** (Media Stereotypes Analysis) включает в себя «выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах. Медийный стереотип отражает устоявшиеся в обществе отношения к тому или иному объекту. Под медийными стереотипами (от греческих слов *stereos* – твердый и *typos* – отпечаток) принято понимать схематичные, усредненные, привычные, стабильные представления о жанрах, социальных процессах/событиях, идеях, людях, доминирующие в медиатекстах, рассчитанных на массовую аудиторию» [Федоров, 2007, с. 228].

О.А. Гулевич выделяет следующие методы изучения стереотипов в СМК:

- «поголовный подсчет»: подсчет количества различных персонажей, принадлежащих к разным социальным группам;
- оценка важности персонажей, принадлежащей к разным социальным группам;
- анализ сходств, отличий и взаимодействия между персонажами, сыгранными представителями социальных групп (гендерных, этнических, возрастных и т.д.) [Гулевич, 2008, с. 274].

Анализ медийных стереотипов в аудиовизуальных медиатекстах на занятиях в студенческой аудитории мы проводили на примере изучения телевизионной рекламы.

Различного рода манипуляция при помощи медийной рекламы оказывает значительное влияние на ценностную сферу индивида. Постепенно у потребителя развивается своего рода зависимость от рекламируемых предметов, которые воспринимаются им как сверхценность. Именно поэтому так важно развивать медиакомпетентность и критическое мышление у будущих

педагогов, способствовать их творческому самовыражению и расширению интеллектуальной сферы.

В процессе осуществления анализа рекламного медиатекста в студенческой аудитории мы уделяли внимание изучению стереотипов, характерных для определенной сюжетной и жанровой структуры телевизионной рекламы. Существенное внимание уделялось нами и более конкретным стереотипам: фабульных ситуаций, обстановки действия медиатекста (предметы, место действия, исторический период и т.д.), характеров персонажей, их ценностей, идей, языка, мимики, жестов, одежды, приемов изображения.

Так, *цикл литературно-аналитических творческих заданий* при изучении особенностей проявления медийных стереотипов в телевизионной рекламе студентами может включать следующие виды работы с аудиовизуальным медиатекстом.

Например, с целью выявления структурных компонентов сюжетных стереотипов вниманию студентов предлагается подборка телевизионных рекламных роликов. Заполнение студентами таблицы 5 показало, что все сюжеты, которые студенты выбрали для анализа, укладываются в определенный алгоритм: в медиатексте действует(ют) персонаж(и) в определенных жизненных условиях; однажды его(их) обычная жизнь нарушается (возникает проблема), и персонаж(и) пытаются решить ее, чтобы вернуться к прежней, стабильной жизни.

Рассмотрим пример заполнения таблицы 5 студенткой Каариной К.

**Таблица 5**

**Базовая структура сюжетных стереотипов  
в рекламном аудиовизуальном медиатексте**

<b>Персонажи</b>	<b>Существенное изменение в жизни персонажей</b>	<b>Возникшая проблема</b>	<b>Поиски решения проблемы</b>	<b>Решение проблемы / возврат к стабильной жизни</b>
(реклама пятновыводителя) Домохозяйка, у которой в доме царит идеальная чистота	После чистки ковра его белизна не устраивает главную героиню	Настроение хозяйки дома безнадежно испорчено. Возникает вопрос: как вернуться к прошлой жизни (восстановить белизну)?	Озабоченная домохозяйка буквально сбивается с ног в поисках «волшебного» средства, которое решит эту проблему	Благодаря пятновыводителю, который «волшебным» образом появился в руках у героини, ковер сияет чистотой. Героиня выглядит совершенно счастливой. Проблема решена
(реклама зубной пасты) Заботливая мама и сын	За обедом сын вдруг хватается за щеку: у него сильно заболел зуб	Сын болен. Маме необходимо его срочно вылечить	Нужно устранить боль и ее причину. Квалифицированную помощь может оказать	Стоматолог лечит зуб и объясняет маме и сыну, что эта проблема могла и не возникнуть, если бы ге-

			только врач	рои чистили зубы рекламируемой зубной пастой. Проблема разрешается, так как теперь у героев есть «волшебная» зубная паста
--	--	--	-------------	---

После выполнения данного задания студенты заключили, что базовая структура аудиовизуальных рекламных медиатекстов имеет свою специфику. Альбина Г. подвела итог обсуждению: *«Основной отличительной особенностью рекламного медиатекста является то, что главный конфликт сюжета, который в обычном фильме связывается с какими-либо значительными событиями (войной, болезнью героя и т.д.), разворачивается в телевизионной рекламе вокруг рекламируемого товара, и состоит в его отсутствии. Когда искомый товар находится, противоречие разрешается».*

Знакомство с жанровой спецификой аудиовизуальных медиатекстов на предыдущих занятиях позволило нам перейти к более подробному рассмотрению сюжетных стереотипов различных жанров: мелодрамы, комедии, фантастики, реалити-шоу, ток-шоу и др. Студентам было предложено выполнить следующее задание: провести устное рецензирование рекламных медиатекстов с целью выявить их жанровую специфику.

Студентами были названы типичные особенности рекламных медиатекстов различных жанров, указаны ключевые особенности жанровой специфики, включая композиционные решения, выразительные средства, характерные для медиатекстов разных жанров.

Вот какую характеристику медийных стереотипов рекламного медиатекста мелодраматического жанра предложил студент Руслан Ц.: *«Для рекламы мелодраматического жанра характерны те же особенности, что и для фильма или сериала аналогичного жанра. Как правило, это история любви или романтических отношений. Герои, только благодаря применению рекламируемого товара, обретают свое счастье. Очень часто такую рекламу сопровождает медленная, романтическая мелодия и приглушенный свет».*

Затем мы предложили студентам заполнить таблицу 6, попросив письменно представить структурные компоненты телевизионной рекламы мелодраматического жанра.

Приведем примеры того, как студенты справились с этим заданием. Татьяна Б. выполняла анализ медийных стереотипов на примере рекламного медиатекста мелодраматического жанра следующим образом (см. табл. 6).

**Таблица 6**

**Структура сюжетных стереотипов рекламных медиатекстов мелодраматического жанра (реклама освежителя воздуха)**

Персонажи: мужской персонаж, женский персонаж	Существенное изменение в жизни персонажей: встреча мужского и женского персонажей	Возникшая проблема: мезальянс, ревность, болезнь	Поиски решения проблемы: борьба персонажа(ей) за свою любовь	Решение проблемы/ возврат к стабильной жизни: свадьба/ любовная гармония
Неведомые зверьки (назовем их белками)	К белочке в гости приходит ее приятель	Резкий запах в доме у хозяйки буквально сбивает гостя с ног	Друг белочки может покинуть ее навсегда. Нужно найти средство для устранения неприятного запаха и спасти пошатнувшиеся в буквальном смысле слова отношения	Как только в доме появляется освежитель, воздух наполняет приятный аромат. Отношения белочки с ее другом спасены. Герои больше не расстанутся (по крайней мере, пока не закончится освежитель)

В числе самых популярных у молодежи жанров аудиовизуальной медиаккультуры неизменно остается комедия. Не обошли вниманием комедийный жанр и создатели рекламы. Характеризуя телевизионные рекламные ролики комедийного жанра, студентка Марина Е. отметила: *«Зачастую создатели рекламы комедийного жанра используют известные образы, например, персонажи известных мультфильмов (Волк из «Ну, погоди!») или всем известную тройку (Балбес, Трус и Бывалый), сыгранную актерами Ю. Никулиным, В. Моргуновым и Г. Вициным в комедийных лентах Л. Гайдая. Эти образы близки телезрителям, и их использование привлекает внимание к тому товару, который рекламируется. В такой рекламе музыкальное сопровождение соответствует жанру – звучит веселая музыка или популярная песня. Используются яркие, радужные цвета».*

Затем студенты приступают к заполнению таблицы сюжетных стереотипов рекламных медиатекстов в жанре комедии.

В качестве примера приводим работу Елены Т. (табл. 7).

Таблица 7

**Структура сюжетных стереотипов рекламного медиатекста комедийного жанра с ориентацией на любовную тему (реклама женской обуви)**

Персонажи	Существенное изменение в жизни персонажей	Возникшая проблема	Поиски решения проблемы	Решение проблемы/ возврат к стабильной жизни
Бедная девушка, богатый мужчина	При забавных/ эксцентрических обстоятельствах бедная девушка	Мезальянс	В серии смешных/ эксцентрических ситуаций персонажи преодолевают пре-	Свадьба/ любовная гармония, окрашенная

	<b>встречает богатого мужчину</b>		<b>пятствия на пути любви</b>	<b>легким юмором</b>
Золушка, Принц	Золушка попадает на бал, где встречается с Принцем	Убегающая с бала Золушка теряет туфельку. Это происходит очень смешно	Принц повсюду разыскивает свою невесту. Заходя во все магазины, он нигде не может найти таких же туфель, какие были на Золушке	Встреча происходит в обувном магазине, куда Золушка приходит за новой парой туфель. Герои счастливы

В процессе работы над жанровым своеобразием рекламных медиатекстов студенты отметили, что значительное число телевизионных роликов отвечают типологическим особенностям фантастического жанра. Елена С. отметила следующее: *«Особенно часто этот жанр используется в рекламе товаров для детей и молодежи. Мне кажется это неслучайным, так как молодое поколение проявляет интерес к фантастическим фильмам и использование фантастических образов в телевизионной рекламе активизирует внимание данной аудитории. Музыка может быть разной по характеру, но в ней обязательно должны быть таинственные звуки, напоминающие, что здесь присутствуют неземные существа».*

В таблице 8 приведен пример заполнения таблицы структурных компонентов телевизионного медиатекста в фантастическом ключе. Задание выполнила Анна Т.

**Таблица 8**

**Структура сюжетных стереотипов рекламных медиатекстов фантастического жанра (реклама сыра)**

<b>Персонажи</b>	<b>Существенное изменение в жизни персонажей</b>	<b>Возникшая проблема</b>	<b>Поиски решения проблемы</b>	<b>Решение проблемы / возврат к стабильной жизни</b>
Земляне, инопланетяне	Визит/ вторжение инопланетян на Землю	Нарушение обычной жизни землян	Борьба/ налаживание мирных отношений землян с инопланетянами	Земляне уничтожают инопланетян/ инопланетяне возвращаются на свою планету
Семья людей. Семья пришельцев	Голодные пришельцы обнаруживают, что у землян есть невиданные бутерброды с сыром.	Земляне, обнаружив пропавшую, приходят в смятение	Ситуацию может спасти только приготовление новой порции бутербродов	Земляне и инопланетяне подают бутерброды с большим аппетитом. Все герои остаются очень

	Незваные гости похищают лакомство			довольны качеством продукта
--	-----------------------------------	--	--	-----------------------------

Работа с такими жанрами, как триллер, вестерн, детектив, мюзикл и т.д. может быть проведена аналогичным образом. В процессе этой работы студенты не только получают возможность закрепить полученные на занятиях знания о жанровой специфике рекламных медиатекстов, но и проанализировать основные приемы, использованные создателями рекламы для привлечения внимания зрителей.

Так как телевизионный рекламный медиатекст строится по принципам массовой (популярной) культуры, на его примере можно рассматривать сущность механизма «эмоционального маятника» – чередования эпизодов положительной (+) и отрицательной (-) эмоциональной направленности.

Выполнение данного задания, как правило, вызывает большой интерес у студентов. Людмила Л. предложила выполнить это задание на примере рекламы салона красоты:

*Девушка не следила за собой и стала выглядеть неприглядно (-).*

*Она решает посетить салон красоты (0 – нейтральный эпизод).*

*В салоне красоты девушку приводят в порядок. Ее молодой человек в восторге от результата (+).*

В процессе изучения ключевых понятий *Медийные технологии (media technologies)* и *Языки медиа (media languages)* студенты осуществляли выявление стереотипных технологий создания рекламных медиатекстов определенных видов, а также выявление стереотипных аудиовизуальных решений создания рекламных медиатекстов определенных видов и жанров.

Это задание было посвящено прогнозированию успеха аудиовизуальной рекламы у определенной аудитории (по возрасту, уровню образования, материального уровня и т.д.). В процессе этого задания мы попросили студентов составить стереотипные схемы для создания будущего телевизионного рекламного медиатекста, обращенного к определенной целевой аудитории. Алгоритм выполнения задания может быть следующим:

- 1) определение акцентов рекламы;
- 2) средства достижения результата.

Вот некоторые схемы, подготовленные студентами. Евгений С. предложил схему гипотетической рекламы для малообеспеченной материально аудитории: *«Акцент должен быть сделан на то, что при том же уровне качества цена рекламируемого товара значительно ниже. Это можно достигнуть путем сравнения результатов: (дорогой стиральный порошок – дешевый стиральный порошок и т.д.). В обоих случаях результаты его действия должны быть представлены, как абсолютно одинаковые».*

Сергей К. (схема аудиовизуальной рекламы для уважаемых мужчин): *«Главный акцент делается на успешность и самореализацию (в работе, одежде, имидже и т.д.). Это достигается путем приобретения рекламируемого товара (автомобиля, ноутбука, костюма, одеколona*

и т.д.). При этом товар должен отвечать всем условиям комфорта и ассоциироваться с безбедной жизнью».

*Настя Д. (схема рекламы для домохозяйек): «Основной акцент – облегчение тяжелого домашнего труда домохозяйки. Средством достижения результата становится сам рекламируемый товар (чистящее средство, стиральный порошок и т.д.). В этой схеме также может применяться сравнение (хорошая хозяйка – плохая хозяйка; чистая кухня – грязная кухня и т.п.). В результате просмотра рекламы домохозяйка путем сопоставления и сравнения должна прийти к выводу, что если она – хорошая хозяйка, то в ее доме – чистая кухня. Следовательно, чтобы кухня была чистой, обязательным условием становится использование рекламируемого товара».*

После выполнения ряда заданий, направленных на более глубокое изучение структурных компонентов медийных стереотипов в телевизионной рекламе, студентам может быть предложен следующий вид работы, выполняемый в минигруппах. Каждой минигруппе предлагается составить характеристику проявления жанровых стереотипов в конкретных рекламных медиатекстах. Нам представляется, что наиболее удобной формой выполнения этого задания может стать заполнение таблицы 9.

Приведем пример работы, выполненной группой студентов, в которой за основу был взят детективный жанр рекламного медиатекста (табл. 9).

**Таблица 9**

**Проявление жанровых стереотипов в рекламных медиатекстах**

<b>Элементы медиатекста</b>	<b>Жанр рекламного медиатекста – детектив</b>
Фабула (сюжетная схема – цепь основных событий)	В ходе таинственных событий пропадает «волшебный» предмет (рекламируемый товар). Задача героев – найти товар и обезвредить врагов, похитивших его
Типичные ситуации (в том числе – кульминации, конфликты)	Похищение, погоня, сражение
Персонажи: а) мужские; б) женские	а) герой, злоумышленник; б) красавица
Возраст персонажей: а) мужских; б) женских	а) 20-40 лет; б) всегда 18
Раса персонажей: а) мужских; б) женских	а) европейская; б) европейская
Внешний вид, телосложение персонажей: а) мужских; б) женских	а) мускулистый, физически развитый; злоумышленник уступает ему в силе и физическом развитии; б) стройная, ухоженная
Профессия, уровень образова-	а) полицейский (спасатель, тайный агент), образова-

<p>ния персонажей:</p> <p>а) мужских;</p> <p>б) женских</p>	<p>ние – высшее; злоумышленник – уровень образования ниже, чем у героя, работает явно не по специальности;</p> <p>б) образована, но не работает</p>
<p>Семья персонажей:</p> <p>а) мужских;</p> <p>б) женских</p>	<p>а) чаще всего, семьи нет;</p> <p>б) чаще всего, семьи нет</p>
<p>Социальный статус персонажей:</p> <p>а) мужских;</p> <p>б) женских</p>	<p>а) герой – служащий; злоумышленник – статус не определен;</p> <p>б) остается тайной</p>
<p>Черты характера, темперамент персонажей:</p> <p>а) мужских;</p> <p>б) женских</p>	<p>а) герой – мужественный, самостоятельный, волевой; злоумышленник – злобный, подозрительный;</p> <p>б) строгая, добрая, в меру умна, темперамент – сдержанный</p>
<p>Мимика, жесты персонажей:</p> <p>а) мужских;</p> <p>б) женских</p>	<p>а) герой – невозмутимый, поэтому мимика и жесты сдержаны; злоумышленник – склонен к резким движениям, неприличным жестам;</p> <p>б) мимика выразительная, но сдержанная</p>
<p>Одежда персонажей:</p> <p>а) мужских;</p> <p>б) женских</p>	<p>а) герой – обычно форма или строгий костюм; злоумышленник – одет небрежно;</p> <p>б) одежда всегда дорогая, отлично сидит</p>
<p>Лексика, диалоги персонажей:</p> <p>а) мужских;</p> <p>б) женских</p>	<p>а) у обоих героев могут звучать резкие слова;</p> <p>б) речь поставлена хорошо</p>
<p>Ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.) персонажей:</p> <p>а) мужских;</p> <p>б) женских</p>	<p>а) герой – имеет четкие ориентиры на победу справедливости, добра над злом; злоумышленник – ориентирован на получение выгоды;</p> <p>б) главная ценность – любовь</p>
<p>Увлечения, хобби персонажей:</p> <p>а) мужских;</p> <p>б) женских</p>	<p>а) оружие, автомобили;</p> <p>б) серьезных увлечений нет (шопинг и разговоры с подругами не в счет)</p>
<p>Способы решения конфликтов, поступки персонажей:</p> <p>а) мужских;</p> <p>б) женских</p>	<p>а) насилие; поступки всегда продуманы;</p> <p>б) личное обаяние; поступки часто импульсивны</p>
<p>Завязка действия</p>	<p>Похищение рекламируемого товара</p>
<p>Развязка действия</p>	<p>Полная победа над врагом, товар найден</p>
<p>Историческая обстановка</p>	<p>Могут быть использованы разные исторические эпохи</p>
<p>Бытовая обстановка</p>	<p>У всех положительных героев быт налажен</p>
<p>Изобразительный стиль</p>	<p>Музыкальное сопровождение, монтаж, спецэффекты соответствуют выбранному жанру рекламы – мелодраме, комедии, детективу, фантастике и т.д.</p>

Выполнение таких заданий позволяет студентам определить основные стереотипные решения при создании рекламных медиатекстов, что, в конечном итоге, способствует осуществлению более полноценного самостоя-

тельного осмысления не только данного вида медиатекстов, но и произведений более серьезных видов и жанров.

Ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)* предполагает выполнение заданий, направленных на развитие прогностических умений в области рекламной аудиовизуальной медиакультуры. Например, можно предложить студентам по первым (или финальным) эпизодам рекламного медиатекста попробовать определить дальнейшие (предыдущие) события в рекламном медиатексте. Знание основных структурных компонентов медийных стереотипов телевизионной рекламы позволяет определить логику дальнейших или предшествующих событий. В ходе выполнения этого задания мы использовали фрагменты рекламных роликов и эпизоды из фильмов.

Первый вариант этого задания – наиболее легкий и, как правило, не вызывает больших затруднений. Демонстрация нескольких кадров телевизионной рекламы тут же находит отклик у студенческой аудитории. В результате выполнения данного варианта задания студенты выдвигают одну-две версии развития сюжета.

Второй вариант – более сложный и требует определенной подготовленности аудитории к работе с аудиовизуальными медиатекстами. Однако этот вариант, на наш взгляд, имеет больше возможностей для развития творческого потенциала и фантазии студентов. Дело в том, что в данном случае студентам приходится моделировать ситуацию без какого-то определенного ориентира: студенты по своему усмотрению могут определить, какой предмет будет рекламироваться в конечном гипотетическом медиапродукте.

К примеру, в качестве первых кадров вниманию студентов был предложен фрагмент из известного фильма Л. Гайдая «Кавказская пленница»: Шурик идет по дороге вместе со своим ослом. После нескольких кадров мы остановили изображение и попросили студентов «достроить» этот фрагмент таким образом, чтобы получилась телевизионная реклама. Задание выполнялось в письменной форме.

В результате каждый студент придумал свою версию рекламы. Например, в качестве рекламируемых объектов предлагались: асфальтовые покрытия, обувь, одежда, головные уборы для главного героя, туристических путешествий и т.д.

Самой оригинальной была реклама на экологическую тему, которую подготовила Елена А.: *«Шурик идет по дороге со своим ослом. Путники подходят к реке и хотят попить воды. Их останавливает надпись «Пить воду запрещено!». Шурик в задумчивости оглядывается вокруг. Рядом с рекой – большой завод. Дымят трубы, отходы сливаются в речку. Рядом виднеется лес, где нещадно рубят деревья. А дальше – пустота, только выжженное солнцем поле и дым, стелющийся по ветру».*

Таким образом, творческая интерпретация отрывка из широко известного комедийного фильма (вроде бы «легкого» и «несерьезного» жанра)

позволила студентам задуматься над очень серьезной и животрепещущей проблемой – проблемой охраны окружающей среды.

Еще одно задание, направленное на изучение медийных стереотипов рекламного медиатекста, состояло в составлении рассказа от имени стереотипного (главного или второстепенного) героя. Перед студентами стояла задача сохранить особенности его характера, лексики и т.п.

Это задание проводится на конкурсной основе. После просмотра аудиторией конкретного рекламного медиатекста, студенты составляют рассказы от имени главных или второстепенных персонажей. Затем проводится коллективное обсуждение полученных результатов [Федоров, 2007, с. 238].

Приведем примеры некоторых работ студентов.

*Анастасия К. (к сюжету известной рекламы чистящего средства):*

*«Я – главный микроб, который пытается поселиться в вашем доме. Для меня главное – это удобно разместиться, чтобы меня никто не трогал. Тогда мы вместе со своей семьей здорово заживем! Только не надо никаких чистящих средств, а то у меня на них аллергия!».*

*Егор И. (к сюжету рекламы оператора сотовой связи):*

*«Мобильная связь без проблем – это наш принцип. Я сам регулярно пользуюсь мобильным телефоном и лучше всех знаю, какой тариф выгоднее. Общаться легко – платить мало».*

В процессе выполнения **цикла театрализованно-ролевых творческих заданий** для анализа медийных стереотипов телевизионных рекламных медиатекстов студенческой аудитории могут быть предложены следующие задания [Федоров, 2007]:

- 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 стереотипного 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: студенты получают 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. Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются [Федоров, 2007, с. 238].

В процессе выполнения **цикла изобразительно-имитационных творческих заданий** для анализа рекламных медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории возможны следующие виды работы [Федоров, 2007]:

- подготовка рисунков/коллажей, по которым можно было бы четко представить себе вид и жанр стереотипного рекламного медиатекста (например, комедийного или мелодраматического и т.д.);
- подготовка афиш к стереотипным рекламным медиатекстам, выполненным в разных технологиях (рисунок, коллаж, аппликация и т.д.);
- создание афиши/коллажа/комикса, где были бы представлены стереотипные ситуации и персонажи медиатекстов (домохозяйка, заботливая мама и др.).

В процессе осуществления анализа медийных стереотипов рекламного медиатекста студентам могут быть предложены следующие **вопросы**:

Назовите основные стереотипные функции телевизионного рекламного медийного агентства/холдинга. Почему вы выбрали именно эти функции?

Как условности и коды работают в различных жанровых и тематических типах рекламных медиатекстов?

Какие приемы и художественные средства используются в телевизионной рекламе для привлечения внимания аудитории?

Есть ли в аудиовизуальной рекламе предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию в конкретном рекламном медиатексте?

Как жанр рекламного медиатекста влияет на культурные отношения и ценности, культурную мифологию, мировоззрения людей?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для конкретных жанров/тем в телевизионной рекламе?

Предсказывает ли завязка события дальнейший ход телевизионного рекламного медиатекста? Обоснуйте свой ответ.

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для стереотипных жанров/тем рекламных медиатекстов?

Как в телевизионной рекламе может проявляться стереотипность технологических решений?

Возможны ли стереотипы изобразительного решения в рекламном медиатексте? Если да, то в чем конкретно они проявляются?

Возможны ли стереотипы звукового решения в рекламном медиатексте? Если да, то в чем конкретно они проявляются?

Можете ли вы назвать стереотипы визуальных кодов в телевизионной рекламе?

Если бы вам предложили выбрать десять телевизионных рекламных медиатекстов, которые могли бы рассказать о России инопланетянам (или иностранцам), что бы вы выбрали? Почему именно эти медиатексты?

Какие политические, социальные и культурные стереотипы отображены в данном рекламном медиатексте?

Почему аудитория принимает некоторые стереотипные рекламные медиарепрезентации, как истинные, и отклоняет другие, как ложные?

Возможны ли различные интерпретации стереотипных рекламных медиатекстов и их персонажей?

Воздействуют ли стереотипные медийные репрезентации рекламы на вашу точку зрения об отдельных социальных группах или проблемах?

На какие группы современного общества рекламные медийные стереотипы воздействуют наиболее сильно? Почему?

Можно ли избавиться от воздействия рекламных медийных стереотипов на общество? Обоснуйте свою точку зрения и т.д. [Федоров, 2007].

Таким образом, проведение комплексного анализа медийных стереотипов телевизионных рекламных медиатекстов различных видов и жанров способствует развитию медиакомпетентности будущих педагогов, углублению знаний о жанровом своеобразии аудиовизуальных произведений медиакультуры, полноценному медиавосприятию, включающему аналитические и интерпретационные умения. Выполнение циклов творческих заданий позволяет студентам определить основные стереотипные решения при создании рекламных медиатекстов, что, в конечном итоге, способствует осуществлению более полноценного самостоятельного осмысления не только данного вида медиатекстов, но и произведений более серьезных видов и жанров.

#### ***Библиографический список***

Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕР СЭ, 2003. 304 с.

Гулевич О.А. Психология коммуникации. М. Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та, 2008. 384 с.

Киуру К.В. Речевое воздействие в рекламе и проблема толерантности // Роль СМИ в достижении социальной толерантности и общественного согласия / под ред. Л.М. Макушина. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2002. С. 78-82.

Краснова Т.И. Речевые стереотипы российской массовой культуры (на материале «детской страшилки») // Невский наблюдатель. 2000. № 1.

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

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006.

#### ***Анализ культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов (на материале фильмов мелодраматического жанра)***

***Анализ культурной мифологии медиатекстов (Cultural Mythology Analysis of Media Texts)*** заключается в выявлении и анализе «мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) фабул, тем, типов персонажей и т.д. в медиатекстах» [Федоров, 2007, с. 254].

Многие фильмы мелодраматического жанра в своей основе, как правило, содержат миф, легенду, сказочный сюжет. «Мелодрама принадлежит к числу устойчивых драматических форм с разноразно определенным эстетическим принципом, с «чистыми» драматическими элементами и их откровенной игрой, с отчетливой художественно эффективной координацией композиционных приемов» [Балхатый, 1990, с. 30].

Для популярных фильмов-мелодрам характерно «постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхъестественного, обращение не к

рациональному, а эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих персонажей, слияние с атмосферой, аурой произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т.д., мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т.д.» [Федоров, 2007, с. 252].

Именно поэтому фильмы данного жанра были положены нами в основу анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов, хотя вид данного анализа можно осуществлять и на примере других популярных у аудитории жанров: детектива, триллера, мюзикла и т.д.

Анализ культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий: литературно-имитационных, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных, литературно-аналитических. Каждое из этих заданий включает 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.

К примеру, *цикл литературно-имитационных творческих заданий*, посвященный анализу культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов на примере фильмов мелодраматического жанра, включает изучение ключевого понятия медиаобразования *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)*: аудитории предлагается написать синопсис (краткое содержание будущей мелодрамы) с использованием мифологических, сказочных стереотипов (сюжетные схемы, типичные ситуации, персонажи и т.д.). После написания остальные члены студенческой группы должны угадать мифологическую основу, содержащуюся в данном синопсисе.

Приведем примеры наиболее оригинальных работ студентов.

*Александра Б.: «В семье бизнесмена рождается дочь. По поводу ее рождения в доме молодых родителей собирается много гостей. Среди них – сестра матери, которая втайне ненавидит своих родственников. За столом все гости желают молодой супружеской паре счастья и благополучия, только коварная тетька отпускает злые реплики.*

*Дальнейшие действия фильма разворачиваются спустя 20 лет. Девочка, выросшая за это время, превращается в прекрасную девушку – студентку престижного вуза, которую любят все окружающие. У этой девушки есть жених – военный, который уезжает в длительную командировку. Однажды девушка попадает в автомобильную катастрофу, которую подстраивает ее родственница – тетька, которая ненавидела ее с*

детства. Сильные травмы, полученные девушкой, приводят к тому, что она оказывается в больнице, где долгое время находится в состоянии комы.

Безутешные родители пытаются спасти девушку: привозят лучших врачей, обращаются к народным целителям и т.д. Но все безрезультатно, и девушка не приходит в сознание. Злая родственница торжествует – теперь все, кому она раньше так завидовала, находятся в безутешном горе.

В это время парень девушки узнает о несчастье и спешно приезжает домой. Первым делом он отправляется в больницу к девушке, заходит к ней в палату и случается чудо: девушка открывает глаза и приходит в себя. Злая тетя девушки в это время попадает под машину. Все счастливы, кроме злой тетки».

После озвучивания данного синопсиса студенты приходят к выводу, что в основу данного сюжета положена всем известная сказка о Спящей красавице. Главным отличием этой истории от первоисточника является перенос событий в другую историческую эпоху. В остальном все ключевые события (рождение наследницы, проклятье, несчастье, чудесное пробуждение, смерть злодейки) сохранены, как и действующие лица: король с королевой (бизнесмен с женой), принцесса (их дочь – студентка престижного вуза), принц (жених-военный), злая колдунья (тетя девушки). Таким образом, при помощи опоры на общеизвестную мифологическую основу у студентки получился вполне современный сюжет, который может реализоваться в кино и на ТВ как телевизионный сериал или полнометражный художественный фильм.

Данное задание также удачно укладывается в рамки изучения ключевого понятия *Медийные технологии (media technologies)*. В этом случае студентам можно предложить на основании написанных синопсисов будущего аудиовизуального медиатекста мелодраматического жанра подготовить план использования современных технологий создания медиатекстов с мифологической, сказочной основой (спецэффектов, трюков и т.п.).

В процессе изучения понятия *Медийные репрезентации (media representations)* студенты могут поучаствовать в следующем виде работы: им предлагается составить рассказ от имени (главного или второстепенного) персонажа аудиовизуального медиатекста – мелодрамы, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. Наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы могут быть положены в основу будущей кинопостановки в студенческой аудитории.

Приведем пример выполнения этого вида задания студентом Михаилом Ш. Он составил рассказ от имени главного героя фильма «По семейным обстоятельствам» – Игоря:

*«Хочу рассказать вам о своей нелегкой жизни. У меня есть все, что нужно для счастья – любящая жена, маленькая дочка Леночка, интересная работа. Все бы хорошо, но есть одно большое НО... Это моя теща.*

*Она живет вместе с нами и никак не хочет понимать, что главное в ее жизни – не ее дурацкая работа, а внучка.*

*Моя теща – большой начальник. Она так привыкла командовать на работе, что никак не хочет расставаться со своей ролью дома.*

*Все, что я не сделаю, что ни скажу, все вызывает у нее раздражение, истерику. Вот вчера случайно разбил чашку, так она сразу вспомнила, что ее покупал покойный муж. Такое впечатление, что в доме, кроме того, «что купил папа», больше ничего нет.*

*Прямо не знаю, что и делать. Может быть, уйти от них и дело с концом?».*

В процессе обсуждения составленного Михаилом рассказа студенты отметили удачно сохраненные основные особенности, характерные для героя фильма, наиболее типичные выражения. Мифологическая основа данного сюжета – круг действий антагониста/вредителя (в данном случае – тещи), борьба с ним героя (Игоря) также отчетливо прослеживается в работе студента.

Изучение *Медийной аудитории (media audiences)* в контексте анализа культурной мифологии на материале фильмов-мелодрам включало литературно-имитационное задание следующего содержания: студентам предстояло составить монолог от имени каких-либо представителей аудитории (разного возраста, пола, социального статуса, национальности, религии и пр.) о медиатексте, имеющем мифологический, сказочный, фольклорный источник.

Вот пример выполнения данного задания студенткой Анастасией Д.:

*«Уважаемая киностудия! К вам обращается домохозяйка из города Козельска Антонина Ивановна Гришкина. Пишу вам со слезами на глазах. Прямо не могла вчера оторваться от экрана, смотрела фильм «Всегда говори «Никогда» (название фильма изменено).*

*Ну что же это такое? Разве можно такой интересный фильм заканчивать на 585 серии? Ну, ничего же не понятно, с кем осталась главная героиня, почему не показали свадьбу? А как же злодейка-сестра, совсем, что ли, ей плохо? Так надо же было подробно на этом остановиться, показать хотя бы еще серий 100... Прямо не знаю, что и делать, только об этом и думаю, даже уборку делать сегодня не могла.*

*Если вы не собираетесь дальше показывать фильм, хотя бы в письме подробно опишите, что и с кем стало, а то прямо сердце не на месте. Жду ответа, как соловей лета!».*

**Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий** для анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории может быть проведен использованием следующих заданий.

Изучение понятия *Медийные агентства (media agencies)* – студентам предлагается принять участие в съемке фильма или телепередачи, имеющей мифологический, сказочный, фольклорный источник. Для выполнения

данного задания используются подготовленные ранее синопсисы. В процессе съемки сохраняется порядок основных этапов подготовительного и съемочного процесса – разработка сценария, отбор «актеров» на исполнение той или иной роли, подготовка костюмов, декораций и т.д. Понятно, что в условиях учебного процесса подготовка к съемке может занять значительное количество времени. Поэтому после первых шагов подготовки к съемке, можно предложить студентам осуществить ее в домашних условиях.

Как показывает практический опыт, студенты с удовольствием занимаются съемочным процессом и демонстрируют результаты своего труда в аудитории. После просмотра подготовленных видеоматериалов проводится их обсуждение, включая основные структурные компоненты анализа мифологической основы фильма, соответствие готовой работы мелодраматическому жанру, качество готового видеоматериала и т.д.

Также в процессе медиаобразовательных занятий со студентами возможно такое задание: подготовка и проведение театрализованного этюда на тему «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами», медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник («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 готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища – конкретного медиатекста и пр. [Федоров, 2007].

Возможен и второй вариант этого задания, заключающийся в подготовке «интервью» (разыгранные студентами интервью с мифологическими/сказочными персонажами конкретных мелодраматических медиатекстов и их «авторами»). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект интервью. Педагог выступает в роли консультанта, результаты обсуждаются и сравниваются.

Приводим фрагмент «пресс-конференции» с создателями и актерами телевизионного сериала в жанре мелодрамы «Богатые тоже плачут». В «пресс-конференции» участвуют «сценарист», «режиссер», «исполнители главных ролей», «телеведущий»:

*«Телеведущий»: Ваш фильм произвел фурор у российской публики. С чем Вы связываете такой успех?*

*«Сценарист»: Прежде всего, я считаю, что у этого фильма очень удачный сценарий. Фильмы про Золушку всегда пользовались успехом у публики.*

*«Телеведущий»: Как протекал съемочный процесс?*

*«Режиссер»: Особых трудностей не было, Команда очень слаженно и четко работала, все выполняли мои указания. Кроме того, в этом фильме играют замечательные актеры, которым удалось уловить характеры и особенности главных героев.*

*«Телеведущий»: Трудно ли играть современную Золушку?*

*«Исполнительница главной роли»: Эта сказка любима мною с детства. Когда я прочитала сценарий, то поняла, что это роль – только моя. Приятно играть в фильме, когда знаешь, что все хорошо закончится.*

В ходе изучения ключевых понятий *Медийные технологии (media technologies)* и *Языки медиа (media languages)* подобную «пресс-конференцию» можно построить таким образом, чтобы ее темой стал спор «создателей» медиатекста мелодраматического жанра, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, о том, какие конкретно технологии и коды (знаки, символы и т.д.), изобразительное и/или звуковое решение можно использовать при его создании.

*Медийные репрезентации (media representations)* в процессе анализа культурной мифологии на материале аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра на медиаобразовательных занятиях можно изучать в процессе подготовки и презентации театрализованных этюдов, в которых студенты играют роли мифологических, сказочных персонажей медиатекстов. Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект эпизода мелодраматического медиатекста на мифологической основе. В качестве примерных тем этюдов могут быть взяты известные народные сказки «Сивка-Бурка», «Крошечка-Хаврошечка» и др.

Эти сказочные сюжеты студенты без особого труда могут представить в мелодраматическом ключе, так как в сюжетной линии содержатся основные элементы, характерные для мелодрамы: любовь, интрига и т.д. Также данные сказки были выбраны в связи с тем, что они удачно укладываются в различные «круги действий» по классификации В.Я. Проппа [Пропп, 1998, с. 60]. Например, сказка «Сивка-Бурка» вполне сопоставима с кругом действий Помощника (такого рода помощником у Ивана становится Сивка-Бурка, который помогает ему спастись от преследования, решить трудную задачу и т.д.). Сказка «Крошечка-Хаврошечка» соответствует кругу действий Отправителя (мачеха отправляет Крошечку на выполнение трудных заданий – ткать холсты).

**Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий** для анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории может включать следующие виды заданий. Например, студентам может быть предложено подготовить рисунки/коллажи на тему конкретных этапов, связанных с созданием агентством мелодраматических медиатекстов (фильмов, телесериалов и т.д.), имеющих мифологический, сказочный, фольклорный источник.

*Филипп К., к примеру, подготовил рисунки такого содержания: автор сценария приглашается на киностудию, где получает заказ на написание сценария мелодрамы. Дома автор сценария читает дочке сказку на ночь. Вдруг его осеняет: «Да это же лучший сюжет для фильма!»*

Также студентам можно предложить подготовить аналогичную серию рисунков/коллажей, по которым можно было бы четко представить себе жанр медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник.

Процесс изучения ключевого понятия *Медийные технологии (media technologies)* может включать подготовку афиш к мелодраматическим медиатекстам, имеющим мифологический, сказочный, фольклорный источник, выполненных в разных технологиях (рисунок, коллаж, аппликация и т.д.).

В результате изучения понятия *Языки медиа (media languages)* студентам могут быть предложены такие задания, как подготовка серии из десяти-двенадцати кадров/карточек, которая могла бы быть взята за основу для изображения (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) активных действий персонажей мелодраматического медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник; создание афиш/коллажей/комиксов, визуально отражающих культурную мифологию фильмов-мелодрам.

Активный интерес у студентов вызывает задание, относящееся к изучению понятия *Медийная аудитория (media audiences)* – подготовить рисунки возможных сновидений, которые могут преследовать представителей различных типов аудитории после контакта с мелодраматическими медиатекстами, имеющими мифологический, сказочный, фольклорный источник.

Затем студентам предлагается ***цикл литературно-аналитических творческих заданий*** по теме культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра.

К примеру, осуществляя анализ культурной мифологии мелодрам с точки зрения ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* можно предложить студентам список известных фильмов и сериалов мелодраматического жанра. В процессе выполнения задания им нужно распределить медиатексты по принципу использования разных фабул мифов и сказок.

Список мелодраматических фильмов и сериалов может быть примерно следующим: «Просто Мария», «Красотка», «Москва слезам не верит», «И все-таки я люблю», «Школьный вальс», «Прошлогодня кадрили», «Жизнь прекрасна», «Всегда говори всегда», «Две судьбы», «Артистка», «Анжелика – маркиза ангелов» и др.

Представляем фрагмент ответа студента Александра З. (анализ фильма «Москва слезам не верит»), основанного на текстуальном анализе события/функции [Пропп, 1998, с. 24-49]:

*I. Один из членов семьи отлучается из дома (героиня уезжает из общежития присмотреть за квартирой родственников).*

*II. К герою обращаются с запретом (родственники просят никого не приводить в квартиру).*

*III. Запрет нарушается (героиня с подружкой приглашает гостей).*

IV. Антагонист пытается произвести разведку (главный герой пытается больше узнать о героине).

V. Антагонисту даются сведения о его жертве (с помощью подруги героини герой узнает о ней).

VI. Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом (герой соблазняет героиню).

VII. Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу (героиня думает, что герой женится на ней).

VIII. Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб (героиня понимает, что она ждет ребенка).

VIII-а. Одному из членов семьи чего-либо не хватает, ему хочется иметь что-либо (Подруга героини сообщает матери героя, что героиня ждет ребенка и говорит о бедственном положении героини).

IX. Беда или недостача сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (все узнают о том, что героиня будет матерью, она обращается к герою с просьбой помочь ей).

X. Искатель соглашается или решается на противодействие (герой отказывает героине) и т.д.

Аналогичным образом может проводиться анализ и других фильмов, сериалов мелодраматического жанра, основанных на мифологической основе.

Также студентам можно предложить несколько иной вариант выполнения данного задания, которое выполняется путем заполнения таблицы 10.

Вот пример выполнения данного варианта задания на материале мелодраматического фильма «Анжелика – маркиза ангелов» студенткой Ириной С.

Таблица 10

**Выявление фольклорной/мифологической основы аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра**

<b>Наличие ключевых событий (по В.Я. Проппу) медиатекстов, имеющих фольклорную/сказочную/ мифологическую основу (на примере фильма «Анжелика – маркиза ангелов»)</b>	<b>Присутствие (+) или отсутствие (-) данного события в конкретном медиатексте (дать название медиатекста)</b>
Положительный персонаж покидает свой дом (отлучка)	+
К положительному персонажу обращаются с запретом (запрет)	+
Положительный персонаж нарушает запрет (нарушение)	+
Отрицательный персонаж пытается произвести разведку (выведывание) и получает необходимые ему сведения о положительном персонаже (выдача)	+
Отрицательный персонаж пытается обмануть положительного персонажа, чтобы овладеть ею или ее имуществом (обман/подвох)	+
Положительный персонаж поддается обману и тем невольно помогает врагу (пособничество)	+
Отрицательный персонаж наносит одному из членов семьи по-	+

ложительного персонажа вред или ущерб (вред), либо одному из членов семьи чего-то недостает (недостача)	
Беда или недостача сообщается, к положительному обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (соединительный момент), он начинает действовать/противодействовать	+
Положительный персонаж испытывается, выпрашивается, подвергается нападению и пр., чем готовится к получению им волшебного средства или помощника (первая функция дарителя)	+
Положительный персонаж реагирует на действия будущего дарителя (реакция): выдерживает (не выдерживает) испытание; оказывает (не оказывает) услугу, прощает/отпускает какое-либо существо и т.п.	+
В распоряжение положительного персонажа попадает волшебное средство (снабжение)	+
Положительный персонаж переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков (пространственное перемещение)	+
Положительный и отрицательный персонажи вступают в непосредственную борьбу (борьба)	+
Положительный персонаж побеждает отрицательного (победа), начальная беда или недостача ликвидируется (ликвидация беды или недостачи)	+
Положительный персонаж возвращается домой (возвращение)	+
Положительный персонаж подвергается преследованию (преследование), спасается от преследования (спасение)	+
Положительный персонаж незнанным прибывает домой или в другую страну (незнанное прибытие)	+
Ложный герой предъявляет необоснованные притязания (необоснованные притязания)	+
Положительному персонажу предлагается трудная задача (трудная задача)	+
Задача решается (решение)	+
Положительного персонажа узнают (узнавание)	+
Отрицательный персонаж изобличается (обличение)	+
Положительному персонажу даются новые облик, звание, должность, статус (трансфигурация)	+
Отрицательный персонаж наказывается/уничтожается (наказание)	+
Положительный персонаж вступает в брак и воцаряется или получает в подарок любовь и богатство (свадьба).	+

Как можно заметить, в данной таблице все пункты заполнены знаком «+», а значит, действие фильма полностью соответствует предлагаемой схеме. На этом примере студенческая аудитория может убедиться в соответствии большинства произведений массовой медиакультуры мелодраматического жанра мифологическим стереотипам.

Осуществление анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра в контексте изучения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* может включать творческое задание, которое позволяет поставить персонажи аудиовизуального медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.).

Например, Дарья К. подготовила данное задание в мелодраматическом жанре на материале фильма «Красотка». Ее работа называлась «Красотка 20 лет спустя»: *«После событий, которые разворачивались в одноименном фильме, главная героиня вышла замуж за своего возлюбленного. Они жили долго и счастливо, пока однажды у мужа Красотки не появилась новая любовь – молодая, красивая блондинка. Красотка очень переживает эту ситуацию и всеми силами пытается вернуть утраченную любовь. В один прекрасный день она узнала, что ее соперница задумала женить мужа Красотки на себе только затем, чтобы завладеть его богатством.*

*Красотка раскрыла коварные планы обманщицы: она нашла важные письма, из которых ее муж узнал всю правду. Мир в семье был восстановлен».*

Такое продолжение популярного фильма вполне укладывается в рамки мифологических стереотипов (противоборство Красотки и вредителя; передача волшебного средства – письма; обличение и наказание вредителя и т.д.).

После выполнения данного задания и обсуждения работ студентов в процессе изучения ключевого понятия *Медийная аудитория (media audiences)* можно провести в аудитории прогнозирование успеха того или иного аудиовизуального медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник. Для этого студенты должны представить развернутую аргументацию своей точки зрения: определить, каким образом соответствуют мифологические стереотипы, основные сюжетные линии подготовленных медиатекстов возможному «феномену успеха», раскрыть механизм «эмоциональных перепадов» и т.п.

В процессе медиаобразовательных занятий, посвященных анализу культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов на примере фильмов мелодраматического жанра, возможно использование следующих **вопросов**:

Используют ли медийные агентства мифологию при создании аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра? Если да, то как именно?

Каковы условности сказочного/мифологического жанра?

Существует ли предсказуемая жанровая формула аудиовизуального медиатекста мелодраматического жанра, основанного на фольклорных источниках? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию данного медиатекста?

Какова функция жанровой формулы мелодраматических фильмов (сериалов), основанных на мифах, сказках и легендах?

Может ли отличаться технология создания аудиовизуальных медиатекстов – мелодрам, имеющих отношение к мифу, сказке, легенде? Поясните свой ответ.

В чем проявляется специфика изобразительного и/или визуального решения в мелодраматических фильмах (сериалах), основанных на мифах, сказках, легендах?

Можете ли вы назвать аудиовизуальные коды, наиболее характерные для фильмов – мелодрам, имеющих сказочную, мифологическую основу?

Можете ли вы назвать конкретные мелодрамы, основанные на известных вам мифах и сказочных сюжетах?

Какую роль играет завязка мелодраматического фильма (сериала)?

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра, основанных сказочных/мифологических сюжетах?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для мелодраматических фильмов (сериалов), основанных на фольклорных, сказочных, мифологических сюжетах?

Каковы отношения между существенными событиями и персонажами в мелодраме, основанной на мифе, сказке, легенде?

На фабулах каких сказок, мифов, легенд основываются сюжеты аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра?

От каких факторов зависит интерпретация аудиовизуальных медиатекстов – мелодрам, основанных на фольклорных источниках, массовой аудиторией?

Можно ли утверждать, что интерпретация фильма мелодраматического жанра зависит только от психофизиологических данных личности?

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых мелодрам, имеющих сказочные, мифологические корни (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.)?

Как культурная мифология аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического влияет на отношения, ценности, мировоззрения людей? [Федоров, 2007].

В результате осуществления анализа культурной мифологии студенты приходят к выводу о том, что «взаимосвязь необыкновенных, но «подлинных» событий – один из основополагающих архетипов (опирающихся на глубинные психологические структуры, воздействующие на сознание и подсознание) сказки, легенды, – имеет очень большое значение для массовой популярности медиатекстов» [Федоров, 2007, с. 245]. В связи с этим, работа с аудиовизуальными произведениями, которой будущим педагогам предстоит заниматься со школьниками, должна строиться на основе всестороннего изучения медийной реальности, а ее направленность должна

способствовать развитию медиакомпетентности как взрослой, так и детской аудитории.

#### ***Библиографический список***

- Балухатый С.Д. Поэтика мелодрамы // Вопросы поэтики. Л., 1990.
- Гулевич О.А. Психология коммуникации. М: Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та, 2008. 384 с.
- Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. М.: Ком Книга, 2006. 352 с.
- Почепцов Г.Г. Имеджелогия. М., 2001.
- Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.
- Эйзенштейн С. Избр. статьи. М., 1956.

#### ***Анализ персонажей аудиовизуальных медиатекстов (на примере фильма Н.С. Михалкова «12»)***

***Анализ персонажей (Character Analysis)*** – анализ характеров, мотивов поведения, идейных ориентаций, поступков/действий персонажей медиатекстов [Федоров, 2007, с. 267].

В процессе медиаобразовательных занятий нами используются различные по тематике и жанровой специфике аудиовизуальные медиатексты. При изучении медиаобразовательных курсов студенты знакомятся не только с жанрами и видами медиа, их художественными особенностями, но и изучают творчество мастеров отечественного и зарубежного экрана. Приведем пример такого занятия, в ходе которого анализ персонажей аудиовизуальных медиатекстов осуществлялся на примере фильма Н.С. Михалкова «12» (2007).

Работа над данным фильмом строилась нами следующим образом. На первом этапе медиаобразовательного занятия – вступительное слово, так называемая «установка на восприятие». На данном этапе педагогом ставится основная цель и задачи занятия, студенты знакомятся с новой информацией об авторах медиатекста, включая краткий обзор их творчества и т.д. В результате проведения данного этапа достигается главная цель установки на восприятие – заинтересовать аудиторию и способствовать ее включенности в медиаобразовательный процесс [Чельшева, 2006, с. 120].

Коммуникативный этап включает в себя непосредственное восприятие медиатекста или его частей; свободную дискуссию по теме медиатекста; проблемные вопросы, предлагаемые педагогом; моделирование педагогических ситуаций и т.д.

Анализ медиатекста предполагает решение целого комплекса задач: выбор и детальный анализ ключевых эпизодов (образов, иллюстраций и т.п.); постижение логики «авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.)» [Федоров, 2001, с. 61]; выявление оценочного отношения аудитории к рассматриваемому медиатексту и т.д.

На данном этапе занятия студенты выполняют ряд творческих заданий: литературно-имитационных, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включает 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).

Опишем *цикл литературно-имитационных творческих заданий* для анализа персонажей художественного фильма «12».

С опорой на ключевое понятие *Медийные агентства (media agencies)* студентам предлагается написать заявку, содержащую обоснование того, как один из выбранных аудиториями персонажей фильма может стать логотипом, брендом агентства/фирмы.

Вот пример выполнения данного задания, подготовленный Григорием Б.: *«Одним из лучших брендов медийного агентства может стать персонаж, роль которого в фильме «12» была сыграна Н. Михалковым. Это – бывший боевой офицер, человек, прошедший войну. Герой всегда нужен публике, которую привлекают сильные характеры, отвага, героизм, бесстрашие. По-моему такой человек может стать «лицом» журнала, рекламной компании и т.д.»*

Изучению ключевого понятия *Категории медиа/ медиатекстов (media/media text categories)* при осуществлении анализа персонажей аудиовизуального медиатекста способствует задание, которое заключается в написании ряда синопсисов, где один и тот же персонаж участвует в медиатекстах разных видов и жанров. При этом важно, чтобы персонаж, которого студенты «переносят» в другие жанры аудиовизуальных медиатекстов, сохранил свой характер, своеобразие и неповторимость. К примеру, Альбина Г. подготовила синопсис в жанре игрового шоу:

*«Персонажи фильма (присяжные) попадают на игровое шоу «Семь ключей» (название шоу – вымышленное – И.Ч.). Их задача – найти ключи и добраться с их помощью к разгадке тайны Семи Ключей. В ходе выполнения заданий перед каждым из участников стоит своя задача, например, Хирургу нужно разгадать логическую задачу, Таксисту – преодолеть логический лабиринт, Офицеру – пройти испытание на выносливость. Как и в фильме, в ходе выполнения задания каждый персонаж проявляет черты своего характера в борьбе за главный приз».*

Как можно заметить, выполняя данное задание, студентке удалось передать основные компоненты структуры данного жанра (игрокам дается задание, выполнение которого ведет к победе; они преодолевают многочисленные препятствия в трудной борьбе и т.д.).

Изучение ключевого понятия *Языки медиа (media languages)* в ходе осуществления анализа персонажей аудиовизуального медиатекста на материале художественного фильма «12» может быть проведено следующим образом. Студентам предлагается по сценарной разработке эпизода из дан-

ного фильма подготовить «режиссерский сценарий» медиатекста с двумя-тремя главными персонажами (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.): с наметкой системы планов, ракурсов, движений камеры, монтажа (например, рассчитанный на 2-3 минуты экранного действия фильм/телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки). Например, студент Виталий Д. подготовил режиссерский сценарий эпизода, которого не было в данном фильме. В этом эпизоде Хирург и Офицер встречаются спустя год после суда.

*Кадр 1. Общий план. Герои случайно сталкиваются друг с другом.*

*Кадр 2-3. Наезд камеры, крупный план. Камера фиксирует выражения лиц героев. На лице Хирурга – растерянность, на лице Офицера – уверенность и спокойствие.*

*Монтаж (воспоминания героев). Сцены из спортивного зала, где персонажи встретились год назад.*

*Кадр 4. Средний план. Герои начинают разговаривать.*

Интересные творческие задания можно предложить студенческой аудитории при изучении ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)*.

Одно из них состоит в составлении рассказа от имени какого-нибудь персонажа фильма с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. Это задание предполагает выявление степени «идентификации», «сопереживания» определенному персонажу в процессе сотворчества студента и героя фильма. Фрагмент из такого рассказа, подготовленного Светланой У., представим вниманию читателя:

*«Вчера был ужасный день. Мне довелось быть на суде присяжных. Я, знаете ли, учился в Гарварде, так вот там такого безобразия произойти просто не может! Собрали каких-то совершенно неинтеллигентных людей, некоторые из них, прямо скажем, не совсем здоровы в психическом плане. Очень трудно работать в такой обстановке творческому человеку! Все время заставляют что-то решать, без конца голосуют. Примеры такие приводят, что мне просто стало плохо. Я приехал домой, собрал вещи: хочу вместе с семьей уехать куда-нибудь в Европу, отойти от этого кошмара».*

Наверное, читатель без труда узнал в этом персонаже креативного директора крупной телевизионной компании, которого в фильме сыграл Ю. Стоянов. В рассказе хорошо чувствуется нерешительность, боязнь героя принимать жизненно важные решения, стремления спрятаться от трудных задач, которые иногда преподносит жизнь. Один из студентов (Александр З.) составил такой рассказ от имени воробья, тоже немаловажного персонажа фильма:

*«Закрыли меня в душном спортзале и не выпускают. На улице, конечно, холодно, но все-таки свобода. Лети, куда хочешь! А тут – сидят, кричат, нервничают, доказывают друг другу то, что и так понятно. Люди, одним словом!».*

Еще один вариант этого задания – составить рассказ от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, изменив тем самым ракурс повествования, подготовлен Евгением С.:

*«Я – лампа в спортивном зале школы. Привыкла я к относительно спокойной жизни, дети не в счет, они хоть спортом занимаются. А недавно взрослые пришли и давай спорить, да так, что конца и краю не видно. Вот я и не выдержала, несколько раз даже потухла от перенапряжения».*

В процессе изучения *Медийной репрезентации (media representations)* также возможно задание, в котором студенты в работах представляют героя фильма в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.). Также можно предложить аудитории придумать образы, характеры новых медийных персонажей фильма, их диалоги, включить их в синопсис оригинального сценария; придумать испытания (физические, эмоциональные, моральные и пр.), с которыми сталкивается медийный персонаж.

Несколько заданий этого цикла связаны со сценарными разработками: например, написать сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий, где главные персонажи фильма вступали бы друг с другом в острый конфликт; написать оригинальный минисценарий, где можно было бы проследить развитие характеров персонажей фильма и т.д.

*Медийная аудитория (media audiences)*: студентам дается задание составить монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в Министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия. В этих письмах адресаты должны описать кого-либо из персонажей фильма.

Тамара А. составила письмо от имени воинов-интернационалистов: *«Дорогая редакция! Пишут вам бывшие военные офицеры. Новый фильм Н. Михалкова потряс нас до глубины души. Чеченские сцены картины – это высочайшей пробы военная драма. Когда смотришь эти сцены, будто бы попадаешь на улицы города, по которым едут машины с вооруженными до зубов бандитами. Неоценимый вклад в достоверность показанных военных сцен внесли сыгравшие в них актеры. Больше всего нас потрясла игра совсем молодого актера, который сыграл роль чеченского мальчика. Этот мальчик с малых лет узнал все ужасы войны, взрывов, бомбежек. Он пережил смерть своих родителей, остался совсем один.*

*Что станет с этим мальчиком дальше? Кому он будет нужен в жизни? Кто позаботится о нем? На эти вопросы отвечает фильм».*

После выполнения задания проводятся коллективные обсуждения полученных результатов, определяются наиболее удачные рассказы. Таким образом, «достигается цель творческих заданий: аудитория проникает в лабораторию создания медийных персонажей» [Федоров, 2007, с. 268].

Осуществление анализа персонажей аудиовизуальных медиатекстов традиционно включает выполнение студентами *цикла «театрализованно-ролевых творческих заданий»*.

К примеру, ключевое понятие *Медийные агентства (media agencies)* студенты осваивают, принимая участие в ролевой игре на тему взаимоотношений персонажей, олицетворяющих персонал типичного медийного агентства (журналисты, продюсеры, менеджеры и др.), собравшихся на «пресс-конференцию» по поводу выхода фильма на большой экран. На этом этапе не обязательно проводить саму «пресс-конференцию», а возможно осуществить подготовительную работу к ее проведению. Например, «журналисты» получают задание подготовить вопросы персонажам фильма, рекламные агенты занимаются подготовкой компании по рекламе фильма (или его отдельных персонажей) на телевидении, радио в прессе и т.д. В общем, выполнение этого задания позволяет студентам глубже вникнуть в творческий процесс создания фильма, а также лучше понять характеры, особенности его главных героев.

В процессе занятий не остаются без внимания и взаимоотношения персонажей фильма. Например, в процессе изучения ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* в студенческой аудитории проводится ролевая игра на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров. Эта игра имеет несколько вариантов воплощения: студенты могут в процессе обсуждения гипотетически представить основные темы общения и характер взаимоотношений персонажей, попавших в разножанровые ситуации. Еще один вариант – составление диалогов от имени героев фильма, представленного в жанре трагедии, хоррора и т.д. Это задание, как правило, реализуется в минигруппах для того, чтобы студенты могли не только составить диалог, но и представить его для всеобщего обозрения, читая «по ролям».

Одна из таких творческих групп составила диалог с героями фильма в жанре репортажа с места событий. При этом один студент выступал в роли «репортера», а два других – в ролях Директора кладбища и Программиста.

*«Репортер»: Уважаемые телезрители! Я нахожусь у здания суда, где только что закончился громкий процесс: состоялся суд присяжных, который решал судьбу чеченского мальчика, обвиняемого в убийстве. Этот процесс вызвал значительный резонанс, и около здания суда собралось много народа – представители общественности, правозащитники, юристы, журналисты.*

*Присяжные признали мальчика невиновным. Давайте послушаем их мнение (обращается к персонажам фильма): Скажите, пожалуйста, на чем основывалось принятое вами решение?*

*«Директор кладбища»: Мое мнение складывалось из логических умозаключений, к которым я пришел в ходе изучения материалов дела. Я не хотел бы сейчас делиться всеми своими мыслями. Скажу только, что это решение – взвешенное и принято мною на основе объективных фактов.*

«Программист»: Я с самого начала сомневался в том, что мальчик виновен. Я думаю, что это сомнение и решило, в конце концов, исход дела. Сомневаясь в самом страшном, что может быть в человеке, мы даем ему шанс, возможность жить дальше.

«Реporter»: А как сложится теперь жизнь мальчика?

«Директор кладбища»: Я не думаю, что этот вопрос должен заботить нас сегодня. Главное, что мальчик не виновен, и мы это доказали.

«Программист»: Я думаю, что жизнь мальчика – у него в руках. Он сам должен выбрать свою дальнейшую судьбу».

В этом небольшом репортаже студенты не только продемонстрировали особенности характеров героев (которые, кстати, им удалось воспроизвести достаточно близко к оригиналу), но и выразили свое отношение к персонажам фильма, что, безусловно, очень важно в работе с произведениями медиакультуры и способствует более глубокому «прочтению» аудиовизуального медиатекста. Огромную роль в выполнении этого задания играют невербальные средства, которые используют студенты. Мимика, жесты, тон и т.п. очень существенно дополняют диалоги, оживляют их, способствуют большей выразительности и экспрессии. Таким образом, подготовка пластических этюдов на тему взаимоотношений тех или иных персонажей – с отработкой их мимики, жестов, движений и т.д. способствует проникновению студенческой аудитории в тайны *Языка медиа (media languages)*.

В ходе этой ролевой игры происходит и изучение понятия *Медийные технологии (media technologies)*. Во время подготовки и презентации диалогов персонажей, студенты могут имитировать различные этапы подготовительного и съемочного процесса: подбирают наиболее подходящие диалоги для персонажей, разрабатывают план «съемки» диалогов и т.д.

Опора на ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)* позволяет варьировать это задание и предлагать студентам несколько вариантов на выбор (по желанию самих студентов, соответственно уровню их медиавосприятия, идентификации и отождествления с героями фильма и т.д.). Варианты выполнения могут быть следующими:

- театрализованный этюд на тему интервью (или «пресс-конференции») с различными персонажами медиатекста;
- театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают различные аспекты, связанные с характеристиками персонажей медиатекстов т.д.;
- «юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста;
- актерские этюды: студенты получают задания сыграть роли, близкие к сюжету фильма («присяжный и подсудимый», «адвокат и прокурор», «следователь и подозреваемый», «свидетель преступления и судья» и др.).

Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект», который записывается на

видео пленку. Педагог здесь выступает в роли консультанта. Результаты работы каждой микрогруппы обсуждаются и сравниваются. При этом студенты размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему. «Театрализованно-ролевые творческие задания дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время «литературно-имитационных» практических занятий, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности» [Федоров, 2007, с. 268].

В процессе занятий, посвященных анализу медийных персонажей, студенты выполняют **цикл изобразительно-имитационных творческих заданий**. Эти задания представляют собой графическое, художественное изображение главных и второстепенных героев аудиовизуального медиатекста (в данном случае – художественного фильма «12»).

При изучении ключевого понятия *Медийные агентства (media agencies)* студентам предлагается подготовить серию рисунков на тему взаимоотношений персонажей, олицетворяющих персонал типичного медийного агентства (журналисты, продюсеры, менеджеры и др.); изучение понятия *Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories)* предполагает создание серии рисунков на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров; а понятие *Медийные технологии (media technologies)* способствует созданию в творческом медиаобразовательном процессе серий рисунков на тему использования различных медийных технологий в процессе подготовки образов персонажей из данного фильма для радио/телепередач или очередных номеров газеты.

Интересная форма работы, основой которой может стать изучение понятия *Языки медиа (media languages)* включает творческие задания, направленные на подготовку серии рисунков, комиксов на тему взаимоотношений тех или иных персонажей – с отработкой их мимики, жестов, пластики движений, манеры одеваться и т.д. Например, Дмитрий К. представил данную серию в виде зарисовок отдельных фрагментов из фильма. В каждом рисунке он изобразил сцены, где крупным планом были обозначены герои фильма в различных ситуациях, в которые они попадали по ходу фильма.

Как показывает опыт проведения медиаобразовательных занятий, не менее интересной для студентов является осуществление анализа персонажей аудиовизуального медиатекста с опорой на ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)*. Сюда включаются задания по подготовке рекламных афиш, постеров, коллажей, комиксов, в которых отражались бы характеры тех или иных персонажей фильма.

Это задание можно дополнить в процессе работы над понятием *Медийная аудитория (media audiences)*: студенты могут подготовить серии рисунков, комиксов на тему разнообразных реакций на медиатексты представителей аудитории разного возраста, уровня образования и социального статуса.

Анализ персонажей медиатекстов может быть также структурирован в виде специальных таблиц. В частности, студентам после просмотра худо-

жественного фильма «12» предлагается заполнить таблицу 11 и попытаться обосновать свои ответы.

Пример характеристики персонажей на примере художественного фильма «12», представленной студенткой Анной Т. приведен в таблице 11.

**Таблица 11**

**Характеристика персонажей в аудиовизуальных медиатекстах  
(на примере фильма Н. Михалкова «12»)**

№	Качества персонажей	Персонажи художественного фильма Н. Михалкова «12»			
		Офицер	Артист	Таксист	Хирург
1	Нежный, мягкий	+	+		+
2	Грубый, жесткий			+	
3	Интеллектуал	+	+		
4	Тупица			+	
5	Боец	+		+	
6	Растяпа		+		
7	Бунтарь			+	
8	Конформист				
9	Романтик		+		+
10	Циник			+	
11	Заботливый отец, семьянин		+		+
12	Одиночка, холостяк	+		+	
13	Открытый	+			+
14	Скрытный	+	+	+	
15	Дружелюбный	+	+		+
16	Агрессивный, враждебный			+	
17	Самостоятельный	+	+	+	+
18	Иждивенец				
19	Прямой, простодушный		+		+
20	Изворотливый, хитрый				
21	Активный, владеющий ситуацией	+			
22	Пассивный		+		+
23	Волевой	+		+	+
24	Безвольный		+		
25	Остроумный, ироничный, саркастичный	+	+	+	+
26	Объект насмешек, юмора, иронии со стороны других персонажей				
27	Верный	+			
28	Предатель				
29	Оптимист		+		+
30	Пессимист			+	
31	Правдивый	+	+	+	+
32	Лживый				

33	Добрый	+	+		+
34	Злой			+	
35	Сильный	+			+
36	Слабый		+	+	
37	Смелый Решительный	+			
38	Трусливый, нерешительный				
39	Трудолюбивый		+	+	+
40	Ленивый				
41	Практичный	+		+	
42	Безалаберный		+		
43	Принципальный	+		+	
44	Беспринципный				
45	Целеустремленный	+			+
46	Нецелеустремленный			+	
47	Зависимый			+	
48	Независимый	+			+
49	Эмоциональный	+	+		+
50	Холодный			+	
51	Кокетливый		+		
52	Строгий	+		+	
53	Сексуальный, чувственный	+	+		+
54	Фригидный			+	

В данном случае была представлена характеристика персонажей одного фильма. Но в процессе медиаобразовательных занятий возможен и другой вариант заполнения таблицы, при котором сравниваются персонажи из разных фильмов, телепередач, сериалов и т.д. В том и в другом случае при выполнении задания студент должен обосновать ответ и аргументировать свою точку зрения по поводу выбранного персонажа.

Как можно заметить, в результате заполнения данной таблицы получается довольно развернутая характеристика представленных персонажей, которая не только отражает основные черты, присущие героям фильма, но также демонстрирует отношение студентов к этим персонажам.

По результатам заполнения данной таблицы можно заключить, что студентке наиболее импонируют такие персонажи, как Офицер и Хирург, которые наделены, по ее мнению, большим числом положительных качеств (добрый, независимый и т.д.). У Таксиста, наоборот, преобладают черты, характеризующие его с отрицательной стороны (злой, холодный и т.д.). Таким образом, анализ подобных заданий, проведенный педагогом совместно со студентами, дает возможность составить своеобразный «рейтинг популярности» того или иного персонажа фильма.

В процессе анализа персонажей на примере фильма Н. Михалкова «12», студентам может быть предложено составить описание репрезентации категории в аудиовизуальном медиатексте. С этой целью они заполняют таблицу 12.

Вот пример заполнения данной таблицы студентом Алексеем К.

**Анализ персонажей аудиовизуального медиатекста  
(на примере фильма Н. Михалкова «12»)**

<b>Имя персонажа</b>	<b>Описание репрезентации категории в медиатексте</b>								
	<i>Возраст персонажа</i>	<i>Раса персонажа</i>	<i>Внешний вид, одежда, телосложение персонажа</i>	<i>Уровень образования, профессия, хобби персонажа</i>	<i>Семейное положение персонажа</i>	<i>Социальное положение персонажа</i>	<i>Черты характера, темперамент, мимика, жесты, лексика персонажа</i>	<i>Ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.) персонажа</i>	<i>Поступки персонажа, способы разрешения конфликта</i>
Креативный директор телекомпании	45-50 лет	Европейская	Респектабельный, одежда дорогая, плотное телосложение	Высшее, креативный директор телекомпании. Предположительное хобби – игра в гольф	Женат, есть дети	Служащий	Нерешителен, интеллектуален, прагматичен, конформист. Флегматик. Мимика и жесты невыразительные, лексика безупречна	Ценностные ориентации западного образца (карьера, индивидуализм). Религиозен	Долго принимает решение, неоднократно меняет его. Способ разрешения – уход от конфликта

Таксист	45-50 лет	Европейская	Довольно потрепанный. Одежда недорогая, обычное телосложение	Среднее, таксист. Предпочитательное хобби – алкоголь, рыбалка.	Разведен, есть дети	Рабочий	Резкий, агрессивный, саркастичный, жестокий. Сангвиник, Мимика и жесты резкие, в речи употребляются грубые слова	Ценностные ориентации – социальная справедливость, национализм. Религиозные установки не ясны	Поступки импульсивны, резки. В разрешении конфликта предпочитает насильственные, «шоковые» методы
---------	-----------	-------------	--	--	---------------------	---------	--	---	---

В случае, если в медиатексте присутствуют мужские и женские персонажи, возможен и другой вариант заполнения таблицы 12, в которой путем сопоставления сравнивается описание репрезентации данных персонажей [более подробно с этим вариантом таблицы можно ознакомиться в монографии А.В. Федорова «Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов». М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. С. 279].

Очень важным аспектом при осуществлении анализа персонажей аудиовизуальных медиатекстов является распознавание условных кодов, характерных для героев фильма, программы, клипа и т.д. Поэтому студентам может быть предложено заполнение еще одной таблицы 13, в которой представлены условные коды персонажей медиатекста. Задача студента – распознать эти коды и составить характеристику их проявлений в медиатексте.

Приведем пример заполнения таблицы 13, подготовленной Антоном К.

**Таблица 13**

**Условные коды типичных персонажей аудиовизуальных медиатекстов  
(на примере фильма Н. Михалкова «12»)**

Условные коды персонажей в медиатексте	Характеристика (включая аудиовизуальную) проявления данных кодов в медиатексте	Список конкретных медиатекстов, где можно обнаружить данные коды
Золушка	Программист (герой С. Маковецкого)	«Красотка», «Анжелика - маркиза ангелов», «Не родись красивой», «Моя прекрасная няня», «Все будет хорошо», «Гений»

Богатырь/Супермен/Герой	Офицер (герой Н. Михалкова)	«Антикиллер», «Супермен», «Бэтмэн», «Рэмбо»
Простак/Иванушка-дурачок	Пенсионер (герой А. Петренко)	«Невезучие», «Растяпа», «Бриллиантовая рука»
Король/Царь/Властитель	Офицер (герой Н. Михалкова)	«Тайны дворцовых переворотов», «Три мушкетера», «Сибирский цирюльник»
Красавица и Чудовище	Артист (герой М. Ефремова) и Таксист (герой С. Гармаша)	«Чучело», «Анжелика – маркиза ангелов»
Аутсайдер/Неудачник	Креативный директор (герой Ю. Стоянова)	«Растяпа», «Все будет хорошо», «Принцесса на бобах»
Злодей или маньяк	Бандиты, подстроившие суд	«Парфюмер», «Каннибал», «Прирожденные убийцы», «Кошмар на улице Вязов»
Вампир/Упырь	Бандиты, подстроившие суд	«Молчание ягнят», «От заката до рассвета»
Шпион/Разведчик	Бандиты, подстроившие суд	«Свой среди чужих, чужой среди своих», «Акция»
Предатель	Нет	«Дети капитана Гранта», «Пятнадцатилетний капитан», «Штафбат»
Жертва	Мальчик-чеченец	«От заката до рассвета», «Иди и смотри», «Принцесса на бобах»

В процессе анализа персонажей аудиовизуального медиатекста (на примере фильма Н. Михалкова «12»), вниманию студентов могут быть предложены следующие **вопросы** [см. подробнее: Федоров, 2007]:

Существует ли взаимосвязь жанровой специфики данного фильма с показом главных персонажей фильма?

Могут ли персонажи данного фильма зависеть от тематической/ жанровой/ политической и т.д. направленности фильма? Если да, то как именно?

Зависит ли внешний облик персонажей, представленных в фильме, от медийных технологий? Если да, то как именно?

Как мимика и жесты персонажей фильма связаны с жанром психологического триллера?

Как авторы медиатекста могут показать, что их персонаж изменился? Удалось ли это сделать создателям фильма?

Можете ли Вы вспомнить эпизоды фильма, где события рассказаны/увидены глазами того или иного персонажа? Есть ли в таких эпизодах моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности?

Почему определенные предметы (включая одежду персонажей) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, об их образе жизни, об их отношении друг к другу? Характеризует ли обстановка характеры людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему? Как важны для развития действия фильма диалоги, язык персонажей?

Как изображаются в фильме семья, классовая принадлежность, пол, раса и т.д. персонажей?

Какие политические, социальные и культурные настроения отражаются во взглядах и поступках персонажей данного фильма?

Как персонажи данного фильма выражают свои взгляды на жизнь, идеи?

Каковы психологические отношения между персонажами в фильме, каковы причины их действий, последствия этих действий?

Как развиваются характеры персонажей? Изменились ли главные персонажи в результате событий медиатекста? Как, почему?

Что персонажи узнали в результате развития сюжета фильма?

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты между персонажами в данном фильме?

Кто является активным элементом действия в данном фильме – мужской или женский персонаж? Какие поступки совершают эти персонажи? Есть ли необходимость присутствия в сюжете женского персонажа?

Имеются ли какие-либо связи между второстепенными сюжетными линиями, которые помогают пониманию мировоззрения, характеров персонажей и темы фильма?

Соответствует ли финал фильма логике характеров персонажей и их мировоззрения? Если нет, то как должен был завершиться фильм с учетом характеров персонажей и их мировоззрения? Какой финал предпочли бы вы? Почему?

Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить также как персонаж N. в той или иной ситуации?

Что заставляет вас сочувствовать одним героям в фильме и осуждать других?

Каков вклад каждого персонажа фильма в ваше понимание главного героя?

Изменились ли ваши симпатии к персонажам по ходу действия фильма?

Какие качества, черты характера вы в идеале хотели бы обнаружить у героев фильма? Можно ли вашего любимого героя назвать активным?

Может ли реакция аудитории продлить/прервать жизнь персонажей фильма? Кого из персонажей вы бы хотели увидеть, если бы фильм имел продолжение? О чем, по вашему мнению, был бы этот фильм?

В целом, осуществление анализа медийных персонажей, применение разнообразных по содержанию и вариантам выполнения творческих заданий на аудиовизуальном медиаматериале позволяет студентам открыть для себя новые стороны фильма, телепередачи, способствует умению распо-

знавать условные коды медиатекста, давать развернутую характеристику главным и второстепенным персонажам медиапроизведения.

#### ***Библиографический список***

- Бахтин М.М. Проблема текста // Собр. соч.: в 7 т. М.: Русские словари, 1997. 731 с.  
Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.  
Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.  
Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

### ***Автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов (на примере фильмов и телевизионных журналов школьной и молодежной тематики)***

***Автобиографический (личностный) анализ (Autobiographical Analysis)*** – «сопоставление своего жизненного опыта (событий личной жизни, проявлений своего характера в различных ситуациях) с жизненным опытом персонажей медиатекстов. Данный аналитический подход опирается на ассоциативную память человека (эффект «вспышек памяти») и помогает аудитории критически понять влияние медиакультуры на развитие личности человека, способствует развитию медиакомпетентности» [Федоров, 2007, с. 289]. То есть механизм воздействия аудиовизуального медиатекста, который содержит определенные автобиографические сходства со зрителем/читателем, примерно следующий: сопоставление жизненного опыта аудитории с событиями, происходящими в фильме, телепередаче и т.д., придает анализу медиатекста личностный смысл, а активизации внимания аудитории к аналитической работе над аудиовизуальным медиатекстом способствует идентификация с персонажами («такими, как я сам»).

Вместе с тем, «учитывая, что восполнение человеком недостающих ему в реальной жизни чувств и переживаний абсолютно закономерно, автобиографический анализ на медиаобразовательных занятиях связан также с терапевтическим эффектом и феноменом компенсации» [Федоров, 2007, с. 289].

Автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов возможен на примере фильмов и телевизионных журналов школьной тематики. Этот выбор был обусловлен тем, что студенты еще совсем недавно были школьниками, и впечатления от различных событий и ситуаций, в которые они попадали в школьном возрасте, еще достаточно свежи в их памяти.

Вторая существенно важная причина выбора такого аудиовизуального медиаматериала, как аудиовизуальные произведения медиакультуры на темы школьной жизни, – профессиональная направленность медиаобразовательных занятий. От того, насколько компетентно будущие педагоги, которым предстоит через несколько лет работать в образовательных учреждениях различного типа, смогут разобраться в сложных перипетиях вза-

имоотношений школьников, особенностях их характеров и чувств, во многом будет зависеть успешность всего учебно-воспитательного процесса.

Автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории включает различные творческие задания, «активизирующие критическое и творческое мышление студентов, способствующие развитию медиакомпетентности» [Федоров, 2007, с. 289].

**Цикл литературно-имитационных творческих заданий** для автобиографического анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории основан на изучении и творческом освоении студентами основных ключевых понятий медиаобразования.

Например, опора на понятие *Медийные агентства (media agencies)* помогает студентам представить себя в роли сотрудника медийного агентства, занимающегося выпуском аудиовизуальных медиатекстов школьной тематики и составить подробный план своего гипотетического рабочего дня в этом качестве. А изучение понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* – подготовить сценарные этюды на тему того, как они вели себя, будучи школьниками, попадая в комедийные, драматические, детективные и иные ситуации.

В результате выполнения данного задания студенты имеют возможность не просто вспомнить ситуации, случаи из своей жизни, которые происходили с ними в школе, но и использовать этот материал для последующего медийного творчества, например, съемки небольшого фильма, телепередачи и т.д. Кроме того, «проживание» подобных эпизодов в комедийном, драматическом, детективном ключе, позволяет аудитории по-новому взглянуть на себя уже с взрослой позиции, проанализировать ход и результат того или иного события.

Приведем примеры некоторых работ студентов:

Виктория М. выбрала для сценарного автобиографического этюда комедийный жанр: *«Одна школьница решила не ходить несколько дней в школу. Идеальный вариант сделать это, не навлекая на себя неприятностей – сказать, что больная».*

*С утра девочка стала жаловаться маме на головную боль, слабость, боли в горле. Но мама, которой не впервой было слышать такие истории от дочери, наотрез отказалась выслушать жалобы и настаивала на том, чтобы нерадивая ученица шла на занятия. Тогда девочка пошла на хитрость и решила по-настоящему простудиться. Она открыла форточку и, несмотря на то, что на улице был сильный мороз, стала изо всех сил вдыхать холодный воздух.*

*В это время мимо дома, где жила девочка, шла учительница. Увидев странное зрелище, она решила узнать, в чем дело. Позвонив в дверь, учительница с удивлением узнала от мамы, что девочка очень плохо себя чувствует, и в школу, скорее всего, сегодня не придет.*

*Учительница вместе с мамой вошла в комнату, и все планы девочки рухнули. Мало того, что в школу пришлось идти, так еще и вправду заболело горло. Но теперь в болезнь девочки никто не верил».*

Еще один сценарный этюд в жанре детектива подготовил студент Дмитрий К.: *«Двое друзей – Егор и Денис, прогуливались по улице. Вдруг они увидели, что на земле валяется кошелек. Мальчики стали искать хозяина пропажи. Но как найти хозяина потерянной вещи в большом городе?»*

*Заглянув в кошелек, мальчики увели там рецепты. По адресу и фамилии, они разыскали хозяйку кошелька и возвратили ей пропажу».*

Драматический сценарный этюд, основанный на фактах из собственной жизни, подготовил Павел Т.: *«В школе учился тяжело больной мальчик. Родители постоянно возили его в Москву на консультации, показывали крупным специалистам. Но здоровье мальчика не шло на поправку: ему требовалась очень дорогостоящая операция.*

*Школьники и учителя пытались оказать помощь больному, собирали деньги на операцию. По мере сил мальчику пытались помочь и соседи, друзья этой семьи. Но в результате нужной суммы так и не удалось собрать.*

*Родители обратились за помощью к предпринимателям, бизнесменам. Но результата им пришлось ждать очень долго: люди, к которым они обращались, ссылались то на занятость, то на временные трудности в бизнесе.*

*Но вот, наконец, нужную сумму удалось собрать. Вся семья готовилась к поездке в Москву, но накануне отъезда мальчика не стало».*

Вот такие разные по характеру и глубине истории подготовили студенты.

Изучение понятия *Языки медиа (media languages)* позволяет предложить студентам следующее задание: представить себя в роли одного из медийных персонажей фильма школьной тематики, глазами которого «увидено» или «услышано» то или иное событие, и написать сценарные этюды на темы похожих событий, увиденных/услышанных на самом деле с учетом особенностей аудиовизуального языка «субъективного взгляда» (ракурс, крупность плана, детали, сила, тембр звука и т.д.).

В результате выполнения студентами были подготовлены такие сценарные этюды:

Анна Д. (этюды от имени Лены Бессольцевой из кинофильма Р. Быкова «Чучело»):

*«Звучит тревожная музыка.*

*Кадр 1 (общий план): школьники окружают Лену.*

*Кадр 2 - 6 (крупные планы): холодные, злые лица детей, которые выкрикивают Лене в лицо жестокие, безжалостные слова.*

*Кадр 7 (крупный план): Лена с бесстрашием смотрит на своих обидчиков, молча слушает их обвинения.*

*Кадр 8 (общий план): Дети в растерянности... Лена молчит, не защищается, не оправдывается. Она молча слушает несправедливые обвинения одноклассников».*

Георгий И. (этюд от имени Джесса Аарона из фильма Г. Ксупо «Мост в Терабитию»):

*«Кадр 1 (общий план): Вся семья Джесса собралась за завтраком.*

*Кадр 2 (средний план): Отец начинает разговор с Джессом о семейных проблемах.*

*Кадр 3 (крупный план): Джесс не ожидает, что отец совсем не понимает его. Его лицо выражает разочарование и уныние».*

На примере изучения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* студентам могут быть предложены следующие виды заданий, направленных на автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов: составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа аудиовизуального медиатекста на школьную тему, представив себя на его месте («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»).

Представляем пример выполнения этого задания студентом Вадимом П.: *«Я – Денис из фильма «По секрету всему свету». Недавно со мной произошел такой случай. Мы с моим другом смастерили велосипед, покрасили его, накачали колеса и поехали кататься.*

*На одной из улиц встретился нам один парень с собакой. Вид у него был очень озабоченный. Он рассказал нам, что у него тяжело больна бабушка, и ему срочно нужно купить ей лекарства.*

*Нам стало очень жаль и этого парнишку, и его бабушку. Мы отдали ему свой велосипед, чтобы он поехал на нем в аптеку. Как только парень отъехал за угол, собака ринулась за ним.*

*Мы очень долго ждали этого парня, но прошел час, другой, а его все не было. Мы стали переживать, не случилось ли чего с ним, ведь на улице такое движение, а он один на велосипеде, да еще и с собакой. Так мы и прождали его до самой темноты. До сих пор думаем, что с ним могло случиться?».*

Еще одно творческое задание выполняется следующим образом: студентам нужно представить себя в роли персонажа того или иного медиатекста, но при этом изменить те или иные его компоненты (жанр, композиция, время, место действия медиатекста; возраст, национальность персонажа и т.д.), написать воображаемый монолог такого рода персонажа.

Представляем один из вариантов выполнения данного задания, подготовленного студенткой Светланой П.:

*«Позвольте представиться, я – Алиса, героиня фильма «Гостья из будущего». Прошло уже 15 лет после моих приключений, описанных в фильме. Сейчас я взрослая, у меня есть своя семья. Только теперь я понимаю, как трудно воспитывать детей, когда вместе с ними отправляешься в межпланетное путешествие. Оказывается, они совершенно не умеют се-*

*бя вести в приличном межгалактическом обществе – бегают по планетам, шумят, хватают все, что им попадает под руку. Например, вчера схватили жителя с планеты Дункан, а у него рост всего 20 сантиметров. Они так играли с ним, что чуть не замучили беднягу! Вот такие бывают трудности в семьях астронавтов».*

Еще одно творческое задание позволяет студентам представить себя в роли неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в выбранном фильме на школьную тему, изменив тем самым ракурс повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону; написать воображаемый «внутренний монолог» такого рода персонажа.

Вот какой монолог составил студент Денис П., представив себя в роли мотоцикла из фильма «Директор»:

*«Чего только мне не пришлось перенести за последнее время! Мой хозяин стал директором школы, и я каждый день подвергаюсь страшным опасностям. То меня измажут краской, то проткнут шины... Ну и район! Сплошные бандиты и преступники! Но я надеюсь, что мой хозяин не даст меня в обиду».*

Следующее творческое задание состояло в том, что студентам необходимо было описать самые забавные, мрачные, счастливые и наиболее невероятные случаи из своей жизни, придумать для них сценарные эскизы, которые могут быть положены в основу детского или молодежного фильма.

Студент Артур П. подготовил следующий сценарный эскиз: *«Один старшеклассник никак не мог достичь взаимопонимания со своими друзьями. Как бы он ни старался наладить общение с ними, ничего не получалось: многие его друзья посмеивались над ним, давали обидные прозвища, часто обижали...».*

*Однажды юноша шел из школы домой и вдруг увидел, что на его одноклассника напали хулиганы. Он пришел на помощь товарищу. С этого дня отношение одноклассников к юноше стало меняться к лучшему: к нему прислушивались, стали с большим уважением отзываться о нем».*

Еще один вариант данного задания: используя те или иные черты своего характера и факты из своей жизни, студентам предлагается придумать образы новых медийных персонажей, их диалоги, испытания (физические, эмоциональные, моральные и пр.), с которыми эти медийные персонажи должны столкнуться.

К примеру, студентка Евгения Д. подготовила это задание на материале художественного фильма «Все наоборот» (Россия, 1982). Ее версия развития событий фильма была следующей: *“Главные герои фильма – старшеклассники, решили пожениться и сообщили об этом родителям.*

*Реакция родителей была резко отрицательной. Между ними состоялся следующий разговор:*

*«Мама»: Как вы собираетесь жить? Образования, профессии и жилья у вас нет. А если у вас в ближайшем будущем будут дети? Чему вы их сможете научить?»*

*«Андрей»: Я могу бросить школу и пойти работать. А жить мы собираемся отдельно, будем снимать квартиру.*

*«Отец»: Хорошенькое дело! В наше время главное – иметь высшее образование, быть высококлассным специалистом. А что можешь ты? На что ты рассчитываешь?*

*«Андрей»: Я думал, что вы будете помогать нам. А если нет, тогда я не знаю, что делать дальше... Может быть, тогда Оля поработает где-нибудь?».*

Изучая понятие *Медийная аудитория (media audiences)* студенческой группе было дано задание составить монологи представителей аудитории с похожим типом медиавосприятия, но разного возраста и социального статуса по поводу выхода фильмов школьной и молодежной тематики. Вот какой монолог был составлен Вячеславом Ж. от имени главного инженера крупного завода:

*«Фильмы про молодежь – сплошная выдумка. Какой фильм не посмотришь, понимаешь, что это буйная фантазия режиссера. Истории какие-то искусственные, персонажи невыразительные. К тому же, возникает вопрос: а были ли молодыми сами создатели картины? Такое впечатление, что нет. Сплошная морализация! Разве молодежи это нужно? На мой взгляд, лучше бы такие фильмы ориентировали юношей и девушек на выбор определенной профессии, а не на пустую болтовню.*

*Есть, конечно, хорошие, интересные фильмы, но их очень мало. А сериалы, которые показывают по ТВ якобы для молодежи, вообще смотреть невозможно».*

Затем студенты приступают к выполнению **цикла театрализованно-ролевых творческих заданий** для автобиографического анализа аудиовизуальных медиатекстов. Основой данного этапа занятий также становятся ключевые понятия медиаобразования.

Например, понятие *Медийные агентства (media agencies)* рассматривается в ходе выполнения следующего задания: студентам предлагается подготовить театрализованные этюды, в которых раскрываются разнообразные варианты гипотетических действий в роли сотрудника медийного агентства. Это задание выполняется в творческих группах. После подготовительного этапа каждая группа представляет свой этюд, и на конкурсной основе в процессе обсуждения выбираются лучшие работы.

Представляем небольшой фрагмент работы «агентства», специализирующегося на создании детских юмористических телевизионных журналов:

*«Идет обсуждение нового сюжета для детского юмористического тележурнала.*

*- Господа! У нас из года в год возникает проблема, связанная с выбором сюжета. Меняется время, на дворе – XXI век, а у нас нет никакой новизны. У кого будут предложения?*

*- Я считаю, что нужно активнее использовать в сюжете новые информационные технологии, Интернет, телекоммуникацию. Например,*

*можно придумать сюжет про юных геймеров, сетевиков, пользователей Интернет. Эта тема очень актуальна для нынешних школьников.*

*- Хорошее предложение! Какие еще темы могут показаться интересными для молодого поколения?*

*- Мне кажется, что нужно больше готовить сюжетов о неформальных объединениях. Эта тема – очень серьезная, но можно ее представить в юмористическом ключе так, что детям со стороны будут видны не только плюсы таких объединений, но и их негативные последствия».*

Как можно заметить, в данном этюде студентами затрагиваются некоторые серьезные проблемы, характерные для современных школьников – интернет-зависимости и неформальных объединений. В процессе создания подобных диалогов будущие педагоги высказывают свое мнение о данных проблемах и предлагают варианты их решения.

Ключевое понятие *Категории медиа/медиа-текстов (media/media text categories)* рассматривалось на медиаобразовательном занятии таким образом: студенты в микрогруппах готовили театрализованные этюды, где раскрывались разнообразные варианты воздействия аудиовизуальных медиа-текстов (на школьную тему) на аудиторию различного возраста и социального статуса. К примеру, одна из групп подготовила этюд под названием «Реакция зала».

*Суть данного этюда заключается в следующем: в зрительном зале «кинотеатра» сидит весьма разношерстная публика: пенсионер, начальник отдела образования, интеллигентная дама, школьник.*

*Зрителям показывают фрагменты детских фильмов на школьную тему разных жанров – фантастику, детектив, комедию, драму и т.д. Реакция на показ фрагментов у зрителей очень разная. «Школьнику», например, больше всего нравятся фрагменты комедийного жанра, а «начальник отдела образования» живо реагирует на драматические эпизоды. «Интеллигентная дама» с пренебрежением относится к демонстрации «легких» жанров, но и большим вниманием смотрит фильмы исторической тематики.*

Таким образом, студенты, выполняя данное задание, в оригинальной форме показали различные уровни восприятия и жанровые предпочтения различных категорий фильмов.

Аналогично выполняется задание по изучению ключевого понятия *Медийные технологии (media technologies)*: в студенческой группе выполняется подготовка пантомим на тему влияния телевизионных, компьютерных технологий на различные группы зрительской (пользовательской) аудитории.

В процессе медиаобразовательных занятий, посвященных автобиографическому анализу аудиовизуальных медиа-текстов на школьную и молодежную тему, студентами выполняется ряд театрализованных этюдов:

- при изучении ключевого понятия *Языки медиа (media languages)* студенты участвуют в подготовке театрализованного этюда на тему различных

аудиовизуальных трактовок их поведения в той или иной реальной жизненной ситуации, связанной со школой или вузом;

- при изучении ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* аудитория представляет театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами» аудиовизуальных медиатекстов («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «продюсером» и др.). При этом «авторы» медиатекста при ответах на вопросы должны активно опираться на свой реальный жизненный опыт, события личной жизни. Также студентам может быть дано задание подготовить «юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа фильма школьной или молодежной тематики. Студенты, исполняющие роли «отрицательных персонажей» и «авторов», используют в репликах и речах собственный жизненный опыт, переосмысленные факты своей жизни и т.п.

**Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий** для автобиографического анализа на материале фильмов школьной и молодежной тематики может быть проведен следующим образом. Изучение ключевого медиаобразовательного понятия *Медийные агентства (media agencies)* заключается в подготовке серии рисунков/комиксов, в которых раскрываются разнообразные варианты гипотетических действий студентов в роли сотрудников медийного агентства. К примеру, Олег П. подготовил иллюстрации, в которых представил себя в роли продюсера детских фильмов школьной тематики. При подготовке творческого проекта «продюсер» изучает жизнь современных школьников: на рисунках изображено посещение школы, спортивного стадиона, где занимаются дети. После изучения продюсер занимается разработкой проекта (фильма): ищет спонсоров для съемки, подбирает наиболее подходящих, по его мнению, актеров на главные роли и т.д. Иными словами, в данной серии студент отслеживает весь ход творческого процесса создания детского фильма.

Довольно интересными были работы студентов при изучении понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)*. Аудитории было предложено подготовить серию рисунков, в которых они изображают себя самих в виде персонажей медиатекста разных жанров на школьную или студенческую тему. Анализ работ студентов показал, что наиболее популярными героями оказались персонажи из зарубежных боевиков «Директор», «Няньки» и т.д. В своих рисунках, в большинстве случаев, студенты изображали себя в роли положительных (преимущественно, главных) героев. Среди отечественных фильмов студенческой аудиторией были выбраны телевизионные телесериалы «Студенты», «Папины дочки» и др. Опять-таки в большинстве работ студенты предпочитали изображать себя в роли главных положительных героев медиапроизведений.

Не менее оригинальными оказались многие работы студентов при изучении ключевого понятия *Медийные технологии (media technologies)*.

Анализ серии рисунков студентов на тему влияния на них телевидения, компьютера, Интернета показал, что практически все студенты осознают неоднозначное влияние масс-медиа, вычленяют положительные и отрицательные стороны медийных технологий на человека. При этом значительная часть работ была посвящена негативному влиянию Интернета на здоровье и общение. Например, в работах многие студенты изображали себя в полной изоляции от реального человеческого общения, причем «стеной» между ними и другими людьми являлся компьютер. На некоторых рисунках изображались подслеповатые, скрюченные геймеры, которые, по всей видимости, слишком много времени проводили у мониторов и т.д.

Вместе с тем, в работах студентов нашли отражение и положительные стороны масс-медиа. К примеру, на многих рисунках студенты изображали себя в виртуальных путешествиях, в общении с далекими друзьями, в получении новой учебной информации и т.д. Таким образом, подготовка такого рода заданий позволяет студентам всесторонне изучить механизмы влияния и потенциал медиа, что, в свою очередь, способствует развитию критического мышления и медиакомпетентности.

Также на медиаобразовательных занятиях студенты могут принять участие в подготовке комиксов с различными визуальными трактовками их поведения в той или иной реальной жизненной ситуации, связанной со школьной или студенческой жизнью. Или, к примеру, составить серию фотоснимков – кадров создания будущего «фильма» на тему: «Один день моей школьной/студенческой жизни» так, чтобы постороннему человеку были ясны их привычки и интересы.

Интересны результаты творческих работ студентов с опорой на ключевое понятие *Медийная аудитория (media audiences)*: они готовят серию рисунков на тему эмоциональных реакций представителей аудитории при просмотре фильмов школьной и студенческой тематики с разными типами медиавосприятия, но одинакового с авторами возраста и социального статуса. Многие рисунки, выполненные студентами, отличаются оригинальностью исполнения, чувство юмора сочетается с пониманием проблемы.

**Цикл литературно-аналитических творческих заданий** для автобиографического анализа медиатекстов на школьную и молодежную тему на занятиях в студенческой аудитории может включать множество вариантов их выполнения.

Например, работая над понятием *Медийные агентства (media agencies)*, студенты представляют себя в роли сотрудника медийного агентства, специализирующегося на выпуске фильмов для школьников и молодежи, который сделал крупное вложение в какой-либо рискованный проект. Это задание выполняется на основе своего жизненного опыта, связанного с ответственными финансовыми операциями.

Приведем пример выполнения данного задания Дианой К.: «Я – директор частной киностудии. Очень часто мне приходится вкладывать деньги в создание фильмов и телесериалов для школьников. Признаю, что

*эти вложения не всегда бывают удачными. Например, недавно мне предложили вложить деньги в новый телевизионный сериал, обещая, что он будет интересным, займет одно из первых мест в рейтинге.*

*Что же получилось в результате? Деньги вложены и потрачены, сериал получился, мягко говоря, неудачным, а о первом месте в рейтинге не приходится говорить вообще.*

*Как человек деловой, я провела анализ ситуации и выяснила свои основные ошибки. Во-первых, я недостаточно подробно ознакомилась с сюжетом будущего «шедевра». Во-вторых, на подготовительном этапе я очень мало интересовалась ходом съемок, отбором актеров, идеями режиссера. И вот он – плачевный результат. В следующий раз обязательно учту свои ошибки!».*

Следующее задание было связано с изучением ключевого понятия *Категории медиа/медиа-текстов (media/media text categories)*. Студентам предстояло проанализировать, с какими ассоциациями («вспышками памяти») связаны у них те или иные жанры фильмов школьной или молодежной тематики. Оказалось, что у многих студентов возникают сходные ассоциации. Например, при показе боевиков студенты чаще всего вспоминают школьные «баталии», происходящие по любому поводу, а то и без него. Как правило, такие «баталии» очень быстро заканчиваются, и наступает полное примирение сторон, которые очень часто потом становятся лучшими друзьями.

Комедийные фильмы о школе вызывают бурные эмоции и пробуждают массу воспоминаний – о невыученных уроках, списанных у друга на «двойку» контрольных работах, попытках ответить за кого-то из одноклассников малознакомому учителю и т.д. Каждый жанр аудиовизуальных медиа-текстов вызывает определенные ассоциации у студентов, причем, когда это касается детских лет, проведенных в школе, как правило, эти ассоциации бывают положительными.

Изучение понятия *Медийные репрезентации (media representations)* заключается в анализе поведения конкретного медийного персонажа с учетом сравнения его характера и поступков с собственными. Приведем фрагменты некоторых работ студентов после просмотра фильма Р. Быкова «Чучело».

*Людмила Б.: «Я, например, очень ценю, когда ко мне относятся хорошо, доверяют, а тем более, когда стремятся со мной дружить. Поэтому мне непонятно поведение Димы, его предательство, которое он совершил по отношению к Лене. Я понимаю, что на зло нельзя отвечать тем же, но все-таки считаю, что Диму простить очень трудно, практически невозможно».*

*Елена Т.: «Мне очень близок характер Лены. Когда я училась в школе, то тоже очень часто сталкивалась с предательством. Лена поступила как порядочный, добрый и честный человек».*

Денис Ж.: «Когда я был школьником, меня в классе часто обижали из-за маленького роста. Мне до сих пор неприятно это вспоминать... Но в один прекрасный день я понял, что нужно что-то сделать, чтобы изменить ситуацию. Я стал заниматься спортом и со временем мог дать отпор любому обидчику. Понимаю, что если бы в классе, где училась Лена, оказался, хотя бы один человек, который бы не побоялся толпы, может быть, эта история закончилась не так печально».

Изучение ключевого понятия *Медийная аудитория* (*media audiences*) может быть построено в нескольких вариантах. Например, студентам предлагается проанализировать лучшие/худшие субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) установки и условия восприятия фильмов школьной или молодежной тематики.

Еще один вариант – составить список из пяти лучших, по мнению студентов, фильмов, рассказывающих о школьных и молодежных проблемах в порядке возрастания оценки; описать критерии оценки этих медиатекстов; обосновать выбор именно этих критериев.

В качестве основных критериев оценки фильмов, студенткой Кариной Ю. были выбраны: актуальность темы для современного молодого поколения; качество актерских работ; воплощение авторской идеи фильма.

В соответствии с выделенными критериями ею был составлен следующий рейтинг российских фильмов и сериалов школьной и молодежной тематики (в порядке возрастания оценки): 1) «Студенты»; 2) «Все наоборот»; 3) Школьный вальс»; 4) «Вам и не снилось»; 5) «Чучело».

Можно заметить, что большинство фильмов, названных студенткой, вышли на экраны достаточно давно, однако до настоящего времени не утратили своей актуальности. В самом деле, темы нравственности, искренней дружбы, любви, порядочности относятся к разряду «вечных тем» в литературе, искусстве, кино ...

В процессе осуществления автобиографического анализа фильмов школьной и молодежной тематики, студентам могут быть предложены следующие **вопросы**.

Какие действия вы будете предпринимать, если станете главным продюсером в солидном медийном агентстве, занимающемся созданием фильмов для детей и юношества, если почувствуете, что предлагаемые вам проекты грозят фирме убытками?

Какие жанры фильмов школьной и молодежной тематики способствуют большей идентификации личности с медийными персонажами?

Какое влияние оказали на вас художественные фильмы о школьниках и молодежи? Почему? Оказывают ли эти фильмы на вас такое же влияние, как раньше?

Почему определенные предметы в фильме (включая одежду персонажей, декорации и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, об их образе жизни, об их отношении друг к другу?

Какое значение для развития действия имеют диалоги, язык персонажей?

Какие предметы вашего быта, любимые жаргонные словечки могли бы рассказать что-либо о вашем образе жизни? Почему?

Можете ли вы вспомнить эпизоды молодежного фильма, где события рассказаны/увидены глазами того или иного персонажа? Есть ли в таких эпизодах моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности? Приходилось ли вам испытывать нечто подобное?

Кто является активным элементом действия в данном фильме школьной или молодежной тематики – мужской или женский персонаж? Какие поступки совершают эти персонажи? Смогли бы вы совершить такие же поступки? Почему (не)смогли бы?

Каковы причины действия тех или иных персонажей фильма? Приводят ли последствия этих отношений к определенному поведению персонажей? Свойственно ли вам такого рода поведение? Почему?

Говорят ли действия персонажа фильма о школьной жизни (в той или иной обстановке) о его характере? Характеризует ли обстановка людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему? Соотносится ли это с вашим жизненным опытом?

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты между персонажами в данном фильме о школьниках? Как бы вы поступили в таких конфликтных ситуациях?

Как персонажи данного фильма о студентах выражают свои взгляды на жизнь, идеи? Близки ли вам такого рода идеи и взгляды? Почему?

Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить также как персонаж N. в той или иной ситуации?

Что заставляет вас сочувствовать одним героям фильмов о школе и осуждать других?

Могут ли измениться ваши симпатии к персонажам по ходу действия в сюжете фильма о современной молодежи? Связано ли это с особенностями вашего характера, темперамента, мировоззрения?

Какие качества, черты характера вы в идеале хотели бы обнаружить у героя/героини? Почему?

Следует ли финал фильма логике характеров персонажей и их мировоззрения? Если нет, то как должен был завершиться фильм с учетом характеров персонажей и их мировоззрения? Какой финал предпочли бы вы? Почему?

Какие ощущения вызвал у вас данный фильм? Если вы ничего не почувствовали, то почему? Если какая-нибудь работа пробудила в вас сильные чувства, то как бы вы это объяснили? Почувствовали ли вы зависть, желание, тревогу, страх, отвращение, грусть или радость? Почему?

Подготовьте интервью по поводу телепрограммы любого канала и проинтервьюируйте самого себя. Ответьте на вопросы о наиболее интересных фильмах, адресованных школьной и студенческой аудитории: Почему

их интересно смотреть, а потом обсуждать? Какие фильмы или телесериалы о школе вам не нравятся, но вы их, несмотря на это, смотрите? Приходится ли вам смотреть такие фильмы не по собственному выбору, а только потому, скажем, что человек, с которым вы делите комнату, любит их смотреть?

Если бы вам предложили сделать выставку/фестиваль фильмов о школе, которые отражали бы ваши индивидуальные качества, какие бы вы выбрали? Почему именно эти фильмы?

Если бы вам предложили выбрать десять фильмов, которые могли бы рассказать о современных школьниках и студентах инопланетянам (или иностранцам), что бы вы выбрали? Почему именно эти фильмы?

Вас пригласили прочесть университетскую лекцию, посвященную медиакультуре России (или другой страны). Какие фильмы школьной или молодежной тематики вы могли бы подобрать для иллюстрации вашего выступления? Обоснуйте свой выбор.

Осуществление автобиографического (личностного) анализа аудиовизуальных медиатекстов представляется нам неотъемлемым аспектом развития критического мышления аудитории. Сопоставление событий, основных сюжетных линий, характеров персонажей со своим собственным жизненным опытом, анализ ситуаций с учетом личностной оценки дает студентам возможность доказать правомочность не только собственного мнения о фильме, телепередаче, сериале, но и раскрыть для себя новые стороны и грани жизненно важных явлений, жизненных установок, ценностей.

#### ***Библиографический список***

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // Инновации в образовании. 2006. № 4. С. 175-228.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // Педагогика. 2004. № 4. С. 43-51.

Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

#### ***Семиотический анализ аудиовизуальных медиатекстов (на примере изучения фильмов военной тематики)***

***Семиотический анализ (Semiological Analysis)*** – предполагает проведение анализа «языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ тесно связан с иконографическим анализом. Семиотический анализ медиатекста в учебных целях опирается на семиотическую теорию медиаобразования (Semiotic Approach, Le decodage des medias)» [Федоров, 2007, с. 318].

Сторонники семиотической теории медиаобразования (Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин, Н.А. Леготина, А.В. Шариков, А.В. Федоров, Л. Мастерман, К. Бэээлгэт, Д. Букингем, А. Силверблэт, Э. Харт и др.) считают, что необходимо научить аудиторию «читать» медиа-

текст, представляющий собой многозначный знаковый комплекс. В процессе медиаобразования аудитория должна научиться асшифровывать (декодировать) текст, причем не только медийную информацию, но и практически любые тиражированные объекты.

Умению ориентироваться в медиaprостранстве, находить необходимую информацию, развитию способности к полноценному восприятию, оценке медиатекстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа и посвящены медиаобразовательные занятия, основным материалом для которых стали фильмы военной тематики.

Семиотический анализ аудиовизуальных медиатекстов предполагает выполнение студентами литературно-аналитических, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных творческих заданий, включающих 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.

**Цикл литературно-аналитических и литературно-имитационных творческих заданий**, способствующих осуществлению семиотического анализа аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории может включать такие виды работы как: анализ логотипов медийных агентств, подготовка проекта технологии использования различных знаков и символов в фильмах военной тематики, написание аннотаций рекламных текстов к военным фильмам, декодирование различными типами аудитории знаков и символов в фильмах о войне и т.д.

Например, при изучении ключевого понятия *Медийные агентства* (*media agencies*), студентам было дано задание провести семиотический анализ логотипов медийных агентств, выпускающих фильмы военной тематики. Дмитрий К. выбрал для анализа логотип одной немецкой киностудии, выпускавшей хроникальные фильмы в годы Великой отечественной войны: *«Я раньше не придавал особого значения логотипам, считал, что главное в фильме – содержание, а не картинки, которые показывают перед его началом. Но когда я в Интернете нашел логотип одной немецкой киностудии, работавшей в годы войны, он поразил меня. Зловещий знак свастики, который орел с хищным клювом держит в острых когтях – символ порабощения, зла. Свастика, как считают современные исследователи, несет в себе огромную отрицательную информационную нагрузку, а присутствие хищной птицы значительно усиливает эффект воздействия на публику. Даже если просто посмотреть на логотип, становится понятно, что в фильме будет насилие, смерть и страх».*

Опираясь на ключевое понятие *Категории медиа* (*media categories*), студенты выполняли задание, в ходе которого проводили анализ фильмов военной темы на предмет наиболее часто встречающихся символов (визу-

альных и звуковых). Мы предложили аудитории составить рейтинг военных символов, которые встречаются в аудиовизуальных медиатекстах о войне. После обсуждения студентами была составлена таблица символов (от наиболее часто используемых – к наименее встречающимся). Ниже приводится небольшой фрагмент таблицы 14.

Таблица 14

**Символы в фильмах военной тематики**

<b>Визуальные (видеоряд)</b>	<b>Аудиальные (звукоряд)</b>
Разные виды оружия	Взрывы, бомбежки
Военная форма	Крики, стоны раненых
Знамена, флаги	Пулеметные и автоматные очереди
Поле боя	Сирены

В процессе составления рейтинга студенты отметили, что такие символы и знаки встречаются и в других жанрах аудиовизуальных медиатекстов: боевиках, триллерах, фильмах «ужасов» и др. Таким образом, выполняя данное задание, студенты имеют возможность сравнить символы, знаки и коды, используемые в фильмах разных жанров.

Работа над ключевым понятием *Медийные технологии (media technologies)* строится на проектной основе. Прежде чем мы перейдем к описанию конкретных работ студентов, позволим себе остановиться подробнее на создании медиаобразовательных проектов.

К примеру, студенты могут в дискуссионной форме попробовать определить, какие технологические приемы используются для передачи определенных символов в фильмах военной тематики. После совместного обсуждения, которое сопровождается обязательной аргументацией собственной позиции, студенты готовят групповые или индивидуальные проекты с описанием конкретной технологии, использованной в том или ином аудиовизуальном медиатексте. Основные разделы такого проекта могут быть следующей:

- информация о создателях фильма;
- описание и анализ основных символов, присутствующих в фильме;
- технологические приемы, применяемые создателями медиатекста для выделения этих символов в аудиовизуальном ряду (применение цветосветовых, шумовых, звуковых решений; спецэффектов; изменение ракурса, плана показа этих символов; частота появления того или иного символа на экране и т.д.);
- эффект применения технологических приемов (как эти приемы влияют на восприятие и понимание того или иного символа или знака).

Такая «пошаговая» методика позволяет студентам всесторонне рассмотреть скрытые от первоначального, поверхностного восприятия аспекты аудиовизуального медиатекста, глубже проникнуть в творческий процесс создания фильма.

*Языки медиа (media language)* изучаются в семиотическом контексте следующим образом: аудитории дается задание написать аннотацию или сценарий рекламы аудиовизуального медиатекста военной тематики с опорой на знаки и символы; предлагается прочитать небольшой отрывок из литературного произведения на военную тему (этот материал может быть взят и из журнала, газеты военной тематики) и попытаться определить, какие знаки и символы могут быть использованы при его экранизации.

Вот какие символические акценты расставил Георгий И. при документальной «экранизации» фрагмента репортажа военных действий на Кавказе: *«Главный символ войны – разрушение. Этот символ сопровождает весь эпизод: разрушены дома, жизнь и благополучие людей.*

*Кадр № 1: разрушенный дом: вместо окон – черные дыры, вместо цветов и деревьев около дома – рытвины и обломки.*

*Кадр № 2: лицо женщины: потухшие, обреченные глаза, изможденное лицо.*

*Кадр № 3: улица города: вместо машин и пешеходов по улице едут танки и бронетранспортеры, строем шагают солдаты. Все дышит войной и разрушением».*

Интересные задания можно предложить студентам в ходе изучения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)*. К примеру, им дается задание представить свои варианты «улучшения качества» известных фильмов о войне и описать изменения, которые можно внести для усиления расстановки акцентов на символы и знаки в данном медиатексте.

Еще одно задание направлено на «раскодирование» репрезентаций в художественных фильмах на военную тему, определение основных типажей («плохих парней», «простаков», «злодеев», «предателей» и т.д.). Вот какую типологию персонажей фильма «Марш-бросок» (Россия, 2001) представил Евгений С. *«Саня – главный герой фильма, выступает в роли «Богатыря». Его основные символы – сила, храбрость, верность и надежность. «Простак» – Вовчик. Его «знаками» в фильме являются наивность, застенчивость, доброта. «Золушка» – сестра Вовчика, к которой после его смерти приезжает Саня. Ее «знаки» – скромность, незаметность, надежда».*

Показатели выполнения заданий представленного цикла – «умения декодировать медиатексты, читать и генерировать знаки и символы (в том числе – и выполняя творческие задания по замене отдельных компонентов медиатекста)» [Федоров, 2007, с. 323].

Семиотический анализ аудиовизуальных медиатекстов включает выполнение *цикла театрализованно-ролевых творческих заданий*. Эти задания также основаны на изучении ключевых понятий медиаобразования.

Изучение понятий *Категории медиа (media categories)* и *Язык медиа (media language)* проводится в форме пантомимы с использованием военной символики. Студенты при помощи нехитрых (изготовленных во время

занятия) «знаков» – шевронов, пагонов и т.д. изображают сцены из фильмов на военную тему. Конечно, в условиях учебной аудитории данное задание представляет некоторую трудность, но подключение фантазии помогает студентам справиться с этим заданием.

Изучение понятия *Медийные репрезентации (media representations)* может включать такое творческое задание, как театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с авторами фильмов о войне. В этой «пресс-конференции» участвуют «актеры», «режиссеры», «операторы», «журналисты» и т.д. Понятно, что темой «конференции» становятся знаки и символы военных фильмов.

Приведем конкретный пример такой «пресс-конференции» на тему фильма «Форест Гамп» (США, 1994). В студии – режиссер «Р. Земекис», «Т. Хэнкс», «Г. Синиз».

*«Журналист»: Ваш фильм очень символичен. Раскройте, пожалуйста, тайну хотя бы нескольких символов в Вашем фильме.*

*«Р. Земекис»: Пожалуйста, все эти символы можно заметить и понять, главное – захотеть это сделать. Вот, например, мама Фореста – символ великой материнской любви, которая помогает странному мальчику вырасти и найти свое место в жизни.*

*«Журналист»: А что думает по этому поводу исполнитель главной роли?*

*«Т. Хэнкс»: «Очень сильным символом, я бы даже сказал «знаком» в фильме является движение. При этом герои бегут не от своих проблем, а наоборот, бег символизирует движение вперед. Мой герой, находясь в безвыходной ситуации, однажды побежал и вдруг понял, что в жизни все не так уж плохо. Его друг – инвалид войны тоже начал двигаться вперед, когда осознал, что иначе его жизнь совершенно бессмысленна. Как бы ни банально это звучало, движение – это жизнь.*

*«Журналист»: Осталось послушать мнение «Лейтенанта Дэна»...*

*«Г. Синиз»: Мне кажется, что важный символ фильма – море. Оно символизирует бескрайний простор, который открывается перед человеком, если он найдет силы и поверит в себя, будет жить, несмотря на то, что он не такой, как все".*

Аналогичным образом на занятиях по семиотическому анализу фильмов можно организовать «встречу кинокритиков», обсуждающих семиотические коды какого-либо аудиовизуального медиатекста, или, скажем, (анти)рекламную компанию, посвященную определенным символам фильмов военной тематики и т.д.

Безусловно, данный цикл занятий требует серьезной предварительной подготовки, так как студенты должны распределить между собой роли, подготовить свои выступления, продумать костюмы. Однако эти трудности компенсируются огромным интересом, возникающим в аудитории как

при подготовке, так и во время демонстрации своих театрализованных достижений.

Еще один важный положительный момент, который хочется особо подчеркнуть в поддержку этих заданий: к работе по подготовке можно и нужно привлекать всех без исключения студентов. Общеизвестно, что одна из главных трудностей многих будущих педагогов – боязнь публичного выступления. Эта боязнь культивируется у некоторых студентов годами во время обучения в школе, когда неуверенность в себе и робость ученика перерастает (не без помощи некоторых педагогов) в стойкое нежелание показать свои возможности и способности (кстати сказать, символов и «кодов» в этих историях нисколько не меньше, чем в медиатекстах). И если такой студент в процессе театрализованного задания согласится исполнять для начала хотя бы маленькую, совсем незаметную роль, может быть, со временем, это поможет ему поверить в себя (как бег и любовь мамы помогли когда-то Форесту Гампу). Для этого, безусловно, нужна «ситуация успеха», очень хорошо известная, и так мало используемая в школах и вузах... Однако вернемся от этих не очень веселых размышлений в студенческую аудиторию и попытаемся рассмотреть цикл творческих заданий, направленных на развитие у студенческой аудитории умения семиотического анализа на примере фильмов военной тематики.

С целью декодирования символов и «знаков» типичных персонажей и выражения их чувств, присутствующих в фильмах военной тематики, студентам предлагается заполнить таблицы 15 и 16. Приведем пример заполнения таблиц, выполненных группой студентов.

**Таблица 15**

**Условные коды типичного выражения чувства  
в фильмах военной тематики**

<b>Условные коды персонажей в медиатексте</b>	<b>Аудиовизуальная характеристика проявления данных кодов в медиатексте</b>	<b>Список конкретных фильмов военной тематики, где можно обнаружить данные коды</b>
Золушка	Женственное, миловидное лицо, хрупкая фигурка	«А зори здесь тихие ...», «Враги», «Благословите женщину», «Маршбросок»
Богатырь/Супермен/Герой	Мужественное лицо, крепкое телосложение, мужественность	«Они сражались за Родину», «9 рота», «Штафбат», «Судьба человека», «12», «Апостол», «Спасти рядового Райна», «Рэмбо», «Война Харта»
Простак/Иванушка-дурачок	Наивное, простое лицо, чудаковатый вид, разма-	«Служили два товарища», «Они сражались за Роди-

	шистые жесты	ну», «Штрафбат», «Сволочи», «Марш-бросок»
Король/Царь/Властитель	Царственное выражение лица, сдержанность в мимике и жестах	«Враги», «Благословите женщину»
Красавица и Чудовище	Красавица – миловидная, хрупкая, обаятельная, задумчивое выражение лица. Чудовище: грубоватое лицо, крепкое телосложение	«Жди меня», «Вечный зов», «Апостол»
Аутсайдер/Неудачник	Наивное лицо, несурзная фигура	«Спаси рядового Райна»
Злодей или маньяк	Бегающие глаза, мелкие черты лица. Ничем не примечательное телосложение	«Афганский излом», «Штрафбат», «12», «Апостол», «Рэмбо», «Кровавый алмаз»
Вампир/Упырь	Зловещее выражение лица, тяжелый взгляд	«9 рота», «Афганский излом», «Штрафбат», «Апостол»
Шпион/Разведчик	Серьезное лицо, сдержанные мимика и жесты, обычное телосложение	«17 мгновений весны», «Штрафбат», «Апостол», «Война Харта»
Предатель	Чрезмерно угодливое выражение лица, бегающий взгляд. Часто обладает невысоким ростом, щедушный	«Сволочи», «Штрафбат», «Благословите женщину», «Война Харта»
Жертва	Мученическое выражение лица, опущенные плечи	«Сволочи», «12», «Форест Гамп»

Таблица 16

**Типичные визуальные изображения чувств в медиатекстах  
(на примере фильмов военной тематики)**

<b>Условные коды типичного визуального выражения чувств в медиатекстах</b>	<b>Аудиовизуальная характеристика проявления данных изображений в медиатекстах</b>	<b>Список конкретных фильмов военной тематики, где можно обнаружить данные коды</b>
Голод, жажда	Изможденное, худое лицо, пересохшие губы	«Сволочи», «Штрафбат», «Апостол»,
Пресыщенность, сытость	Сонный вид, довольное выражение лица	«Кровавый алмаз», «Военно-полевой роман»
Страх, ужас	Широко раскрытые глаза, приподнятые брови, расширенные зрачки	«Сволочи», «Благословите женщину», «Штрафбат», «Апостол»,
Радость, восторг	Улыбающееся или смеющееся лицо, живые, искрящиеся глаза	«Благословите женщину», «Форест Гамп»
Сексуальное влечение	Глаза прикрыты, зрачки	«Форест Гамп», «Воен-

	расширены	но-полевой роман»
Сексуальная антипатия	Брезгливое выражение лица	«Апостол», «Военно-полевой роман»
Любовь	Романтическое выражение лица, мечтательная улыбка	«Благословите женщину», «Форест Гамп»
Ненависть	Суженные зрачки, сжатые губы, агрессивная поза тела	«Сволочи», «9 рота», «Штрафбат», «Апостол», «Война Харта», «Ударная сила»

На следующем этапе занятий, посвященных семиотическому анализу фильмов военной тематики, мы провели *цикл проблемных обсуждений и рецензирование аудиовизуальных медиатекстов* на примере художественного фильма М. Можар «Враги» (Белоруссия, 2007).

Проблемные обсуждения аудиовизуальных медиатекстов, например, фильмов, посвященных военной теме, могут включать сопоставление и обсуждение рецензий, написанных студентами, с работами медиакритиков-профессионалов (статей, книг, эссе и т.д.). В процессе семиотического анализа студентам предлагается подготовить рефераты, посвященные семиотическому анализу военной темы в отечественном и зарубежном кинематографе. Цикл данных занятий также строится на основе устного коллективного обсуждения и рецензирования фильмов.

При проведении обсуждения мы исходили из того, что данные задания должны быть направлены «на тренировку звукозрительной памяти, на стимуляцию творческих способностей личности, на импровизацию, самостоятельность, культуру критического мышления, способность применять полученные знания в новых педагогических ситуациях и т.д.» [Федоров, 2007, с. 328].

Первый этап занятий данного цикла был посвящен выявлению и рассмотрению «содержания эпизодов конкретного медиатекста, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности знаков и кодов произведения в целом» [Федоров, 2007, с. 328].

С этой целью мы попросили студентов в небольших письменных рецензиях характеризовать наиболее яркие эпизоды фильма в семиотическом контексте. Приведем примеры некоторых работ студентов.

*Александр З.: «Мне кажется, очень ярким эпизод фильма, где полицейский Володя, сбежавший из плена и вернувшийся в родную деревню, пытается помочь своим односельчанам. Втайне ненавидевший фашистов, Володя пытается отвлечь их внимание, но не может пережить, когда его новые «начальники» заставляют убить Варвару – соседку Володи. Основным символом этого эпизода – выражение его лица: потухший, обреченный взгляд, опущенные плечи, ссутулившаяся спина сломленного войной человека.*

*Есть в этом эпизоде и другой символ – крест, к которому привязывают Варвару перед расстрелом. Этот знак роднит судьбу простой русской женщины с общеизвестным библейским сюжетом».*

*Вадим П.: «Мне кажется, что очень символичен голос за кадром, сопровождающий весь фильм: это голос мальчика, убитого фашистами. Голос рассказывает зрителям о персонажах фильма, комментирует происходящие события. Я думаю, что голос – символ бессмертия чистой детской души».*

*Елена С.: «Очень сильный эпизод фильма «Враги», в котором Наталья узнает о том, что ее сына можно спасти, если его «обменять» на другого мальчика. Главная героиня идет босиком по полю, видит перед собой детей, угощает их. Слышны детские голоса: «Возьмите меня за Гришку!», «Меня возьмите!». Эти возгласы отдаются болью в сердце Натальи. Но как можно спасти жизнь своего ребенка, отняв ее у чужого?»*

*Но она все-таки решается на этот страшный шаг. Снова – чистое поле, Наталья решительно идет к немецкой комендатуре, крепко держа за руку чужого сына. На ее лице – стремление идти на все до конца, только бы спасти ее единственного, оставшегося в живых, мальчика. Но вдруг ее останавливает крик: «Мама, змея!». В этот момент Наталья понимает, что не сможет убить своими руками ребенка и обманом спасти сына. В этой сцене очень много символов, которые передают мысль автора: и чистое поле, символизирующее долгую жизнь, и простая, напоминающая рубище одежда героев, и колокольный звон, символ веры...».*

На следующем этапе занятия мы использовали коллективную форму обсуждения фильма. Студентам были предложены **проблемные вопросы и творческие задания**, способствующие пониманию знаков и кодов в данном фильме: их проявление в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственного ряда и т.д. Каждый вопрос предполагал развернутые, аргументированные ответы студенческой аудитории:

Какие знаки и символы отвечают главной теме фильма? Представьте их письменную характеристику.

Является ли название фильма «Враги» определенным знаком, символом? Что он символизирует? Какое название этому фильму придумали бы вы?

Как вы считаете, присутствуют ли в данном фильме знаки, которые объединяют этот фильм с другими жанрами киноискусства? Составьте небольшой контент-анализ кодов и символов данного фильма, сравнив с фильмами другой тематики.

Какие определяющие символы характеризуют главных и второстепенных персонажей фильма? Представьте символические устные портреты персонажей.

Какие символы предложили бы вы для показа ключевых эпизодов, если бы были его автором?

Каким образом символы, присутствующие в фильме, способствуют выражению его главной идеи?

Представьте характеристику аудиовизуальных символов в данном фильме.

Какую роль играет музыкальное сопровождение ключевых эпизодов? Можно ли назвать его символом? Что он символизирует в данном случае?

Подберите музыкальное сопровождение к одному из эпизодов. Чем обусловлен ваш выбор?

Какие знаки и коды использованы авторами фильма, чтобы отразить пространственно-временной ряд? Какие бы коды предложили вы?

Удалось ли авторам фильма заложить в нем воспитательный потенциал? Если да, то с помощью каких знаков и символов?

Можно ли смотреть этот фильм со школьниками? Если да, то с какой возрастной группой? Подготовьте краткий ход медиаобразовательного занятия для учащихся разного возраста: обозначьте его цели, задачи, основные этапы проведения и т.д.

Охарактеризуйте основные конфликты фильма с точки зрения семиотического анализа.

С кодами и символами какого известного фильма можно сравнить этот фильм? Подготовьте сравнительный анализ семиотических компонентов этих фильмов.

Как показывает практический опыт проведения медиаобразовательных занятий, объединение вопросов и творческих заданий на медиаматериале способствует активизации студенческой аудитории: студенты не просто отвечают на вопросы педагога, участвуют в дискуссиях и обсуждениях, но и учатся на практике применять полученные знания, связывать их с будущей педагогической деятельностью. Показатели успешности применения разнообразных форм и методов семиотического анализа – «умение осмысления семиотической многословности образного мира, как отдельных компонентов, так и произведения в целом» [Федоров, 2007, с. 329].

Также в процессе медиаобразовательного занятия, посвященного семиотическому анализу аудиовизуальных медиатекстов военной тематики, студенческой аудитории могут быть предложены следующие *вопросы* [см.: Федоров, 2007]:

Используют ли медийные агентства в своих логотипах «фирменные символы и коды? Если да, почему? Какие коды, обозначающие ту или иную медийную фирму, вы можете назвать?

Как условные коды и символы проявляются в различных видах аудиовизуальных медиатекстов, посвященных военной тематике?

Каковы воздействия на аудиторию тех или иных кодов и символов, связанных с темой войны?

Какие аудиовизуальные образы можно использовать, чтобы передать такие понятия, как ужас, террор, секретный агент, любовь, ненависть в фильмах военной тематики?

Что означают изображения, звуки и слова в фильмах на тему войны и мира?

Какие ассоциации на уровне знаков и символов вызывает у вас реклама фильма военной тематики?

Могут ли одни и те же знаки и символы, используемые в фильмах о войне, по-разному восприниматься аудиторией? Почему? и т.д.

В целом, в процессе семиотического анализа аудиовизуальных медиатекстов различных видов и жанров (в данном случае – на примере фильмов военной тематики) в студенческой аудитории осуществляются разные формы и виды медиаобразовательной деятельности, направленной на развитие медиакомпетентности будущих педагогов, развития их творческого и интеллектуального потенциала.

#### ***Библиографический список***

Лотман Ю.М. Избр. ст.: в 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александра, 1992.

Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология. М., 1998.

Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970.

Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / под ред. В.В. Миронова. М.: Гардарики, 2006. 639 с.

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

Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

Чечель И. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3. С. 12-16.

#### ***Идентификационный анализ аудиовизуальных медиатекстов (на примере музыкальных клипов)***

***Идентификационный анализ*** (Identification Analysis) – «распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, т.к. медиаагентства часто предлагают упрощенные решения сложных проблем» [Федоров, 2007, с. 332].

Материалом для осуществления идентификационного анализа аудиовизуальных медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории могут быть, к примеру, музыкальные клипы. Данный жанр сравнительно недавно появился в отечественной медиакulturе, тем не менее, он пользуется неизменной популярностью у российской аудитории самых разных возрастов.

Безусловно, среди произведений клиповой культуры есть и высокохудожественные произведения медиаискусства, и откровенно китчевые, низкопробные поделки. В процессе наших занятий со студентами мы приняли попытку разобраться в пестром разнообразии мелькающих на

экране картинок, сопровождающихся популярными мелодиями (художественная ценность последних также далеко неравнозначна).

Большинство современных клипов построено на сюжете, сопоставимом с кинематографическими жанрами: здесь можно встретить и мелодраматические истории, и детективы, и вестерны, и фильмы «ужасов», и комедии... В отличие, скажем, от фильма или телевизионного сериала, события клипа развиваются очень стремительно: от завязки до решения основного конфликта проходят считанные минуты. Но и в это короткое время авторам медиатекста удается вложить в него определенный смысл, определенные символы, «коды», понять которые мы и попытаемся в процессе осуществления идентификационного анализа аудиовизуальных медиатекстов.

Идентификационный анализ предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий: литературно-аналитических, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных.

**Цикл литературно-аналитических творческих заданий** для идентификационного анализа медиатекстов в студенческой аудитории на примере музыкальных клипов включает следующие виды работы.

В ходе изучения ключевого понятия *Медийные агентства (media agencies)* можно предложить студентам проанализировать несколько фрагментов видеоклипов так называемой «курортной темы», и определить, мнения каких социальных, политических, национальных, религиозных групп наиболее полно представлены в показанных фрагментах, а чьи исключены или представлены минимально. Приведем примеры некоторых рассуждений.

*Григорий Б.: «В видеоклипах явно прослеживается ориентация на людей с хорошим достатком, которые могут позволить себе поехать на дорогой пляж в собственном суперавто, жить в пятизвездочном отеле, отдыхать, как хочется».*

*Александр З.: «Как мне кажется, большинство увиденных фрагментов рассчитаны на европейскую публику, я здесь не увидел закрытых с ног до головы восточных женщин. Все очень раскованы и ведут себя соответственно европейским стандартам».*

*Ольга С.: «А я думаю, что для этих клипов характерна интернациональность, так как по внешнему виду персонажей трудно определить их национальные особенности. Это могут быть представители самых разных стран и народов».*

В процессе работы над понятиями *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* и *Медийные технологии (media technologies)* мы предложили аудитории проанализировать ряд клипов разной жанровой специфики на предмет выявления среди них тех жанров, где наиболее часто используются манипулятивные технологии воздействия на аудиторию (более подробно описание данных приемов см. в монографии А.В. Федорова «Медиаобразование: история, теория и методика» Ростов н/Д.: ЦВВР, 2001).

В результате анализа музыкальных клипов студенты пришли к следующим выводам:

*Филипп К.: «Мне кажется, что приемы «селекции» и «наведения румян» наиболее часто используются в клипах приключенческого жанра. Часто во время просмотра таких клипов можно заметить, что авторами отбираются только позитивные тенденции, события, наблюдается приукрашивание действительности».*

*Карина Ц.: «Я считаю, что приемы «оркестровки» и «трансфера» наиболее характерны для клипов мелодраматического жанра. Например, история о несчастной любви сопровождается неоднократным повторением одних и тех же кадров, сцен (а в песне – слов), страдания героя или героини клипа без труда «переносятся» на другие объекты».*

Опора на ключевое понятие *Языки медиа (media languages)* способствовало проведению более обстоятельного анализа клипов в студенческой аудитории, направленного на использование в данном виде медиакультуры различных форм языка для передачи зрителю определенных идей или значений. В процессе коллективного обсуждения студенты пришли к выводу, что музыкальное сопровождение – одно из главных выразительных средств, передающих основную идею видеоклипа. Не меньшее значение в видеоклиповой культуре имеет и визуальный ряд: основные идеи передаются при помощи сюжетных линий (их в видеоклипе может быть несколько), расставленных акцентах (крупные планы, стоп-кадры и т.д.). В современных видеоклипах также используются различные спецэффекты, усиливающие воздействие на зрителя.

Идентификационный анализ музыкальных видеоклипов в процессе изучения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* может быть организован следующим образом: студентам дается задание выбрать из нескольких предложенных педагогом тезис, наиболее точно отражающий точку зрения авторов того или иного видеоклипа. В ходе выполнения данного задания студентами были выбраны следующие тезисы (наиболее подходящие, по их мнению, видеоклипам разных жанров): «Бери от жизни все», «Главное в жизни – любовь», «Отдыхай», «Будь успешным» и т.д.

Как можно заметить, ориентация данные тезисов, в большинстве случаев, имеет утилитарную направленность, предполагающую материальное благополучие, успешность в жизни и т.д. Эта направленность, кстати сказать, характерна не только для музыкальных клипов: такие тенденции можно наблюдать во многих произведениях современной массовой поп-культуры. Именно поэтому в процессе медиаобразования важно способствовать их осознанию и критическому осмыслению студенческой аудиторией.

Работа с ключевым понятием *Медийная аудитория (media audiences)* включает несколько весьма интересных, на наш взгляд, заданий творческого характера. Например, аудитории предлагается проанализировать видеоклипы с точки зрения того, для какой аудитории они предназначены;

выявить причины, по которым аудитория обычно выбирает или покупает записи с клипами. Размышления студентов на эту тему могут быть представлены в виде небольших эссе, фрагменты которых приводятся ниже.

*Людмила Л.: «Для молодежи иногда создаются такие музыкальные клипы, что задаешься вопросом: а для кого они? Музыка примитивная, сюжет на уровне «он пришел – она пришла, он сказал – она сказала». Голос у певца такой, что лучше бы он молчал совсем».*

*Тимур К.: «Меня очень раздражает, что старшее поколение постоянно критикует современную молодежь. Эту критику можно услышать везде: в школе, в институте, в транспорте, на улице... Поп-культура здесь не исключение. Мне кажется, что некоторые музыкальные клипы сомнительного содержания и качества, подливают масла в огонь в противоборстве между поколениями. Посмотрят такой клип старшие и начинают критиковать нас с новой силой: «Вот вы все такие, я вчера по телевизору видела...».*

*Вячеслав Ж.: «Мне нравятся музыкальные клипы «не для всех». В большинстве случаев они рассчитаны на авангардную молодежь, думающую и живущую нестандартно. Такие клипы не пользуются бешеной популярностью, как, скажем произведения групп «Руки вверх», но имеют своего верного и думающего зрителя. Такие записи не услышишь в ночном клубе, они – произведения подлинного высокого искусства».*

На следующем этапе занятия студенты переходят к выполнению **цикла театрализованно-ролевых творческих заданий** для идентификационного анализа медиатекстов на примере музыкальных клипов.

Например, в ходе анализа ключевого понятия *Медийные агентства (media agencies)* студенты в минигруппах готовят к презентации театрализованные этюды на тему совещания продюсеров медийного агентства, разрабатывающих систему манипулятивных воздействий на аудиторию, которая будут применяться ими в ходе показа того или иного видеоклипа. Представляем описание диалога продюсеров, получившего название «Тайный совет»:

*«- Попроще надо с молодежью! Все ваши философствования и размышления ей не к чему. Я давно работаю в шоу-бизнесе и знаю, что здесь нужно: простота, доступность, все ребята – «свои» парни...*

*- Минуточку, коллега! А как же повышение духовного уровня?*

*- Да кому это сейчас интересно! Главное, чтобы денег побольше получить. А для этого нужны яркие образы, да слова попонятнее».*

Вот каким образом студенты обыграли известный манипулятивный прием «игра в простонародность», который широко применяется в современной поп-культуре. Этот прием предполагает максимально упрощенную форму передачи информации, как визуальной, так и аудиальной. Незамысловатая мелодия, простенький сюжет, лишенный глубины примитивный конфликт персонажей не требует от аудитории особых размышлений, не вызывает стремления к саморазвитию. Такой прием все чаще используется не

только в видеоклипах, но и в «мыльных операх», телесериалах, боевиках... Кстати, в полном иронии фильме «Ландыш серебристый», повествующем о восхождении на пьедестал шоу-бизнеса новой «мега-звезды» российской эстрады, есть интересный эпизод, повествующий о том, как создаются легенды о новых «звездах». Из множества вариантов выбирается один из самых абсурдных и неправдоподобных, который затем усиленно тиражируется «желтой прессой». Здесь отчетливо можно увидеть различные приемы манипуляции: «оркестровку» – постоянное повторение того или иного «факта» из жизни «звезды», «свидетельство» – ссылка на авторитеты других «звезд» и т.д.

В процессе изучения понятия *Категории медиа/медиа-текстов (media/media text categories)* перед выполнением задания мы решили посмотреть вместе со студентами фрагмент из этого фильма. На основе просмотренного материала аудитории необходимо подготовить свои театрализованные этюды на тему того, как создается псевдособытие в шоу-бизнесе, как рождается новая «звезда». Студентами было предложено множество вариантов, согласно которым «звезда» меняла пол, не умела ходить до выхода на сцену, оказалась дочерью одного известного политика, обрела голос после того, как попала в автомобильную катастрофу и т.д. Выполнение этого задания помогает студентам понять механизм создания псевдосенсации, так часто используемый различными масс-медиа.

Опора на ключевые понятия *Медийные технологии (media technologies)* и *Языки медиа (media languages)* способствует выполнению таких творческих заданий, как создание театрализованных этюдов на тему того, с помощью каких технологий в видеоклип закладываются скрытые сообщения. Или другой вариант: подготовка театрализованного этюда «Муки творчества»: выбор «авторами» аудиовизуального языка для своего будущего видео, в который обязательно должен включаться placement (неявная реклама какой-либо продукции).

Использование в ходе занятий аудиозаписей известных песен российских и зарубежных исполнителей помогло студентам более наглядно ознакомиться с ключевым понятием *Медийные репрезентации (media representations)*. Мы дали студенческой группе задание: распределить между собой в микрогруппах роли «певцов», «танцовщиков», «бэк-вокалистов», «музыкантов». Каждой творческой группе предлагалось выбрать одну из аудиозаписей и «разыграть» видеоклип таким образом, чтобы как можно лучше передать скрытые подтексты и смыслы песни с помощью жестов и мимики.

После презентации своих видеоклипов может быть проведена пресс-конференция с их «персонажами» и «создателями». «Журналисты» (зрители) задают заранее подготовленные вопросы, порой с подтекстами, на которые предстоит ответить достойно. Вот один из фрагментов такой «пресс-конференции»:

"«Журналист»: Скажите, пожалуйста, почему во время выступления Вы выбрали себе образ летучей мыши? Вы верите в вампиров?"

«Звезда»: Нет, что вы! Мне просто очень идет серый цвет. А крылья – это символ моего ангельского голоса.

«Журналист»: Да, голос у вас действительно хороший. Вы не пробовали петь оперные арии?

«Звезда»: Как раз сейчас я веду переговоры с одной крупной компанией и возможно, скоро зрители увидят меня не только на эстрадной, но и на оперной сцене".

На следующем этапе занятия можно предложить студентам подготовить театрализованные этюды на тему рекламы музыкального клипа, куда заложены те или иные скрытые смыслы, коды и подтексты. Приведем один из примеров выполнения этого задания с небольшой расшифровкой в скобках:

«Впервые (раньше этого никогда не было, значит, нужно посмотреть) на российской эстраде вы увидите такое высокое качество съемки видеоклипа (у других качество намного хуже)! Только человек с высоким уровнем художественного вкуса сможет понять и прочувствовать всю глубину, заложенную авторами в этом шедевре клиповой культуры (если кому-то не понравилось, значит, у него нет вкуса)».

Не правда ли, этот текст вызывает невольные ассоциации с известной сказкой Г.Х. Андерсена «Новое платье короля», в которой мошенники-портные удачно использовали такой же прием, одурачив короля и его свиту...

Далее, в процессе занятия можно попробовать вместе со студентами поработать над ключевым понятием *Медийная аудитория (media audiences)* и создать театрализованные этюды на тему того, как эксперты спорят на тему реакций аудитории на манипулятивные медийные воздействия, использованные в видеоклипе.

Идентификационный анализ аудиовизуальных медиатекстов на примере музыкальных клипов предполагает выполнение в студенческой аудитории **цикла изобразительно-имитационных творческих заданий:**

- создание комикса, серии рисунков на тему того, как медийное агентство разрабатывает систему манипулятивных воздействий на аудиторию, которая будет применяться в том или ином клипе;
- создание комикса, серии рисунков на тему того, как медийное агентство создает псевдособытие при помощи музыкального клипа;
- создание комикса, серии рисунков на тему того, как авторы подбирают наиболее эффективные технологии, чтобы заложить в видеоклип скрытые сообщения;
- создание комикса, серии рисунков на тему выбора «авторами» аудиовизуального языка для музыкального клипа, куда обязательно должен включаться placement (неявная реклама какой-либо продукции);
- создание рекламных афиш собственного видеоклипа с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках; попытка заложить в данные изображения некие скрытые смыслы;

- создание рисованных комиксов на тему музыкальных клипов с «двойным дном», то есть с завуалированными смыслами и кодами;
- создание рисованных комиксов на тему реакции аудитории на манипулятивные медийные воздействия того или иного музыкального клипа и др.

После выполнения этих творческих заданий можно организовать конкурс комиксов, рисунков, коллажей с обязательным обсуждением их достоинств и недостатков. Другой вариант – проведение викторины, в ходе которой аудитория пытается угадать, какие тайные смыслы, коды и символы были заложены в том или ином рисунке, комиксе, коллаже, созданном студентами.

Различные вариации выполнения тех или иных творческих заданий на материале клиповой музыкальной культуры применяются с целью развития умений студентов создавать невербальные тексты со скрытыми от поверхностного взгляда смыслами, кодами, подтекстами.

Следующий цикл медиаобразовательных занятий, посвященный идентификационному анализу музыкальных клипов состоит в **проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов**. Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

- сопоставление и обсуждение мнений профессиональных медиакритиков, журналистов о музыкальных клиповых новинках. В процессе обсуждения можно использовать также мнение непрофессионалов, которое можно найти в интернете на соответствующих форумах. В заключение данного задания проводится дискуссия;
- подготовка рефератов, посвященных теме идентификационного анализа музыкальных клипов;
- устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) музыкальных клипов с акцентом на идентификационный анализ;
- письменные рецензии студентов на конкретные клипы разных видов и жанров с акцентом на идентификационный анализ.

Как показывает практика, здесь может успешно применяться традиционная схема обсуждения медиатекста, включающая несколько основных этапов [Челышева, 2006]. Первый из них – установка на медиавосприятие. Во вступительном слове студентам предоставляется информация о создателе видеоклипа, происходит знакомство с его предшествующими работами.

На медиаобразовательных занятиях, посвященных идентификационному анализу аудиовизуальных медиатекстов, мы апробировали несколько вариантов установки на медиавосприятие произведений музыкальной клиповой медиаккультуры.

В первом варианте эта работа была организована в форме традиционной беседы, включающей вступительное слово педагога или студента, которому поручено вести эту часть занятия.

Как показал опыт проведения медиаобразовательных занятий со студентами, на данном этапе возможен и другой вариант установки, при котором студенты в компьютерном классе под руководством ведущего знако-

мятся с творчеством того или иного автора видеоклипа при помощи Интернет. В этом случае студенты не только получают соответствующую «установку», но и совершенствуют свои поисковые навыки владения информационными ресурсами. Здесь следует отметить, что на подобных сайтах и в форумах часто встречаются точки зрения, отражающие отношение различных категорий аудитории к тому или иному автору или клипу. Поэтому данный вариант может применяться в работе с «более продвинутой» аудиторией, обладающей определенной степенью критической автономии.

На втором – «коммуникативном» – этапе обсуждения осуществляется просмотр самого видеоклипа. На третьем – обсуждение видеоклипа с акцентом на идентификационный анализ, в случае необходимости – повторный показ и анализ его ключевых фрагментов.

На данном этапе студентам могут быть предложены следующие задания:

- выбрать эпизоды видеоклипа, в которых можно расшифровать скрытые смыслы, подтексты;
- провести анализ данных эпизодов с точки зрения развития конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и др.

На третьем – «рефлексивном» – этапе обсуждения студентам предлагаются проблемно-проверочные вопросы, определяющие степень усвоения полученных умений анализа медиатекста. Этот этап возможно проводить в форме анкетирования, тестирования или применения устных вопросов, ответы на которые как раз и предполагают совершенствование приемов дешифровки манипулятивных воздействий.

**Вопросы** для идентификационного анализа медиатекстов на примере изучения музыкальных клипов могут быть следующими [см. Федоров, 2007]:

Существует ли равный для всех доступ к возможности открыть/основать новое медийное агентство, специализирующееся на создании музыкальных видеоклипов? Если нет, то почему?

Знаете ли вы о том, кто является собственником того или иной компаний, которые производят, покупают и продают музыкальные видеоклипы? Если да, то как, по вашему мнению, конкретный собственник может влиять на конечные результаты и качество медиапродукции, выпускаемой его агентством?

Мнения каких социальных, национальных, политических, религиозных групп наиболее широко представлены в видеоклипах медийного агентства N? Мнения каких групп представлены минимально? Мнения каких групп исключены? Почему?

Какие именно события медийные агентства стремятся отразить в своей музыкальной видеопродукции в первую очередь, какие обычно стремятся исключить?

Как агентство определяет целевую аудиторию при создании видеоклипов? Может ли агентство «создавать» свою аудиторию?

С какими персонажами медиакоммуникатор хочет вас отождествить в том или ином видеоклипе? Какие идеи эти персонажи выражают?

Хочет ли медиакommunikатор, чтобы вы думали или вели себя специфическим образом в результате просмотра музыкального видеоклипа?

По каким параметрам можно оценивать музыкальные видеоклипы различной тематики (социальной, моральной, философской и т.д.)?

Как условности и коды проявляются в различных типах музыкальных видеоклипов?

Как медийные технологии проявляются в различных типах музыкальных видеоклипов, связанных с манипулятивными функциями?

Как в музыкальной видеокультуре используются различные формы языка, чтобы передать идеи, значения, «скрытые» коды? Как это использование языка становится понятным и общепринятым?

Как авторы и исполнители музыкальных видеоклипов пытаются добиться их «подлинности», «документальности»?

Могут ли произведения музыкальной видеокультуры искусственно создавать псевдособытия? Если да, приведите конкретные примеры.

Может ли быть ангажированной, предубежденной позиция авторов и исполнителей музыкальных видеоклипов? Если да, приведите конкретные примеры.

Возможна ли абсолютная объективность взглядов создателей видеоклипов на тот или иной жизненный аспект?

Прослеживается ли в видеоклипах специфический взгляд на мир, мораль или политические ценности?

Как в музыкальных видеоклипах представляются отдельные социальные группы? Действительно ли эти представления точны?

Почему при восприятии музыкальных видеоклипов аудитория принимает некоторые медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?

Могут ли видеоклипы влиять на развитие политических, социальных процессов? Если да, как именно?

Способны ли произведения музыкальной видеокультуры нарушить индивидуальные права граждан? Если да, в каких случаях?

Как (по каким причинам) аудитория обычно выбирает/покупает те или иные произведения музыкальной видеокультуры?

Как выбор аудитории влияет на стиль и содержание видеоклипов?

Влияют ли стиль, содержание видеоклипа на понимание их аудиторией?

Как аудитория понимает, интерпретирует, оценивает видеоклипы? Что это означает?

Какова типология восприятия и оценки аудиторией произведений музыкальной видеокультуры?

Каковы причины массового успеха (отсутствия массового успеха) конкретного видеоклипа у массовой аудитории?» и т.д.

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в восприятии того или иного произведения музыкальной видеокультуры?

Определите главную цель создания данного музыкального видеоклипа. Какую реакцию аудитории ожидают его создатели? Попробуйте составить самостоятельный прогноз этой реакции.

В случае, если студентам предлагается *тестирование* для идентификационного анализа медиатекстов на примере изучения музыкальных клипов, им могут быть предложены следующие вопросы (нужно выбрать верный вариант ответа и пояснить свой выбор):

- музыкальные видеоклипы не требуют тщательного анализа, потому что их просто понять  
(истина; ложь; объясните ваш ответ);
- в музыкальных видеоклипах репрезентативно отражаются различные типы персонажей (пенсионеры, инвалиды, подростки и др.)  
(истина; ложь; объясните ваш ответ);
- каждый музыкальный видеоклип вызывает одинаковые реакции у всех зрителей  
(истина; ложь; объясните ваш ответ);
- насилие в музыкальных клипах не показывается, чтобы не вызывать социальных проблем  
(истина; ложь; объясните ваш ответ);
- музыкальная клиповая культура только развлекает и фактически не влияет на людей  
(истина; ложь; объясните ваш ответ);
- создатели музыкальных клипов заинтересованы только в его содержании, но не в его аудитории  
(истина; ложь; объясните ваш ответ).

Таким образом, в процессе осуществления идентификационного анализа аудиовизуальных медиатекстов на примере музыкальных клипов педагог имеет возможность вести постоянный мониторинг уровней медиакомпетентности студенческой аудитории, корректировать формы и методы работы с медийным текстом, находить новые пути решения проблемы развития критического мышления будущих педагогов.

#### ***Библиографический список***

Усов Ю.Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов // Система аудиовизуального образования учащихся средней школы / под ред. А.В. Каменец, Е.А. Захарова. М., 1992. С. 11-15.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1988. 362 с.

Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.

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

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // Инновации в образовании. 2006. № 4. С.175-228.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

### ***Идеологический и философский анализ аудиовизуальных медиатекстов (на примере фильмов детективного и криминально-драматического жанра)***

***Идеологический анализ (Ideological Analysis), философский анализ (Philosophical Analysis)*** – «анализ идеологических, философских аспектов медийной сферы» [Федоров, 2007, с. 342].

Очень важная задача изучения функционирования медиа в социуме в контексте проведения идеологического, философского анализа аудиовизуальных медиатекстов – развитие умения критического анализа различных приемов и технологий манипулятивного воздействия на аудиторию. Характеристика основных манипулятивных приемов, широко используемых в различных (в том числе – и аудиовизуальных медиатекстах) подробно представлена в работах А.В. Федорова [Федоров, 2001, 2004, 2007 и др.]. Кроме того, в современных условиях в информационно-коммуникативных процессах используются специальные манипулятивные технологии: целенаправленное воздействие на общественное мнение посредством медийных каналов, формирование и распространение образов, имиджей, далеко не всегда соответствующих реальной действительности, провокация массового поведения путем распространения слухов, влияние на состояние межгрупповых отношений и т.д. [Гулевич, 2008, с. 261]. В процессе медиаобразования используется целый ряд приемов, направленных на критический анализ манипулятивных технологий. Некоторые приемы мы попробуем описать в данном параграфе.

Работа над идеологическим, философским анализом аудиовизуальных медиатекстов начинается в процессе изучения теоретических медиаобразовательных курсов. Например, в ходе изучения учебной темы «Идеологическая теория медиа и медиаобразования», студенческой аудитории предлагается методом «мозгового штурма» выявить, какие типы аудитории легче поддаются различным приемам манипуляции. Студенты высказывают мнение о том, что, в большинстве случаев, легкой для внушения аудиторией становится не обладающая развитым критическим мышлением, четкими жизненными установками, склонная к конформизму, зависимая от мнения большинства и т.д. После обсуждения этого вопроса аудитории предлагается сравнить антиманипулятивные и проманипулятивные качества личности, классифицированные Е.В. Волковым (см. табл. 17).

**Таблица 17**

#### **Антиманипулятивные и проманипулятивные качества личности (классификация Е.В. Волкова)**

<b>Антиманипулятивные качества личности</b>	<b>Уязвимые для манипуляции качества личности</b>
---	---

Рефлексивность	Рефлекторность (социальный автоматизм)
Личностная автономия	Конформизм
Конструктивная (активная и перспективная) адаптивность	Ситуационное (пассивное и ситуативное) приспособленчество
Способность к объективному познанию	Субъективность восприятия реальности
Самокритика и общая критичность	Самообман и вера в иллюзии
Изменение и развитие (лабильность, динамичность, эластичность)	Стереотипность (инертность, инерционность, ригидность)
Гибкость и сложность	Потребность в однозначной определенности
Самостоятельность	Ориентация на авторитеты
Конструктивная конфликтность	Ориентация на поведение большинства
Свобода	Зависимость

Затем студентам предлагается сопоставить основные манипулятивные приемы, применяемые масс-медиа, с основными положениями таблицы 17. В процессе коллективного обсуждения студенты высказывают предположения, что прием «оркестровка» может в большей степени влиять на людей, склонных к рефлекторности (социальному автоматизму), стереотипности (инертности, инерционности, ригидности), потребности в однозначной определенности и т.п.; прием «ссылка» наиболее сильно влияет на аудиторию, склонную к ориентации на авторитеты, самообману и вере в иллюзии, конформизму, ориентации на поведение большинства и т.д.

На примере фильмов детективного и криминального жанров в начале медиаобразовательного занятия студентами может быть заполнена таблица 18, в которой на примере конкретных медиатекстов рассмотрены основные приемы манипулятивных идеологических воздействий. Приведем фрагмент заполнения таблицы 18 студентом Георгием И.

**Таблица 18**

**Идеологический анализ фильмов детективного и криминального жанров**

Название медиатекста	Описание манипулятивных идеологических воздействий в конкретном аудиовизуальном медиатексте								
	«оркестровка»	«селекция»	«приклеивание ярлыков»	«наведение румян»	«трансфер»	«свидетельство»	«упрощение»	«отвлечение внимания»	«ложь или полуправда»
«Бригада»	+	+		+	+	+		+	+
«Бумер»	+	+	+	+			+	+	

В данных фильмах, по мнению студента, используются практически все приемы манипулятивного воздействия на аудиторию, причем такие приемы, как «оркестровка», «наведение румян», «отвлечение внимания» характерны сразу для нескольких аудиовизуальных медиатекстов.

В дальнейшей работе над идеологическим анализом студенты могут неоднократно вернуться к данной таблице, изменить свое мнение, дополнить и скорректировать первоначальный вариант, обязательно применяя аргументацию и доказывая изменение своей точки зрения на конкретном анализе фрагментов, эпизодов и т.д.

Идеологический, философский анализ аудиовизуальных медиатекстов на материале детективных и криминально-драматических фильмов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий: литературно-аналитических, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных.

Каждое из этих заданий включают 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).

**Цикл литературно-аналитических творческих заданий** для проведения идеологического, философского анализа аудиовизуальных медиатекстов начинается с изучения понятий *Медийные агентства (media agencies)* и *Категории медиа (media categories)*. Студентам могут быть предложены следующие виды аналитической работы:

– провести анализ названий фильмов с целью выявления детективного и криминально-драматического жанра. При этом обязательным условием выполнения задания должна быть аргументация своего ответа. К примеру, комментируя название фильма Д. Хантера «Закон силы», студенты отметили, что это название, скорее всего, подходит произведению детективного или криминально-драматического жанра. Студентка Анастасия Л. высказала такое мнение: *«В названии фильма – два слова, каждое из которых несет в себе определенную нагрузку. «Закон» – предполагает, что фильм повествует об определенных законах (уголовных, человеческих, законах жизни, мироздания и т.д.). «Сила» – олицетворяет знак власти, денег, могущества»;*

– студентам предлагается провести небольшой анализ одножанровых фильмов отечественного и зарубежного производства с целью выявить, каким образом трактуется один и тот же жанр киноискусства в зависимости от разных социальных, политических, идеологических, философских, национальных позиций авторов. Приводим примеры некоторых фрагментов из работ студентов.

*Григорий Б.: Сравнение многосерийных фильмов «Любить по-русски» и «Если наступит завтра» показало, что, в принципе, особых различий в сюжете нет. Оба эти фильма – о людях, которым мешают жить, а они во что бы то ни стало хотят добиться справедливости. И в одном, и в другом фильме не очень много сцен насилия, в основном показаны психологические его проявления. Если бы не русские пейзажи или виды Европы, вполне можно было бы считать, что фильмы эти снимались в одной и той же стране».*

Эта точка зрения довольно типична, так как многие фильмы, имеющие сходные идеологические или философские основы (борьба за справедливость, месть врагам и т.д.) практически неотличимы друг от друга. И особой разницы, где происходят события фильма, или какого цвета кожи в фильме главный герой, практически нет...

Другое дело, когда студенты анализируют фильмы разных исторических эпох или фильмы советского периода. В этих случаях, как правило, для студентов становятся очевидны разность идеологических и философских позиций авторов. Например, сравнивая отечественные детективные фильм 60-х годов «Дело Румянцева» и фильм 90-х «Я объявляю вам войну», студенты замечают существенную разницу. Дмитрий К.: *«Сразу понятно, что эти два фильма показывают два совершенно непохожих друг на друга поколения. В первом – четко прослеживается связь с моралью «советского периода», стремление к коллективизму, коммунистическим идеалам. Во втором – наоборот, наблюдается индивидуализм, нацеленность человека на самого себя, свои интересы».*

Работа с понятием *Медийные технологии (media technologies)* может включать анализ использования различных медийных технологий с точки зрения идеологического воздействия на зрителя. Здесь студентами рассматриваются различные фрагменты из аудиовизуальных медиатекстов детективного и криминально-драматического жанра, созданных в разные годы, и проводится их обсуждение.

Опора на ключевое понятие *Язык медиа (media language)* способствует применению на медиаобразовательных занятиях аналитических видов работы, направленных на выявление использования различных «медийных языков» (визуальных, звуковых, аудиовизуальных) для усиления манипулятивного воздействия на аудиторию. Эта работа строится следующим образом: сначала студентам предлагается просмотреть фрагмент фильма детективного или криминально-драматического жанра без звука, затем тот же отрывок предлагается им без изображения. В финале студенты просматривают эпизод со звуком и изображением. После серии просмотров аудитория сопоставляет впечатление, производимое в том или ином случае, осуществляет попытку определить, какие манипулятивные приемы используются, как усиление или ослабление этих приемов происходит благодаря визуальным, звуковым, аудиовизуальным средствам.

В качестве примера приведем некоторые рассуждения студентов в работе с фрагментом из фильма С. Урсуляка «Русский регтайм» (эпизод с флагом):

*Елена С.: «Мне кажется, что в этом эпизоде визуальное изображение имеет решающее значение. Главным символом здесь становится флаг – символ власти».*

*Вячеслав Ж.: «А я считаю, что здесь огромное значение играет звуковое оформление. В стране всенародный праздник: играют марши, звучат приветствия с трибуны... Все это производит довольно сильное впечатление».*

С опорой на ключевое медиаобразовательное понятие *Медийные репрезентации (media representations)* студенты могут выполнить творческие работы, связанные с репрезентацией определенных приемов и методов, используемых в том или ином фильме на детективную или криминально-драматическую тему. Например, студентам предлагается написать эссе «Философские концепции в фильмах на современную тему». Вот примерам отрывков из работ студентов:

*Александр З.: «Философской идеей фильма «Бумер», по моему мнению, являются ценности и ориентации современной молодежи. «Лихие парни», которые на чужой машине колесят по стране, вполне спокойно относятся к тому, что они делают и как живут, объясняя все происходящее буквально одной фразой: «Это не мы такие, жизнь такая». То есть получается, что любое преступление, любое издевательство над другими можно оправдать обстоятельствами, которые складываются в данный момент».*

*Виктория М.: «Фильм «Побег» – о непростой судьбе известного хирурга, волею случая оказавшегося в заключении. Его побег – не бегство от жизненных проблем, а стремление выжить и узнать правду. В этом, мне кажется, и заключается философия фильма».*

Еще одним вариантом такого эссе может стать анализ фильмов детективного и криминально-драматического жанра с точки зрения присутствия или отсутствия в нем попыток манипуляционных воздействий на аудиторию. В процессе этой работы студентами анализируется философский контекст.

В этом контексте продуктивен сравнительный анализ двух медиатекстов, имеющих в основе одну и ту же фабулу. К примеру, мы попросили студентов сравнить два фильма – «12» Н. Михалкова (Россия, 2007) и «12 разгневанных мужчин» С. Люмета (США, 1957). В аудитории разгорелась жаркая дискуссия на тему представления в фильме проблемы ответственности, чувства долга, возможности убеждать, доказывать свою точку зрения.

*Светлана К.: «В фильмах много сходных моментов в развитии сюжета, проблематике, конфликтах. Но все-таки фильм Н. Михалкова ближе российской аудитории: в нем раскрываются социальные проблемы нашей страны, показаны близкие отечественной аудитории образы».*

*Евгений С.: «А мне кажется, что и в том, и в другом фильме поднимаются острые психологические проблемы, которые большинство персонажей решает, используя различного рода манипуляции. Например, герой С. Гармаша блестяще разыгрывает сцену, где путем «трансфера», «ссылки на авторитеты» оказывает буквально прямое психологическое давление на героя Ю. Стоянова, играющего в фильме слабого и конформного человека».*

*Александр З.: «Что касается манипуляции и силы внушения, так здесь, по моему мнению, герою С. Маковецкого нет равных. Ведь это именно с его вкрадчивой и вроде бы нерешительной речи начинается обсуждение*

*присяжных. Если понаблюдать за этим героем во время фильма, можно заметить, что он – тонкий психолог и очень дальновидный человек».*

Работа с понятием *Медийные аудитории (media audiences)* на медиаобразовательном занятии включала следующее задание: студентам было предложено проанализировать, какую реакцию могут вызывать фильмы детективного и криминально-драматического жанра, в которых применяются различные приемы манипуляции. Здесь аудитории снова предлагается вернуться к таблицам 17 и 18 и на основе проведенной работы попробовать скорректировать или дополнить первоначально высказанные мнения.

Для осуществления идеологического, философского анализа фильмов детективного и криминально-драматического жанра на занятиях проводится **цикл театрализованно-ролевых творческих заданий**.

Ключевое понятие *Медийные агентства (media agencies)* рассматривается с помощью подготовки театрализованных этюдов на тему поиска гипотетических спонсоров, источников финансирования съемок фильмов криминально-драматического жанра с учетом его идеологической (философской) направленности. Еще одним вариантом театрализованного этюда может стать разыгрывание ситуации, связанной с закрытием или запрещением съемок фильма, направленного против того или иного политического деятеля. Вот фрагмент одного из театрализованных этюдов, подготовленного творческой группой студентов:

*"«Директор киностудии»: Вы что, с ума сошли? Я посмотрел, что Вы тут отсняли, и просто пришел в ужас!*

*«Режиссер»: Ничего не понимаю, в чем дело? Все снято по сценарию!*

*«Директор киностудии»: Вы мне голову не морочьте! Лучшие меня знаете, что по одному и тому же сценарию можно снять совершенно разные фильмы! Вот посмотрите. Здесь же прямой намек на господина N.: и слова, и выражения, и даже внешне актер на него похож. Да этот господин нас с Вами в порошок сотрет за такую PR-компанию!*

*«Режиссер»: Ну что уж мы показали такого? Неужели так плохо?*

*«Директор киностудии»: В том-то и дело, что слишком хорошо! Так вот, или Вы полностью уничтожаете отснятый материал, или я прекращаю съемки фильма!"*

Работа над понятием *Язык медиа (media language)* может быть построена в форме театрализованного этюда на тему обсуждения авторами фильма на детективную или криминально-драматическую тему средств медийного языка, которые могут быть использованы в фильме для усиления манипулятивного воздействия на аудиторию.

В следующем фрагменте представляем спор авторов фильма о молодежных криминальных группировках:

*«- Это нужно снять так, чтобы молодежи было понятно, что криминал – тупиковый путь. На это должен работать и цвет, и звук.*

*- Да, а у нас иногда получается, все наоборот: «румяна» наведены такие, что бандит в фильме - чуть ли не национальный герой».*

*Медийные репрезентации (media representations)* в процессе идеологического, философского анализа фильмов детективного и криминально-драматического жанра могут рассматриваться в виде «интервью» или «пресс-конференции» с известными деятелями медиакультуры с упором на вопросы идеологического и философского плана. Так, студентами Тимуром К. и Филлипом К. было разыграно следующее интервью с известным режиссером фильмов детективного жанра:

*Вопрос: Вы снимаете детективы достаточно давно. Скажите, изменились ли основные идеологические и философские акценты при съемке такого фильма, скажем, 20 лет назад и в настоящее время?*

*Ответ: Безусловно, другие времена имеют своих героев, свои философские акценты, свою идеологию. И хотя детективный жанр, на первый взгляд, практически меняется, так как раскрытие преступления актуально для любого исторического периода, но все равно, изменения, конечно, есть.*

*Вопрос: Социальное расслоение нашего общества – серьезная проблема. Отражается ли она в Ваших фильмах?*

*Ответ: Конечно, если раньше фильмы снимались об ограблении магазинов, то теперь в детективных историях все больше сюжетов об олигархах, крупных предпринимателях, банкирах.*

*Вопрос: Какова философия современного детектива?*

*Ответ: В ее основу положены идеи морали, нравственности, смысла жизни, который один видит в честном труде, а другой – в преступных действиях».*

На этом этапе занятия также возможно разыгрывание международной встречи кинокритиков», беседующих об идеологической, философской основе фильмов, «юридические» этюды. Повествующие о «судебном процессе» над определенным героем фильма детективного или криминально-драматического жанра.

В результате проведения цикла театрализованно-ролевых заданий, студенты «обогащают и дополняют умения, приобретенные аудиторией во время литературно-аналитических игровых практических заданий. Помимо развития у студентов умений критического анализа идеологической и философской составляющей медийной сферы, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности» [Федоров, 2007, с. 359].

**Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий**, направленный на идеологический, философский анализ фильмов детективного и криминально-драматического жанра, также тесно связан с предыдущими творческими циклами. Сюда входят задания, связанные с рисованием комиксов, серии рисунков, изготовление коллажей и т.д.

Например, студентам дается задание создать рисованный комикс на тему поиска гипотетических спонсоров, источников финансирования фильма в жанре криминальной драмы с учетом его идеологической и философской составляющей; также можно предложить проиллюстрировать с

помощью рисунков ситуации, связанной с «закрытием» фильма по идеологическим или политическим причинам и т.д.

Также на данном этапе занятия (понятие *Язык медиа (media language)*) студентами осуществляется анализ кадров из фильмов детективного или криминально-драматического жанра с идеологической и философской точки зрения. Для этого каждая минигруппа работает с разными кадрами. В процессе обсуждения аналитические позиции студентов сравниваются, выявляются наиболее слабые и сильные стороны проведенного анализа. К примеру, работа над кадрами из фильма «Приключения Шерлока Холмса и доктора Ватсона» носила дискуссионный характер. Приведем примеры некоторых рассуждений студентов:

*Виктория М.: «Кадр, где Шерлок Холмс оправляется к болоту в поисках собаки Баскервиллей, кажется мне очень выразительным. Здесь отчетливо видна решимость сыщика найти таинственное чудовище, наводящее ужас на всю округу, его выражение лица свидетельствует о том, что у него уже имеются догадки по поводу страшной тайны».*

Работа с ключевым понятием *Медийные репрезентации (media representations)* заключается в чтении и анализе фрагментов сценариев фильмов детективного жанра. После этой работы студенты в творческих группах выполняют серию рисованных кадров для «экранизации». На этом же этапе возможна подготовка рекламы, постера, коллажа на тему какого-либо детективного или криминально-драматического фильма, имеющего философскую и идеологическую направленность.

Следующий цикл занятий заключается в ***проблемных коллективных обсуждениях и рецензировании фильмов*** детективного и криминально-драматического жанра с идеологической и философской точки зрения.

На данном этапе студенты обращаются к изучению рецензий, подготовленных профессиональными медиакритиками, опубликованных в кинематографической прессе. Еще один источник получения информации – обращение к сайтам, посвященным фильмам этой жанровой направленности. На форуме студенты могут ознакомиться с отзывами различной по возрастному составу и уровню образования аудитории, сравнить высказанные мнения с мнением профессионалов. На этой основе студенты могут подготовить рефераты, направленные на анализ идеологических и философских аспектов аудиовизуальных медиатекстов. Тематика рефератов может быть следующей:

1. Отражение идеологических принципов в криминально-драматических фильмах советского периода.
2. Манипулятивные приемы и технологии в современных фильмах на криминальную тему.
3. Философия криминально-драматических фильмов периода ...
4. Философия криминально-драматических фильмов режиссера ...
5. Философия детективных фильмов периода ...
6. Философия детективных фильмов режиссера ...

В работе, посвященной коллективному обсуждению фильмов криминально-драматического или детективного жанра возможно использование тестирования студенческой группы с применением истинных и ложных высказываний:

- детективные и криминально-драматические фильмы не требуют тщательного анализа, так как их просто понять (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- детективные и криминально-драматические фильмы выполняют только развлекательную функцию (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- различные типы персонажей представлены в фильмах детективного и криминально-драматического жанра всегда репрезентативно (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- каждый фильм детективного и криминально-драматического жанра предназначен, чтобы вызвать одинаковые реакции у всех зрителей (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- насилие в фильмах детективного и криминально-драматического жанра не показывается, чтобы не вызвать социальных проблем (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- экстремальное насилие редко показывается в фильмах детективного и криминально-драматического жанра (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- создатели фильмов детективного и криминально-драматического жанра заинтересованы только в его содержании, но не в аудитории. (истина; ложь; объясните ваш ответ).

После проведения тестирования и анализа ответов аудитории на представленные высказывания, проводится коллективное обсуждение какого-либо фильма детективного или криминально-драматического жанра по проблемным *вопросам* (аналогичные вопросы см. Федоров, 2007):

Каковы цели и задачи создания фильмов детективного и криминально-драматического жанра? Кто отвечает за их создание?

Знаете ли вы, кто является собственником медийных агентств, которые занимаются созданием фильмов детективного и криминально-драматического жанра?

Как компании продают продукцию детективного и криминально-драматического жанра в условиях конкуренции?

Кто управляет производством и распространением фильмов детективного и криминально-драматического жанра?

Мнения каких социальных, национальных, религиозных, политических групп представлены в том или ином фильме детективного и криминально-драматического жанра? Мнения каких групп исключены? Почему? Как это связано с идеологическими причинами?

С какими проблемами может столкнуться автор фильмов детективного и криминально-драматического жанра? Связаны ли эти трудности с политическими и идеологическими причинами?

На какую целевую аудиторию направлены конкретные фильмы детективного и криминально-драматического жанра? Может ли агентство создавать «свою» аудиторию для таких фильмов?

С какими персонажами коммуникатор хочет вас отождествить в том или ином фильме детективного и криминально-драматического жанра?

Какую идеологию выражают персонажи определенных фильмов детективного и криминально-драматического жанра?

Хочет ли (агентство) коммуникатор, чтобы вы вели себя специфическим образом в результате просмотра фильмов детективного и криминально-драматического жанра?

Можно ли (нужно ли) подвергать цензуре фильмы детективного и криминально-драматического жанра?

По каким параметрам нужно оценивать фильмы детективного и криминально-драматического жанра (политическим, социальным, моральным, философским, художественным и т.д.)?

Какое именно влияние оказывают на аудиторию различные формы языка, передающие идеологические, философские взгляды авторов фильмов детективного и криминально-драматического жанра? Как использование языковых приемов становится общепонятным?

Как авторы фильмов детективного и криминально-драматического жанра пытаются добиться «подлинности», документальности?»

Могут ли фильмы детективного и криминально-драматического жанра искусственно создавать псевдособытия? Если да, приведите конкретные примеры.

Может ли позиция авторов фильмов детективного и криминально-драматического жанра быть идеологически ангажированной, предубежденной? Если да, приведите конкретные примеры.

Какие политические, социальные, моральные, философские, художественные тенденции отражены в данном фильме детективного и криминально-драматического жанра?

Имеет ли аудитория возможности выбора и контроля за медиапродукцией детективного и криминально-драматического жанра?

Почему аудитория воспринимает некоторые медийные репрезентации в фильмах детективного и криминально-драматического жанра как истинные и отклоняет другие, как ложные?

Воздействуют ли медийные репрезентации, представленные в фильмах детективного и криминально-драматического жанра на вашу точку зрения об отдельных социальных группах или идеологических, философских проблемах?

Могут ли фильмы детективного и криминально-драматического жанра влиять на развитие политических процессов в социуме? Если да, то как именно?

Способны ли аудиовизуальные медиатексты (в частности - детективного и криминально-драматического жанра) нарушать индивидуальные права граждан? Если да, в каких случаях?

Для кого предназначен тот или иной фильм детективного и криминально-драматического жанра? Для каких групп он является наиболее важным? Почему?

Как, по каким причинам аудитория обычно покупает фильмы детективного и криминально-драматического жанра?

Влияет ли содержание фильма детективного и криминально-драматического жанра на его понимание аудиторией?

Как аудитория понимает, оценивает, интерпретирует идеологическую направленность какого-либо фильма детективного и криминально-драматического жанра? Как на этот процесс влияют жизненный опыт и перспективы индивида?

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения человека в восприятии фильмов детективного и криминально-драматического жанра?

Что является главной идеологической целью данного фильма детективного и криминально-драматического жанра? В какой степени эта цель достигнута?

Какую реакцию аудитории ожидают создатели фильма детективного и криминально-драматического жанра? и т.д.

Таким образом, в процессе идеологического, философского анализа аудиовизуальных медиатекстов студенты развивают аналитические умения, способности рассматривать и сопоставлять основные приемы, используемые в произведениях аудиовизуальной медиаккультуры. Так как «полноценное развитие у аудитории критического мышления невозможно без предварительного ее знакомства с типичными целями, методами и приемами манипулятивного воздействия, его социально-психологическими механизмами, без проблемного анализа информации, в том числе идеологического и философского» [Федоров, 2007, с. 349], работа над данными компонентами медиатекстов, его всестороннее рассмотрение на медиаобразовательных занятиях представляется нам весьма продуктивным.

#### ***Библиографический список***

- Волков Е.В. Развитие критического мышления. М., 2004.
- Жабский М.И. Роль кино в первичной социализации // Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. М., 1998. С. 33-64.
- Луначарская С.Н. Кино – детям // Искусство в школе. 1928. №5.
- Строева А.С. Дети, кино и телевидение. М.: Знание, 1962. 46 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Ю.Д. Кучмы, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // Инновации в образовании. 2006. № 4. С. 175-228.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // Педагогика. 2004. № 4. С. 43-51.

Цыганов В.В. Медиа-терроризм: терроризм и средства массовой информации. Киев: Ника-Центр, 2004. 124 с.

Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

### ***Этический анализ медиатекстов (на примере мультипликационных фильмов)***

«**Этический анализ** (Ethical Analysis) процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов опирается на так называемую этическую теорию медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних)» [Федоров, 2007, с. 369].

В отечественном медиаобразовании этический анализ аудиовизуального медиатекста неразрывно связывается с эстетическим. Эту точку зрения поддерживают многие медиапедагоги: О.А. Баранов, С.М. Иванова, С.Н. Пензин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров и др.

С.Н. Пензин убежден: «Фильмам не достучаться до черствого себя-любя, не привыкшего задумываться над своими поступками. Кинообразованию нельзя ограничиться лишь специфическими – эстетическими и киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть, прежде всего, личностью, Человеком (выступать как *homo eticus*, «человек этический»)» [Пензин, 1987, с. 47]. Восприятие экранных произведений имеет «свои специфические особенности, зависящие как от художественно-образной структуры произведения киноискусства, так и от нравственно-эстетического уровня развития зрителя» [Иванова, 1978, с. 9]. Зритель воспринимает фильм «сквозь «призму» своих установок, при этом у каждого зрителя свой комплекс требований, свой «план» отношения к искусству» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с. 7].

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 поня-

тий, 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]. О.А. Баранов пишет: «Не проникнув в эстетическую сущность произведения, невозможно в полной мере заметить, оценить его нравственное содержание, откликнуться на него» [Баранов, 2008, с. 177].

«Обученный практическим умениям работы с медиатехникой циник и «пофигист» может, конечно, «творчески» фиксировать и с саркастической усмешкой показывать любые мерзости жизни, оправдываясь необходимой ему безграничной свободой самовыражения. Хорошо известно, что в «беспредельном» случае технически «медиаграмотные» злодеи используют медиа и в качестве подспорья для террористических актов, снимая затравленные лица заложников и жертв насилия, реальные пытки, убийства и т.п. Вот почему этическая теория медиаобразования, опирающаяся на демократические ценности, гуманизм, этническую, национальную, расовую и религиозную толерантность представляется сегодня весьма актуальной» [Федоров, 2007, с. 370].

В качестве основного материала для осуществления данного вида анализа в студенческой аудитории нами были выбраны мультипликационные фильмы для детей и взрослых.

Перед началом работы над этическим анализом аудиовизуальных медиатекстов на материале мультипликации, мы провели небольшое исследование, целью которого было выявление отношения студенческой аудитории к отечественным и зарубежным мультипликационным фильмам. В ходе этого исследования мы попросили студентов подобрать наиболее подходящие, по их мнению, эпитеты к российским и западным мультфильмам.

Проведенное исследование показало, что зарубежные мультфильмы характеризуются будущими педагогами как «яркие», «красочные», «захватывающие», «динамичные» и т.д., то есть основной акцент аудитории при восприятии этих аудиовизуальных медиатекстов делается на внешнюю выразительность данных медиатекстов. Российские мультфильмы причисляются студентами к «трогательным», «душевным», «забавным», «милым» и т.п., то есть здесь наиболее значимым становится не столько внешняя оболочка медиатекста, сколько его внутреннее содержание. На основании этого небольшого исследования мы пришли к выводу, что работа, направленная на осуществление этического анализа мультипликационных фильмов, должна включать и отечественные, и зарубежные мультипликационные медиатексты.

Этический анализ аудиовизуальных медиатекстов на материале мультипликации предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий: литературно-имитационных, театрализовано-ролевых, изобразительно-имитационных, литературно-аналитических. Каждое из этих заданий

включают 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.).

К примеру, *цикл литературно-имитационных творческих заданий* аудиовизуальных медиатекстов на примере мультипликационных фильмов включал следующие виды работы:

*медийные агентства (media agencies):*

– составить рассказы от имени различных по должности, возрасту, характеру и т.д. сотрудников медийного агентства, касающиеся различных этических проблем (цензура, конкуренция, зависть, «подсизживание» и пр.), возникающих в ходе работы над новыми мультфильмами и т.д.;

*категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):*

– составить монологи типичных героев мультипликационных фильмов, в которых затрагиваются этические проблемы.

К примеру, Мария К. составила такой монолог от имени бабушки из мультфильма «День Рождения бабушки»:

*«Вы думаете, что легко быть бабушкой? На самом деле это тяжёлый труд. Нужно все успеть: и приготовить, и постирать, и погладить. А тут еще внуки непослушные, так и норвят нашалить.*

*Завтра у меня день рождения, а мне никто не хочет помогать. Разве не обидно?».*

На примере этого монолога студенты убеждаются, что в мультипликационных фильмах содержится огромный воспитательный потенциал, затрагиваются серьезные этические проблемы. Этот потенциал должен быть в полной мере реализован в процессе медиаобразования. Как будет осуществляться этот процесс, во многом зависит от будущих педагогов, сегодняшних студентов.

Осуществление этического анализа мультипликационного медиатекста с точки зрения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* включает следующие виды творческих заданий:

– составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его «морального кодекса» («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»).

Примером выполнения этого задания может служить работа Карины К. (рассказ от имени госпожи Белладонны из мультипликационного фильма «Приключения поросенка Фунтика»):

*«Меня обманули и ограбили! Еще вчера у меня был чудесный поросенок, который так жалобно просил зрителей, чтобы они давали деньги на домики для бедных поросят, что я почти скопила мой долгожданный миллиончик. Теперь поросенка нет, а я так жалобно просить не умею, а умею только обманывать и притворяться. Найдите моего поросенка!».*

Данная работа, несмотря на свою лаконичность, представляется нам довольно удачной. В представленном монологе студентке удалось не только сохранить особенности лексики главного отрицательного персонажа мультфильма, но и раскрыть некоторые детали сюжета, а также характерные черты героя (умение обманывать и притворяться). Таким образом, выполнение этого задания способствовало идентификации, отождествлению студентов с «персонажем, его этикой, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении)» [Федоров, 2007, с. 375].

Этой же цели служит выполнение творческих заданий данного цикла как изменение этической ситуации главного героя мультипликационного фильма (с переменной жанра, времени, места действия, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.); составление монолога на тему морали в мультфильмах («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, этическими социальными и иными данными.

Например, Елена Т. составила такое «письмо» от имени учительницы Марьи Ивановны:

*«Дорогая редакция! Признаться, надоело, что на наших экранах показывают всякую безвкусицу. Детям, буквально, не с кого брать пример!*

*Взять хотя бы наши мультфильмы. Раньше дети смотрели «Мойдодыр», «Снегурочку», «Кота Леопольда». Эти мультфильмы учили детей, как себя вести, как говорить, как дружить... Теперь на экране прыгает какой-то «Губка Боб – квадратные штаны». Кстати, почему квадратные? Я считаю, как учитель математики, что они прямоугольные. Но не в этом суть.*

*Главное состоит в том, что этот мультфильм ничему не учит и не воспитывает нашу молодежь! Как педагог с 40-летним стажем я это официально заявляю!».*

Таким образом, воображаемая учительница – человек очень категоричный, авторитарный, не признающий никакой иной точки зрения, чем своя собственная.

В целом, цикл литературно-имитационных творческих заданий аудиовизуальных медиатекстов на примере мультипликационных фильмов способствует и более глубокому изучению этических аспектов мультипликационного медиатекста, и практическому усвоению типологии медиавосприятия медиапроизведений данного вида. Значительную роль здесь играют творческие задания, где используется различного рода имитация. Словом, «практическому усвоению типологии медиавосприятия способствуют творческие задания, предлагающие аудитории имитировать письма в различного рода инстанции, написанные от имени представителей аудитории различного возраста, моральных установок и т.д. Показателем усвоения

материала может служить способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным этическим уровнем» [Федоров, 2007, с. 375].

**Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий** включал изучение ключевых понятий медиаобразования.

Например, изучение понятия *Медийные агентства (media agencies)* предполагало создание театрализованных этюдов на тему этических взаимоотношений различных по должности, возрасту, характеру и т.д. сотрудников медийного агентства, касающиеся различных проблем, возникающих в ходе работы над новыми мультипликационными фильмами. В результате работы студенты подготовили несколько вариантов этюдов, один из которых мы представляем вниманию читателя:

*«В коридоре звукозаписывающей студии встречаются две киноактрисы, пришедшие на кастинг озвучивания мультипликационного фильма «Федорино горе». Между ними происходит такой диалог:*

*- Ты представляешь, меня не хотят брать на роль Кастрюли! А эта роль такая замечательная: Кастрюля и поет, и стихи читает, и слов там так много, можно проявить свой талант...*

*- Да ты что! А кого же выбрали?*

*- Да эту Таньку, знаешь, такая молоденькая, симпатичная.*

*- А, ну тогда понятно, почему ее выбрали.*

*- Ну конечно, а у нее ни таланта, ни голоса.*

*- Держись, подружка! Может быть, тебе достанется хотя бы роль Кочерги?».*

Еще одно задание, в ходе которого студенты изучают понятие *Медийные технологии (media technologies)* в контексте этического анализа аудиовизуального медиатекста состояло в подготовке монолога зараженного манией перфекционизма разработчика спецэффектов, который доказывает медийному боссу необходимость выделения большей суммы на производство мультфильма. Представляем это задание в исполнении Александра Б., который подготовил монолог в виде телефонного разговора разработчика спецэффектов с директором:

*«Послушайте, я Вам точно говорю, что это будет бомба! Представляете, мультфильм для детей со спецэффектами! Этого же до нас никто не делал! Это Оскар! Ну, в крайнем случае, Кинотавр! Ну и что, что это киношные премии! Так давайте вмонтируем в мультфильм сцены с настоящими взрывами, привлечем дорогих каскадеров. Как зачем? Да это же открытие в мире мультипликации! Ну и что, что дорого? А что нынче дешево? На детях экономите? Да они, может быть, такой мультмик вовек не забудут!».*

Вот в такой юмористической форме студенты порой рассматривают серьезные этические проблемы процесса создания медиатекстов.

На одном из медиаобразовательных занятий студенты подготовили еще один театрализованный этюд в процессе изучения ключевого понятия

*Языки медиа (media languages)*. Этот этюд – диалог двух звукорежиссеров, спорящих о том, какое звуковое оформление необходимо для усиления напряженности морального конфликта персонажей мультипликационного медиатекста. Автор диалога – Александр З.:

*«- Иван Иванович! В кадре дерутся лисенок и ежик из-за яблока. Музыка должна соответствовать. Что бы нам здесь придумать?»*

*- Давайте «Танец с саблями» Хачатуряна.*

*- Да Вы что! Дети же не любят классической музыки! Давайте лучшее знакомое детям – музыку из «Бригады». По крайней мере, детям будет понятно».*

На наш взгляд, этот вроде бы шуточный диалог затрагивает очень серьезную проблему, характерную для современной экранной медиакультуры (и мультфильмы здесь не исключение) – проблему экранного насилия. Действительно, современные дети больше привыкли не только слышать, но и видеть на телеэкране насилие в самых разных его формах, чем симфоническую музыку и картины знаменитых художников. Эта важная тема очень часто обсуждается нами в студенческой аудитории в процессе медиаобразовательных занятий. Решение проблемы экранного насилия – задача не из легких. И здесь многое зависит от того, насколько серьезно к ней будут относиться не только будущие педагоги и родители, но и создатели медиатекстов.

В процессе осуществления этического анализа мультипликационных фильмов студенты изучают ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)*. Представим одно из заданий данного блока – «юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа мультфильма «Ну, погоди!» – Волка.

В процессе «расследования» все преступления Волка были раскрыты, и, наконец, к ликование публики, собравшейся в зале, вершится «суд» над этим злополучным героем. Обвинения прокурора суду понятны, но вот очередь доходит до адвоката.

Представим небольшой фрагмент его «выступления», которое подготовил студент Павел Т.: *«Уважаемый суд! На первый взгляд, мой подзащитный – преступник и заслуживает наказания. Но давайте задумаемся над глубинными мотивами его поступков, и всем сразу станет ясно, что судить нужно вовсе не его.*

*К примеру, разберем случай, когда Волк вместе с Зайцем поет песню Деда Мороза и Снегурочки. Покажите, пожалуйста, видеозапись этого эпизода (включается запись соответствующего фрагмента). Вот посмотрите, какое мечтательное выражение у моего подзащитного, какие счастливые глаза! Он, может быть, первый раз попал в такую ситуацию успеха: полный зал, овации поклонников! И что делает так называемый пострадавший? Он опутывает ни в чем не повинного Волка шнуром от микрофона! Это что, по-вашему, не преступление? А как ловко орудует,*

*видимо не в первый раз! Сомнения нет, это преступление спланировано Зайцем заранее и имеет корыстные мотивы, а именно: в замешательстве украсть костюм Деда Мороза. На основании изложенного, я прошу суд оправдать моего подзащитного и отпустить из-под стражи».*

Вот таким неожиданным образом могут развернуться события. Оказывается, не все ситуации, с первого взгляда, кажущиеся однозначными, таковыми являются, и далеко не каждая общепринятая точка зрения является единственно верной. Выполнение этого задания способствовало развитию способностей студентов «отождествить себя с персонажем, его этикой, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении)» [Федоров, 2007, с. 375]. Как нам кажется, на примере выполнения этого задания, студенты смогли воочию убедиться в необходимости подходить критически к увиденному и услышанному, самостоятельно оценивая и тщательно взвешивая все «за» и «против», что, собственно и является, по сути, критическим осмыслением (в том числе – и медиатекстов).

В процессе этического анализа мультипликационных медиатекстов студенты выполняют **цикл изобразительно-имитационных творческих заданий**.

К примеру, в процессе изучения понятия *Медийные агентства (media agencies)* – готовят рисованные комиксы на тему этических взаимоотношений различных по должности, возрасту, характеру и т.д. сотрудников медийного агентства, касающиеся различных проблем, возникающих в ходе работы над новыми мультипликационными фильмами. В процессе выполнения данного задания студенты могут взять за основу сюжеты, которые были ими придуманы в ходе театрализованно-ролевых и литературно-имитационных заданий, а могут, по желанию, создавать совершенно новые рисованные сюжеты.

Изучение ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* сопровождается подготовкой серии рисунков на тему этических взаимоотношений типичных героев мультипликационных фильмов различных жанров (комедии, трагедии, мелодрамы, детектива, вестерна и т.д.). Аналогичные задания предлагаются студентам при осуществлении этического анализа мультфильмов в контексте понятий *Медийные технологии (media technologies)*, *Языки медиа (media languages)* и *Медийные репрезентации (media representations)*.

Например, в ходе изучения понятия *Медийные репрезентации (media representations)* студенты готовят плакаты/рисунки/комиксы, отражающие этические проблемы медиатекстов или пластические этюды на этические темы конкретных медиатекстов.

Интересная серия рисунков была подготовлена в контексте изучения ключевого понятия *Медийная аудитория (media audiences)*. Перед студентами стояла задача отразить реакции представителей различных возраст-

ных, социальных, национальных, конфессиональных групп аудитории на проблемы морали в мультипликационном медиатексте.

Например, Мария К. подготовила работу на тему просмотра мультфильма по мотивам сказки «Синяя Борода». В серии рисунков она отразила реакции мужчин и женщин на данный аудиовизуальный медиатекст. На первой серии картинок были изображены мужчины, которым этот фильм явно пришелся по душе: об этом свидетельствовали их довольные лица, кое-кто даже потирает руки от удовольствия, полученного в результате просмотра.

В следующей серии рисунков студентка изобразила возможную реакцию женской половины человечества на просмотр данного медиатекста. Здесь ситуация диаметрально противоположная: представительницы прекрасного пола от истории Синей Бороды и его жен оказались совершенно не в восторге. Некоторые зрительницы полны негодования и готовы буквально с кулаками накинуться на создателей мультфильма, кое-кто утирает слезу, а на одном рисунке пожилая телезрительница принимает успокоительные капли и т.д.

Вот таким образом подготовленная серия подобных изображений помогает студентам спрогнозировать возможные реакции представителей разной аудитории на возникающие этические проблемы в мультипликационном медиатексте.

**Цикл литературно-аналитических творческих заданий**, способствующих этическому анализу процессов функционирования медиа в социуме на материале мультипликационных медиатекстов так же предполагает работу с основными ключевыми понятиями медиаобразования.

Например, изучение понятия *Медийные агентства (media agencies)* предполагает подготовку работ (в письменной или устной форме), в которых студенты размышляют о мультипликационном медиатексте в целом и пытаются выявить этические намерения авторов и продюсеров. Это задание, как правило, не вызывает особых затруднений в студенческой аудитории, так как большинство мультипликационных фильмов (особенно советского периода) напрямую связаны с вопросами этики, нравственности, морали.

Большой интерес у студентов обычно вызывает задание, направленное на осуществление этического анализа мультипликационных фильмов (понятие *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)*). Им предлагается проанализировать этику стереотипных мультипликационных персонажей разных жанров (комедия, мелодрама, детектив, вестерн и др.).

Приведем пример выполнения данного задания студентом Вячеславом Щ.: *«В мультфильмах комедийного жанра, как правило, есть два персонажа, этические взгляды которых противоположны друг другу. Например, один – добрый, щедрый, правдивый, справедливый, а другой – жадный, злой, непорядочный и т.п. В процессе разворачивающегося сюжета смешные ситуации возникают именно со вторым героем: он обычно попадает в нелепые ситуации и, в конце концов, оказывается наказанным за*

*свою жадность и злость. Эта стереотипная этическая ситуация характерна не только для мультипликационных, но и для игровых фильмов комедийного жанра».*

Аналогичным образом, анализируя стереотипные этические проблемы одного вида аудиовизуального медиатекста (мультфильма), студенты могут провести аналогии с другими видами медиапроизведений (игровыми фильмами). Данный вид работы позволяет студентам не только проанализировать отдельные стереотипные тенденции, но и постичь общие закономерности категорий медиатекста в широком смысле слова.

Впоследствии это задание может быть несколько видоизменено, и его основной акцент перемещен на анализ ключевого понятия *Языки медиа (media languages)*. Например, студенческой аудитории дается задание проанализировать стереотипные модели изображения персонажей мультфильмов с теми или иными этическими отклонениями с точки зрения пластики, мимики, жестов, цветоцветового, звукового, ракурсного, монтажного решения.

Предлагаем один из вариантов выполнения этого задания студентом Николаем Н.: *«Обычно положительный персонаж в мультипликационном фильме изображается так, чтобы его образ вызывал хорошие чувства у зрителя. Если это человек, то он, как правило, опрятно одет, причесан, в общем, создает благоприятное впечатление. Его мимика и жесты адекватны ситуации.*

*В мультфильме при изображении положительного героя звучит приятная музыка, часто применяются крупные планы, чтобы зритель мог лучше рассмотреть его. Кстати, крупный план используется и при показе отрицательных героев, чтобы аудитория смогла сравнить этих двух персонажей. В отличие от положительного героя, мимика и жесты негативного персонажа отличаются резкостью, излишней раскованностью и т.д. А музыка, сопровождающая его появление, имеет тревожный характер, настораживает зрителей».*

Процесс этического анализа аудиовизуальных медиатекстов на материале мультипликации немыслим без рассмотрения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)*. Студенты выполняют ряд творческих заданий, например, описывают и подвергают всестороннему анализу основные моральные качества персонажей мультипликационного медиатекста; знакомятся с рядом анимационных медиатекстов, где отчетливо показано антиобщественное поведение (преступление, насилие, ложь). После просмотра в процессе обсуждения аудитория включается в дискуссию о том, как персонажи совершают эти действия, и осуществляют попытку классифицировать этих персонажей по уровням морального развития.

Приводим фрагмент такой классификации, подготовленной студенческой группой на основании обсуждения мультипликационного фильма «Алеша Попович и Тугарин Змей» (Россия, 2006):

*«Алеша Попович – честный, правдивый, морально устойчивый, имеет верные ценностные ориентиры. Немного наивный, но порядочный человек.*

*Говорящий конь Юлий – излишне доверчивый, добрый, чрезвычайно открытый. Морально не всегда устойчив, подвержен манипуляциям.*

*Любава – целеустремленная, морально устойчивая, упрямая и добрая.*

*Тугарин Змей – злой, корыстный. Ценностные ориентации смещены, моральный облик отсутствует».*

Составление подобных классификаций с целью выявить уровни морального развития главных и второстепенных персонажей способствует развитию аналитических умений анализа медиатекста в целом, и его основных структурных компонентов.

Подготовка будущих педагогов к осуществлению медиаобразовательного процесса в школах, учреждениях дополнительного образования, летних оздоровительных центрах и т.п. включает в себя моделирование различных проблемных педагогических ситуаций, с которыми студенты могут столкнуться как в процессе педагогической практики, так и после окончания вуза, приступив к «взрослой» педагогической деятельности.

Создание проблемных ситуаций на медиаобразовательных занятиях имеют огромное значение для профессионального роста, так как в процессе обсуждения студентам приходится доказывать не только свою точку зрения, но и свою состоятельность как будущего специалиста. Как известно, любое доказательство требует аргументации, которую невозможно правильно построить, не обладая критическим мышлением.

В ходе этического анализа аудиовизуального медиатекста важны, на наш взгляд, обсуждения основных компонентов медиаобразовательных занятий с учащимися разных возрастных групп. В процессе обсуждения работ разгораются серьезные споры по поводу приемлемости применения того или иного методического приема, метода работы с будущими учениками.

Так, например, изучение ключевого понятия *Медийная аудитория (media audiences)* на одном из занятий включало описание и анализ основных признаков лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного мультипликационного фильма с этической точки зрения. В качестве лучшей установки перед просмотром мультфильма «Нехочуха», студентка Виктория Н. предложила такой вариант:

*«Во вступительном слове необходимо рассказать детям о создателях этого мультфильма. С целью лучшего восприятия и активизации внимания учеников при просмотре можно предложить им перед демонстрацией несколько вопросов, например:*

- В чем прав и не прав мальчик?*
- Чем отличаются друг от друга главные герои мультфильма?*
- Как можно преодолеть собственную лень?*

*Эти вопросы можно обсудить после просмотра мультфильма, но установка на их обдумывание поможет детям в восприятии».*

В качестве худших установок студент Иван А. предложил следующие варианты:

«- рассказать ребятам сюжет мультфильма перед его началом;

- сразу же расставить акценты на том, кто в мультфильме – хороший, а кто – плохой»

Как можно заметить, в первом примере установки учащиеся могут потерять интерес к мультфильму, во втором – под давлением авторитета педагога сразу будут настроены негативно к отрицательным персонажам и лишатся тем самым возможности сделать самостоятельные выводы.

Возможен и такой вариант выполнения задания: студентам предоставляется возможность описать и проанализировать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условия восприятия аудиовизуальных с акцентом на этических аспектах. В этом случае «студенты могут обратиться к собственному зрительскому опыту, отмечая, как существенно нарушается восприятие при неэтичном поведении части зрителей в кинотеатре, интернет-клубе (громкие разговоры, шум, хулиганские выходки и т.д.), при мрачном, подавленном настроении зрителя и т.п.» [Федоров, 2007, с. 375].

На следующем этапе медиаобразовательного занятия студентам можно предложить заполнить таблицу 19, способствующую анализу этических аспектов мультипликационных медиатекстов.

Студент Антон С. заполнил предлагаемую таблицу следующим образом.

**Таблица 19**

**Анализ этических стереотипов аудиовизуальных медиатекстов  
(на примере мультипликационных фильмов)**

<b>Персонажи медиатекстов и их этика</b>	<b>«Незнайка в Солнечном городе» / Волшебные приключения</b>	<b>«Дюймовочка» / Сказка мелодраматического жанра</b>	<b>«Раз – ковбой, два – ковбой»/ Вестерн</b>
Персонажи: а) мужские б) женские	а) есть б) есть	а) есть б) есть	а) есть б) нет
Черты характера, темперамент персонажей: а) мужских б) женских	а) смелые, находчивые б) беззащитные	а) в большинстве случаев – конформизм, грубость б) застенчивость	а) грубый, жестокий
Лексика персонажей: а) мужских б) женских	а) иногда допускаются грубые выражения б) безупречна	а) соответствует общепринятым нормам б) безупречна	а) допускаются грубые выражения

Этические ориентации персонажей: а) мужских б) женских	а) коллективизм б) коллективизм	а) в большинстве случаев – себялюбие б) на свободу самовыражения	а) на собственную выгоду
Способы решения конфликтов, поступки персонажей: а) мужских б) женских	а) иногда применяется насилие б) мирным путем	а) большинство – насильственным путем б) избегание	а) насильственным путем

Как можно заметить, при анализе известных мультипликационных фильмов для детей студентом были выявлены следующие этические тенденции: персонажи, в основном, – мужские, предпочитают разрешать возникающие конфликты насильственным путем; среди негативных персонажей больше мужских; для женских персонажей характерна безупречная лексика, но, вместе с тем, большинство из них являются довольно инфантильными (избегают трудных ситуаций, беззащитны и т.д.). Таким образом, заполнение данной таблицы позволяет сравнить основные этические аспекты в разных жанрах мультипликации.

В процессе медиаобразовательных занятий возможен и другой вариант – заполнение таблицы 20, позволяющей представить этическую характеристику персонажей в различных медиатекстах (в данном случае – мультфильмах).

Приведем пример заполнения данной таблицы на материале мультипликационного фильма «Тайна Третьей планеты» студенткой Анной Т.

**Таблица 20**

**Этическая характеристика персонажей аудиовизуальных медиатекстов  
(на примере мультипликационных фильмов)**

№	Этические характеристики персонажа	Имя персонажа
1	Нежный(ая), мягкий(ая)	Профессор Селезнев
2	Грубый(ая), жесткий(ая)	Глот
3	Бунтарь	Механик Зеленый
4	Конформист(ка)	Весельчак У
5	Романтик	Алиса
6	Циник	Механик Зеленый
7	Заботливый(ая) отец/мать, семьянин (хранительница очага)	Профессор Селезнев
8	Эгоистичный(ая) холостяк (незамужняя)	Весельчак У., Глот
9	Дружелюбный(ая)	Алиса
10	Агрессивный(ая), враждебный(ая)	Весельчак У., Глот
11	Прямой(ая), простодушный(ая)	Профессор Верховцев
12	Изворотливый(ая), хитрый(ая)	Весельчак У.

13	Верный(ая)	птица Говорун
14	Предатель(ница)	Весельчак У.
15	Правдивый(ая)	Профессор Селезнев
16	Лживый(ая)	Весельчак У., Глот
17	Добрый(ая)	Алиса
18	Злой(ая)	Весельчак У., Глот
19	Смелый(ая), решительный(ая)	Капитаны Ким и Буран
20	Трусливый(ая), нерешительный(ая)	Весельчак У.
21	Принципиальный(ая)	Механик Зеленый
22	Беспринципный(ая)	Весельчак У., Глот

Следующий цикл занятий состоит в **проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании** мультипликационных фильмов на этическую тему. На медиаобразовательных занятиях студенты знакомятся с работами медиакритиков-профессионалов: рецензиями, теоретическими статьями, монографиями, посвященными этическим проблемам медиакультуры и конкретным медиатекстам. Здесь студентам вновь предлагается ряд проблемных **вопросов**:

В чем авторы рецензий видят этические достоинства и недостатки данного медиатекста?

Насколько глубоко рецензенты проникают в этическую составляющую замысла автора?

Согласны ли вы с теми или иными этическими оценками рецензентов? Почему? и т.д.

На следующем этапе студентам предлагается написание рефератов на тему этических проблем в мультипликации. Тематика рефератов может быть следующей:

1. Тема Добра и Зла в российской мультипликации ... годов (указывается конкретный период).
2. Воспитательный потенциал мультипликации.
3. Тема морали в мультфильмах для взрослых.
4. Этическая тема в мультфильмах для детей ... (указывается конкретный возраст).
5. Тема дружбы в анимационных фильмах для детей.
6. Использование воспитательного потенциала мультфильмов на этическую тему в семейном воспитании.
7. Развитие толерантности ребенка средствами мультипликации.
8. Мультипликация и воспитание подростка: современные проблемы телеэкрана.
9. Тема насилия в анимационных фильмах для детей.
10. Этическая тема и жанровая специфика мультфильмов.
11. Влияние мультипликации на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей.
12. Потенциальные возможности мультипликации в воспитании правдивости детей и т.д.

Кроме рефератов студенты могут подготовить творческие работы, непосредственно связанные с будущей профессиональной деятельностью, например, сценарий мероприятия (урока, классного часа, беседы и т.п.) на этическую тему для учащихся определенного возраста. После обсуждения лучшие разработки могут составить «методическую копилку» студента и стать хорошим подспорьем в будущей работе.

На заключительном этапе занятий, посвященных этическому анализу мультипликационных фильмов, студенты приступают к **коллективному обсуждению** этической тематики в мультипликационных фильмах. Так, в процессе обсуждения студенческая аудитория выполняет следующие виды заданий [Федоров, 2007, с. 379]:

- выявление и рассмотрение содержания эпизодов мультфильмов, с максимальной яркостью воплощающих этические проблемы произведения в целом;
- анализ логики мышления авторов мультфильма: в развитии конфликтов, характеров, идей, этических концепций и т.д.;
- определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого студента к той или иной этической позиции создателей мультипликационного фильма.

В процессе осуществления этического анализа аудиовизуальных медиатекстов на примере мультипликационных фильмов возможно применение следующих **вопросов**:

Могут ли мультипликационные фильмы для детей способствовать пропаганде милитаризма и/или насилия?

Можете ли вы выделить нравственные ценности, которых придерживаются авторы конкретных мультфильмов?

Зависит ли этика персонажей от вида и жанра мультипликационного фильма?

Можете ли вы назвать жанры мультипликации, где чаще всего встречаются персонажи с агрессивным поведением, аморальными поступками?

Связана ли этика автора мультипликационного медиатекста с технологией его создания?

Как обычно изображается нарушение этических норм в мультипликационных медиатекстах?

Можете ли вы назвать стереотипные модели изображения персонажей в мультфильмах с теми или иными этическими отклонениями?

Какие этические проблемы отображены в данном мультфильме?

В чем смысл этики в мультипликационной медиакультуре? Нуждаются ли мультфильмы в моральной оценке? Если да, то как определить критерии нравственности?

Нужно ли принимать во внимание намерения авторов мультфильмов при оценке полученного результата их работы?

Возможно ли, что какие-либо мультипликационные фильмы могут стать причиной аморальных (если мы условимся, что мы знаем, что означает этот термин) взглядов у какой-то части аудитории?

Существуют ли мультипликационные фильмы, направленные на манипуляцию аудиторией? Если да, то в каких медиатекстах это конкретно проявляется?

Могут ли мультфильмы нанести вред воспринимающей их аудитории? Если да, назовите их основные характерные особенности.

Могут ли мультфильмы способствовать расовой, классовой, этнической, национальной или религиозной вражде, ненависти?

Можете ли вы назвать мультипликационные фильмы, которые вы не хотели бы показывать детям возраста до 7-10 лет? Почему?

К какому моральному уровню аудитории обращаются авторы данного мультфильма? Если бы вы создавали этот мультфильм, и хотели ориентироваться на публику с более высоким этическим уровнем, что вы изменили бы в сюжете?

Итак, этический анализ аудиовизуальных медиатекстов способствует развитию способностей к критическому анализу медиатекстов, фантазии, творческого потенциала, воображения студенческой аудитории. Однако для достижения главной цели медиаобразовательных занятий – развития медиакомпетентности аудитории, данный вид анализа необходимо рассматривать в системе, которая включает не только изучение этических, но и эстетических, художественных, философских, идеологических и других, не менее важных компонентов. В противном случае любой, даже самый интересный медиатекст, будет сопоставим лишь с иллюстративным материалом, лишенным «возможностей образно-эмоционального воздействия на человека. В этом случае нравственные, философские проблемы рассматриваются вне художественной формы повествования, на уровне однозначно представленной морали, нравоучения» [Усов, 1995, с. 3-4].

#### ***Библиографический список***

Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог: Центр развития личности, 2008. 214 с.

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

Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. М.: ВГИК, 1974. 66 с.

Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 175 с.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 32 с.

Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). М., 1995. 18 с.

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

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

#### ***Эстетический анализ аудиовизуальных медиатекстов (на примере фильмов-сказок)***

Под ***эстетическим анализом медиатекстов*** понимается «анализ художественной концепции произведений медиакультуры разных видов и жанров» [Федоров, 2007, с. 387]. Концептуальной основой данного вида

анализа произведений медиакультуры различных видов и жанров является эстетическая теория медиаобразования.

Данный теоретический подход нашел отражение в научных трудах многих известных российских исследователей: О.А. Баранова, 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. Цель данного подхода заключается в осмыслении художественной компоненты медиа, развитии эстетического восприятия, вкуса аудитории, «видится в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному эстетическому анализу. Вот почему основное внимание уделяется анализу языка медиакультуры, критическому анализу авторской концепции художественного медиатекста» [Федоров, 2007, с. 387].

Вся система эстетического воспитания на материале аудиовизуальных медиатекстов по определению профессора Ю.Н. Усова, направлена на развитие эстетических чувств (в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление), перцептивных навыков освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности; эстетического вкуса, который вбирает такие компоненты, как художественная образованность в области экранных искусств, историческая культура, аудиовизуальная грамотность, нравственная культура, социальные ориентации личности; на развитие «художественно-творческих способностей (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].

Медиаобразовательные занятия, посвященные эстетическому анализу аудиовизуальных медиапроизведений, способствуют совершенствованию звукозрительной памяти аудитории, направлены на «стимуляцию творческих способностей личности, на импровизацию, самостоятельность. Культуру критического мышления, способность применить полученные знания в новых ситуациях, на психологическую, нравственную работу, размышления о художественных ценностях и т.д.» [Федоров, 2007, с. 400].

В ходе занятий студентам предлагается **цикл литературно-имитационных творческих заданий**, способствующих эстетическому анализу медиатекстов в студенческой аудитории.

Изучение понятия *Медийные агентства (media agencies)* проводится следующим образом. В начале работы студентам предлагается подготовить логически обоснованный тематический план медийного агентства,

рассчитанный на выпуск сказочных фильмов-экранизаций для детей определенного возраста. Это задание носит коллективный характер. Студенты могут остановить свой выбор на любом агентстве (кино/видеостудии, рекламного агентства и т.д.). Приведем пример «создания школьной киностудии», осуществляющей съемочный процесс и демонстрацию аудиовизуальных медиаматериалов для школьной аудитории, преимущественно младшего и среднего школьного возраста. В результате обсуждения был создан следующий тематический план:

1. Выбор материала для последующей съемки;
2. Подготовка сценарных разработок будущего фильма для детей;
3. Подбор актеров на главные и второстепенные роли;
4. Подготовка выразительных средств аудиовизуального медиатекста: (музыкальное, цветовое оформление и т.п.);
5. Съемочный процесс фильма-сказки;
6. Подготовка рекламы для выпуска фильма в прокат;
7. Анализ проделанной работы.

Каждый из этих пунктов тематического плана требует тщательной подготовки. Например, на этапе выбора материала для последующей съемки будущие медиапедагоги должны соблюсти обязательные условия – сказочный сюжет должен быть интересным, обладать воспитательным потенциалом, способствовать развитию эстетического вкуса школьной аудитории. При этом желательно, чтобы сюжет для будущего фильма обладал новизной. Даже если для работы будет выбрана всем известная сказка (как, к примеру «Золушка» или «Теремок»), при разработке сценария можно придумать дополнительные сюжетные линии, менять ход основного действия, подбирать неожиданные цветосветовые и звуковые решения и т.д. Словом, при реализации творческого медиаобразовательного проекта необходимо внести свое творческое зерно, проявив выдумку, фантазию.

Данная работа тесно связана с изучением ключевого понятия *Категории медиа/ медиатекстов (media/media text categories)*. Здесь вниманию студентов предлагается написать тексты синопсисов будущих сценариев игровых фильмов (объемом 1-2 стр.) разных жанров, но с одними и теми же персонажами. Этот вид работы, как правило, способствует активизации студенческой аудитории, так как обычно выполняется на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д. В качестве одного из возможных вариантов выполнения данного задания можно предложить всей студенческой группе выбрать одни и те же персонажи для последующей разработки.

Приведем примеры некоторых работ студентов.

Карина К. подготовила синопсис сценария фильма – сказки «Русалочка» в комедийном жанре таким образом: *«Русалочка живет вместе со своим отцом и сестрами на дне океана. Отец Русалочки – страшный путаник. Будучи всемогущим волшебником, он все время путает заклинания и вместо того, чтобы, например, поднять шторм на море, пускает по по-*

*верхности воды мыльные радужные пузыри, а вместо того, чтобы сильным ветром отпугнуть рыбаков, заплывших слишком далеко, посылает им связку разноцветных воздушных шаров.*

*Русалочка, спасая принца от верной гибели, вовсе не собирается выходить на поверхность земли, чтобы встретиться с ним. Она просит отца сделать так, чтобы принц смог жить с ней на дне океана. Но отец снова все перепутал, вместо принца он присылает в свое морское царство брата принца – толстого рыжего увальня, который на первый взгляд производит впечатление полного недотепы. Русалочка, понятно, совершенно не в восторге от поступка своего отца, но что сделано, то сделано... . Снять колдовство можно только через месяц, а пока Русалочке приходится довольствоваться общением с братом своего избранника.*

*Постепенно, общаясь со своим новым поклонником (который, как и ее отец, все время попадает в смешные ситуации), Русалочка начинает испытывать симпатию к этому молодому человеку, который оказывается очень добрым, веселым и совсем неглупым парнем. Когда, наконец, наступает время отмены заклęcia, и перед Русалочкой предстают оба принца, она делает совершенно неожиданный выбор в пользу брата, пробывшего с ней на дне океана целый месяц».*

После подготовки сценарных разработок студенты приступают к изучению ключевого понятия *Языки медиа (media languages)*. Им предлагается следующее задание: подготовить «режиссерский сценарий» художественного медиатекста по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) с наметкой системы планом, ракурсов, движений камеры, монтажа и использованием выразительных средств.

Это задание также проводится в виде конкурса на лучший «режиссерский сценарий». Данная работа требует от аудитории хорошего уровня знаний основных терминов и понятий медиакультуры (ракурс, план, монтаж). Поэтому перед выполнением целесообразно выяснить, достаточно ли хорошо усвоен данный материал аудиторией, так как в противном случае «режиссерский сценарий» просто скопирует литературную разработку и первоначальная цель задания потеряет свой смысл. Приведем пример наиболее, на наш взгляд, удачного выполнения этого задания студентом Кириллом Ф. В качестве основного материала им был взят за основу эпизод из экранизации фильма «Волшебник Страны Оз», более известной российским школьникам как сказка А. Волкова «Волшебник Изумрудного города». Кирилл описал фрагмент путешествия девочки Элли и ее друзей по дороге, вымощенной желтым кирпичом:

*«Кадр № 1. Общий план: Элли и ее друзья идут по дороге.*

*Кадр № 2. Крупный план: движение камеры скользит по лицам путешественников. Видно, что все герои устали и очень хотят отдохнуть.*

*Кадр № 3. Общий план: камера обозревает окрестности. Зритель может увидеть прекрасную природу волшебной страны: ярко светит*

летнее солнце, цветут цветы, зеленеет трава. Вдали виден небольшой водопад.

*Кадр № 4. «Наезд камеры»: водопад приближается, вот уже на стекло камеры падают капли воды. Зритель может насладиться прохладой водного потока в знойный день и услышать шум водопада.*

*Кадр № 5. Средний план: усталые путники останавливаются на отдых и любуются красивым пейзажем» и т.д.»*

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 студенты, выполняя задания, не просто перечисляли последовательность кадров в фильме, указывая монтажные принципы, но и передавали свое, особое эстетическое отношение к происходящему, способствовали тому, чтобы юный зритель смог вместе с ними прочувствовать красоту природы, окружающего мира и т.д.

На следующем этапе эстетического анализа аудиовизуальных медиатекстов можно перейти к изучению понятия *Медийные репрезентации (media representations)*. Задания здесь могут быть самые разные [см. Федоров, 2007], например, придумать тексты стихотворений, песен, анекдотов или загадок, отражающих сюжет и художественное своеобразие аудиовизуального медиатекста; совместно с другими студентами написать рассказ – сиквел/буриме по мотивам художественного медиатекста; написать заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) художественного медиатекста любого вида и жанра с использованием различных выразительных средств медиакультуры; подготовить сценарную разработку – «экранизацию» эпизода известного литературного произведения; сделать сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий; написать оригинальный 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.

Приведем примеры выполнения некоторых заданий студентами. Алексей П. подготовил оригинальную загадку для школьников, отражающую эстетическое своеобразие известного фильма-сказки «Золушка»: *«В этом фильме не все герои обладают хорошим эстетическим вкусом. Многие героини наряжаются на бал довольно вычурно и безвкусно. У главной героини со вкусом все в порядке: она не только умеет шить, выполнять всю домашнюю работу, но и красиво танцует, прекрасно поет. В этом фильме-сказке удачно использованы выразительные средства: подобрано хорошее музыкальное сопровождение, выбраны удачные цветовые решения».*

Григорий Б. подготовил «интервью» с известным композитором А. Рыбниковым, написавшим музыку к известному фильму – экранизации сказки А. Толстого «Приключения Буратино»:

*Вопрос: Скажите, почему Вы решили написать музыку к этому фильму?*

*Ответ: Во-первых, я с детства люблю сказку о веселых приключениях Буратино. По-моему, эта сказка – не только для детей. Она и взрослых может научить быть добрее, справедливее, терпимее. Во-вторых, этот фильм задумывался как мюзикл. В 70–80-е годы XX века мюзиклов для детей было не так уж много, и к тому же репертуар детских песен ограничивался в основном пионерской тематикой. Но, как известно, многие из этих песен не нравились ребятам, к тому же, в музыкальных кругах неоднократно поднимался вопрос о необходимости развития эстетического вкуса детей средствами музыки. Наверное, поэтому детская сказка – мюзикл, имела такой успех у детской аудитории.*

*Вопрос: В фильме почти у каждого героя есть своя песня. Как происходило создание таких песен?*

*Ответ: Песня – это не просто музыка со словами. Она должна отражать характер героя, раскрывать его внутренний мир перед зрителем. Поэтому важную роль в ней играет не только музыка, но и стихи. Каждое слово должно как можно более точно показывать стороны характера героя (как сильные, так и слабые). Не меньшая роль принадлежит здесь мелодии, которая также отражает настроение, переживания героя. Послушайте, например, песню Пьеро. Как много в ней чувства, грусти, печали! Вообще, от музыки в фильме зависит очень многое – с ее помощью происходит не только передача чувств и мыслей каждого персонажа, но и проникновение в духовный мир фильма, его идею, замысел. Поэтому юным зрителям необходимо не просто слушать любимые песни во время фильма, но и постараться понять, как они отражают мысли и чувства авторов картины».*

Большой интерес вызывают у студентов творческие задания, предлагающие подготовить имитированные «письма» в различного рода инстанции, написанные 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, 2007, с. 389].

Вот примеры написания таких «писем» на тему просмотренных фильмов-сказок, подготовленные студентами:

Дарья О.: («письмо» от имени телезрительницы-пенсионерки по поводу фильма «Новогодние приключения Маши и Вити», датированное 1980 годом):

*«Уважаемая редакция! Пишет вам пенсионерка Марья Ивановна Ведеркина.*

*Хочу поделиться своим глубоким возмущением по поводу фильма, который посреди белого дня был показан по телевизору в дни зимних каникул. Это фильм назван так, что сразу и не разберешь, что он с подвохом, подрывающим наши высокие советские эстетические идеалы. Его название «Новогодние приключения Маши и Вити».*

*Три дня не могла заснуть, все переживала за внука, за его всестороннее развитие. О каком эстетическом и художественном вкусе может идти речь, если показывают такое безобразие!!!*

*Начнем с Бабы Яги. Если раньше в фильмах эта героиня всегда выглядела довольно прилично, то в этом фильме ее просто изуродовали! Что это за подозрительный парик? А как вам нравится мини-юбка? Какой нравственности вы хотите от наших школьников, если Баба Яга позволяет себе такие вольности?*

*Во-вторых, что это за музыка? Жаль, что я просмотрела, кто там такой великий композитор? Между прочим, я регулярно читаю педагогическую литературу для родителей и обсуждаю ее с соседками по подъезду. Так вот: везде пишут, что ребенок должен быть воспитан на классической музыке или, в крайнем случае, на песнях советских композиторов. Только тогда у него будет хороший эстетический вкус. А это что такое? Я захожу в комнату, а мой внук Миша, разинув рот, слушает какие-то джазовые и роковые импровизации! От имени пенсионерок нашего подъезда требую немедленно прекратить показывать такое безобразие по нашему голубому экрану!».*

Выполнение данного 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].

Эстетический анализ аудиовизуальных медиатекстов предполагает выполнение студенческой аудиторией **цикла театрализованно-ролевых творческих заданий**.

В частности, изучение ключевого медиаобразовательного понятия *Медийные агентства (media agencies)* может быть проведено в форме театрализованно-ролевой игры «Съемочная группа». Студентам предлагается разделить на группы и провести съемку того или иного сценарного замысла художественного медиатекста (в данном случае – фильма-сказки). Перед каждой группой стоит ряд конкретных задач: «режиссерских», «операторских», «осветительских», «звукооператорских», «декоративно-художественных», «актерских», «монтажных» и т.д.

После выполнения задания каждая «съёмочная группа» должна представить на всеобщее обсуждение результаты своей работы. Приведем один из примеров выполнения данного задания (подготовка к съёмке фильма-сказки «Карлик-Нос».

«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. В данном случае отбор «актеров» на исполнение ролей в фильме был связан с особенностями характеров героев. Например, на главную роль необходимо было выбрать «актера» невысокого роста, неприметной внешности.

«Оператор» после обсуждения с «режиссером» осуществляет видеосъёмку 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 съёмки возможности подготовки освещения для видеосъёмки ограничены, так как для полноценного светового оформления необходима специальная аппаратура. Поэтому в обычных условиях данное задание можно выполнять при помощи устного описания световых решений. К примеру, Михаил Д., выполняющий роль «осветителя», предложил следующее световое оформление сцены в домике колдуньи: *«в доме свет тусклый, проникает из единственного небольшого окошка. В домике царит полумрак, который подчеркивает зловещую обстановку. Самое яркое пятно в кадре – огонь, пылающий в печи. Его отблески образуют длинные тени, похожие на таинственных чудовищ».*

«Звукооператор» «съёмочной группы» отвечает за использование шумов, музыкального сопровождения. Так, в процессе любительской видеосъёмки можно использовать различные фонограммы, отрывки из музыкальных классических и популярных произведений, которые отражают общее настроение определенного фрагмента, благо записи фонограмм, различных шумов сейчас вполне доступны. Например, в качестве музыкального сопровождения для фильма-сказки «Карлик Нос» было решено выбрать отрывки из музыкального произведения Э. Грига «Пер Гюнт».

«Художники-декораторы» занимаются подготовкой декораций и костюмов. Так как изготовление больших декораций занимает много времени и требует большого количества дополнительных материалов, в условиях учебного занятия возможен вариант изготовления эскизов декораций для основных сцен фильма-сказки. Что же касается костюмов, здесь у студентов гораздо больше возможностей проявить выдумку и фантазию. Очень живописными получаются костюмы сказочных персонажей, для из-

готовления которых в ход идут самые различные материалы: лоскуты ткани, полиэтиленовые пакеты, маски и т.д.

С развитием компьютерной техники и видеоаппаратуры монтаж и применение различных электронных спецэффектов в любительском фильме становится вполне реальным в процессе учебного занятия. При помощи перезаписи можно, например, существенно изменить форму снятого фрагмента, изменить ракурс, план и т.д. Данное задание выполняется в конкурсной форме. Каждый член творческой группы предлагает свой вариант монтажного решения, после чего в процессе обсуждения выбираются наиболее удачные находки, отражающие художественное своеобразие конкретного медиатекста.

На этом этапе работы большой интерес студентов вызывают задания, связанные с подготовкой различных вариантов озвучивания готового медиаматериала. Это задание может выполняться в нескольких вариантах: например, осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма; освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.); озвучивание собственного медиатекста 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 фильмов-сказок коллективное обсуждение работ студентов, внесение корректив и конструктивных предложений. На этом этапе эстетического анализа медиапроизведений происходит работа над *медийной репрезентацией (media representations)* аудиовизуального медиатекста. Например, творческим группам дается задание осуществить съемку фрагмента из определенного фильма-сказки. После выполнения задания различные варианты видеосъемки сравниваются с точки зрения соответствия эстетическим канонам, соответствия художественных средств характеру и жанру медиатекста.

На данном этапе возможно проведение «пресс-конференций с российскими или зарубежными авторами» медиатекста [Федоров, 2001, с. 224]. В процессе эстетического анализа аудиовизуальных медиатекстов на данной «пресс-конференции» студенческая группа делится на две команды.

Одна команда представляет деятелей медиакультуры: «сценаристов», «режиссеров», «актеров», «операторов», «композиторов», «художников» и др.

Вторая команда – «журналисты» – задают заранее подготовленные вопросы, касающиеся эстетических аспектов медиатекста. Приведем фрагмент такой «пресс-конференции», на которой в качестве гостей студии присутствуют: известный режиссер-постановщик многих известных фильмов-сказок А. Роу, композитор Г. Гладков, популярные актеры М. Пуговкин, Р. Зеленая, В. Этуш и др.

*"«Журналисты»: Скажите, пожалуйста, как экранизации народных сказок способствуют развитию эстетического вкуса подрастающего поколения?*

*«Режиссер А. Роу»: Народные сказки – не только кладёшь народной мудрости, но и проводник культурных и эстетических традиций. Сказка воспитывает всегда. Еще А.С. Пушкин говорил: «Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок». Экранизация сказочного сюжета дает возможность создателям фильма передать красоту русской природы, приобщиться к народной музыке, изучить русскую национальную одежду. Словом, в таком фильме-сказке содержится богатый воспитательный потенциал.*

*«Журналисты»: В любой сказке есть положительные и отрицательные герои. Фильмы-сказки смотрят маленькие дети. Как вы считаете, какое влияние на эстетическое воспитание школьников оказывает присутствие отрицательных киногероев?*

*«Актер В. Этуш»: Я сыграл множество отрицательных ролей, в том числе – и в фильмах-сказках. Например, в фильме «Приключения Буратино» мне досталась роль Карабаса-Барабаса. Эта роль является одной из моих любимых. Я считаю, что, даже играя отрицательного героя, нужно оставаться в душе добрым и порядочным человеком. Это обязательно почувствуют зрители, особенно маленькие, ведь дети так тонко все воспринимают, их обмануть трудно.*

*«Журналисты»: Какую роль играет музыка в фильме-сказке?*

*«Композитор Г. Гладков»: Мне кажется, что музыка – одно из важнейших выразительных средств в кино и мультипликации. Если вы смотрели музыкальный мультипликационный фильм «Приключения Бременских музыкантов» по мотивам сказок братьев Гримм, то смогли почувствовать это. Если бы этот мультфильм был снят без музыкального сопровождения, то, наверное, он не имел бы такой популярности. Хорошая музыка, песни украшают фильм, делают его ярким, интересным".*

По аналогии с «пресс-конференцией» студентам можно предложить поучаствовать в театрализованных этюдах на тему «международной встречи медиакритиков», которые осуждают различные эстетические аспекты, связанные с медиа, анализируют отдельные художественные медиатексты и т.д., подготовке 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.).

В целом, выполнение театрализовано-имитационных заданий способствует более глубокому пониманию аудиовизуального медиатекста, позволяет студентам подробнее ознакомиться с ключевым понятием *Медийная*

*аудитория (media audiences)*. Кроме того, подготовка, съемка и обсуждение аудиовизуальных медиатекстов в процессе выполнения театрализованно-ролевых заданий на медиаматериале способствуют созданию творческой обстановки в студенческой аудитории, позволяют студентам продемонстрировать свои креативные способности в медиадеятельности, расширяют их знания о медиа.

Выполнение **цикла литературно-аналитических творческих заданий**, способствующих эстетическому анализу медиатекстов в студенческой аудитории может проводиться следующим образом.

В процессе изучения ключевого понятия *Медийные агентства (media agencies)* студентам предлагается проанализировать степень и характер влияния главного продюсера 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. Приведем пример выполнения данного задания группой студентов, выбравшей для аналитической работы продюсерскую группу мультипликационного фильма-сказки «Шрек»:

*«Продюсерская группа оказала большое влияние на художественные особенности медиатекста. Фильм нацелен на детскую и молодежную аудиторию.*

*Продюсеры фильма, скорее всего – люди молодого возраста. Это чувствуется и по характеру разговоров персонажей фильма, и по их одежде, и по выбору музыки, и по шуткам, использованным в фильме. В результате мультипликационный фильм – сказка получился очень веселым, в нем много смешных ситуаций, а каждый персонаж в фильме – своеобразная яркая личность. Продюсеры фильма обладают развитым эстетическим вкусом, он чувствуется в выборе композиционных решений и сюжетной линии».*

Изучение категории *Медийные технологии (media technologies)* проводилось следующим образом: студентам предлагалось проанализировать характер и степень влияния медийных технологий на художественный уровень медиатекстов. Мы показали аудитории несколько фрагментов из известных мультипликационных фильмов-сказок и попросили их провести анализ использованных в них технологий (рисованных, кукольных, пластилиновых).

Ольга Р. охарактеризовала рисованные мультипликационные фильмы-сказки следующим образом: *«Человек всегда любил рисовать. При помощи рисунка он выражает свое отношение к жизни и всему, что происходит вокруг него. Если посмотреть внимательно на нарисованных персонажей мультфильмов, становится ясно, как художник относится к тому или иному герою, кто ему нравится больше, кто меньше, кто вызывает осо-*

бую симпатию. Мне кажется, что рисованные мультфильмы лучше всего передают художественное своеобразие произведения медиакультуры».

Никита Л. проанализировал технологию создания кукольных мультипликационных персонажей: «Создание кукол – искусство, признанное во всем мире. Кукольные мультфильмы – это не просто движущиеся куклы. Это целый сказочный мир, попав в который, зритель может хотя бы ненадолго вернуться в свое детство, Именно поэтому кукольные мультфильмы обладают особым влиянием на зрителей – как детей, так и взрослых».

Елена П. выбрала для анализа так называемые «пластилиновые» мультфильмы: «Я думаю, что за этой технологией – будущее. Она позволяет на глазах у зрителя один предмет превращать в другой – совершенно непохожий на первый. Это чудесное превращение зачаровывает зрителя, заставляет его внимательно следить за происходящим. Это действие сродни фокуснику, у которого в руках возникают и исчезают таинственные предметы. В этом волшебстве и состоит особая художественная сила «пластилиновых» мультфильмов».

Еще одно задание, направленное на изучение понятия *Медийные репрезентации (media representations)* заключалось в следующем: студентам было предложено вспомнить прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения, ассоциирующиеся с художественным фильмом-сказкой А. Роу «Морозко». Как показало это задание, ассоциативный ряд, предложенный студентами, оказался довольно обширным. Например, в качестве поэтических произведений студенты предлагали лирику А. Пушкина, Н. Некрасова, М. Лермонтова и др. Это, в основном, были стихи о зиме и зимних забавах. Также был предложен довольно широкий диапазон музыкальных произведений П. Чайковского, С. Рахманинова, М. Глинки и др. Особенно много музыкальных ассоциаций было связано с русскими народными песнями. Таким образом, выполнение данного задания способствовало не только достижению главной цели занятия – развитию медиакомпетентности аудитории, но и позволило сопоставить различные виды искусств, связанных одной темой.

Последний этап занятия посвящается проблемному коллективному обсуждению и рецензированию аудиовизуальных медиатекстов.

Традиционно обсуждение аудиовизуального медиатекста (в данном случае – фильма-сказки) начинается со вступительного слова педагога, так называемой «установки на восприятие».

Коммуникативный этап включает в себя непосредственное восприятие медиатекста или его частей; свободную дискуссию по теме медиаматериала; проблемные вопросы; моделирование педагогических ситуаций и т.д.

И, наконец, собственно анализ медиатекста предполагает решение целого комплекса задач: выбор и детальный анализ ключевых эпизодов (образов, иллюстраций и т.п.); постижение логики «авторского мышления»; выявление оценочного отношения аудитории к рассматриваемому медиатексту и т.д. [Федоров, Новикова, Чельшева, Каруна, 2004].

Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

- сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов, касающихся эстетических аспектов медиакультуры;
- подготовка рефератов, посвященных эстетическим вопросам медиакультуры;
- устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) художественных медиатекстов;
- письменные рецензии студентов на конкретные художественные медиатексты разных видов и жанров [Федоров, 2007, с. 340].

К примеру, в процессе медиаобразовательных занятий со студентами предлагается ряд эвристических заданий, направленных на выявление ложной и истинной трактовки «логики авторского мышления на материале конкретного эпизода художественного медиатекста; верные и неверные варианты авторской позиции, раскрывающейся в конкретном художественном медиатексте» [Федоров, 2007, с. 398]. Например, эвристическое обсуждение на тему фильма-сказки А. Роу «Варвара-краса, длинная коса» включало ряд истинных и ложных тезисов, из которых студенты должны выделить истинную информацию, аргументировать выбор того или иного ответа:

- 1) в основу данного фильма положена русская народная сказка. Сюжетная линия сказки полностью соответствует ее содержанию;
- 2) в основу данного фильма положено несколько русских народных сказок;
- 3) в фильме подобраны удачные цветосветовые решения, которые создают особую атмосферу сказочности и волшебства;
- 4) авторам фильма не удалось полноценно использовать цветочные и световые решения;
- 5) музыкальное сопровождение фильма не соответствует основным сюжетным линиям;
- 6) музыка в фильме подобрана удачно, она соответствует происходящим в фильме событиям;
- 7) трудно определить, национальные традиции какого народа отражены в фильме-сказке;
- 8) во всех сюжетных линиях фильма красной нитью проходят народные традиции, обычаи и т.д.;
- 9) актерам удалось отобразить в своих работах особенности русского характера;
- 10) актерский состав не соответствует тем типажам, которые представлены в сюжете фильма.

Определяя истинность и ложность предложенных тезисов в ходе коллективного или группового обсуждения, студенты имеют возможность еще раз проанализировать собственные эстетические позиции на материале

аудиовизуального материала, обратиться к специфике выбора авторами выразительных средств и художественных решений.

При осуществлении эстетического анализа студенческой аудитории предлагаются *вопросы*, способствующие эстетическому анализу медиатекстов [Нечай, 1989; Бергер, 2005; Федоров, 2001; Федоров, 2004, с. 43-51; Федоров, 2006, с. 175-228 и др.]:

*Медийные агентства (media agencies):*

В какой степени медийные агентства могут определять художественные особенности медиатекстов?

*Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):*

Как жанр преломляется в творчестве конкретных деятелей медиакультуры (один и тот же жанр в творчестве разных деятелей медиакультуры, разные жанры в творчестве одного и того же деятеля медиакультуры)?

В чем сходства и в чем различия трагедии, драмы и мелодрамы как жанров медиатекстов?

В чем сходства и в чем различия персонажей трагедии, драмы и мелодрамы?

Есть ли разница в подходах к использованию цвета и освещения в художественных медиатекстах разных видов и жанров?

*Медийные технологии (media technologies):*

Влияют ли медийные технологии на художественный уровень медиатекстов? Если да, то как именно? Если нет, то почему?

*Языки медиа (media languages):*

Какой ракурс применен в данном постере/ фотографии? Каков тип освещения? Как используется цвет?

Как медиа используют различные формы художественного языка, чтобы передать идеи или значения?

Каковы воздействия выбора определенных форм художественного языка медиа?

Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получился именно такой кадр медиатекста?

Влияют ли традиции великих мастеров живописи на современные медиатексты?

*Медийные репрезентации (media representations):*

Как проявляется национальный колорит в творчестве конкретных деятелей медиакультуры?

Каковы доминанты (литературные, изобразительные, музыкальные, театральные, актерские) в творчестве конкретных деятелей медиакультуры?

Чем отличаются друг от друга различные виды монтажа (монтаж параллельный, перекрестный, контрастный, ритмический, интеллектуальный, ассоциативный и др.)?

В чем различие монтажа в кинематографе, фотографии, изобразительном искусстве, музыке?

Чьими глазами увидены (кем рассказаны) события в том или ином эпизоде художественного медиатекста?

Как авторы художественного медиатекста могут изобразительно показать, что их персонаж изменился?

*Медийная аудитория (media audiences):*

Что такое эстетический вкус? Можете ли вы назвать его критерии по отношению к медиатекстам? Почему вы выбрали именно эти критерии?

В какой степени знания обуславливают эмоциональную реакцию на изобразительный ряд художественного медиатекста?

В чем разница между фотографиями/видеосъемкой, сделанной по отношению к одному и тому же объекту туристом и профессионалом в области медиакультуры?

Как освещение, игра светотени влияет на восприятие аудиторией тот или иного медийного образа? [Федоров, 2007, с. 416].

После знакомства с профессиональными рецензиями на известные фильмы-экранизации и устного обсуждения фильма согласно предложенным вопросам, студенты приступают к написанию собственных рецензий, раскрывающих художественную специфику произведений аудиовизуальной медиакультуры. При этом конечным результатом эстетического анализа медиатекста, согласно образному выражению известного российского исследователя С.Н.Пензина, является «соотнесение своих данных, своего «я» с духовной жизнью автора и героя» [Пензин, 1987, с. 66]. Таким образом, осуществление эстетического анализа медиапроизведений дает аудитории возможность не только развивать свой эстетический вкус и расширять кругозор в области медиаискусств, но и подняться на более высокий духовный уровень, способствующий развитию личностных качеств, более четкому определению ценностных ориентаций и мировоззренческих установок.

#### ***Библиографический список***

Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В., Новикова А.А., Чельшева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 188 с.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

#### ***Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и аудиовизуальных медиатекстов (на примере фильмов комедийного жанра режиссера Л. Гайдая)***

*Герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context)* – «исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику медиатекста; анализ медиатекста через сопоставление художественных образов в историко-культурном контексте» [Федоров, 2007, с. 435].

Наш опыт показал, что занятия, посвященные герменевтическому анализу аудиовизуальных медиатекстов, можно проводить на различном материале, к примеру, на материале искрометных, наполненных глубоким смыслом комедийных фильмов, созданных выдающимся отечественным режиссером Л. Гайдаем.

В процессе такого рода занятий студентами выполняются литературно-аналитические, театрализованно-ролевые, изобразительно-имитационные творческие задания, включающие 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.

*Цикл литературно-аналитических творческих заданий* мы начали с изучения ключевого понятия *Медийные агентства (media agencies)*. Студентам было предложено составить краткий план деятельности медийного агентства, которому поручили снять ремейк на тему одного из фильмов Л. Гайдая. Виктория М. предложила следующий план действий:

- найти спонсоров для съемок фильма;
- подобрать подходящих актеров комедийного жанра, найти место для съемок;
- провести съемочный процесс;
- развернуть рекламную кампанию в прессе, на ТВ, радио.

Интересные решения были предложены студентами при изучении ключевого понятия *Категории медиа (media categories)*: ими были составлены небольшие рассказы по мотивам фильмов Л. Гайдая в разных жанрах. Вот как, например, студенткой Екатериной Ф. была представлена история из фильма «Операция "Ы"» в жанре вестерна: *«На диком Западе хитрый шериф обобрал банк в собственном городе. Чтобы замести следы, он решил нанять бандитов, чтобы те имитировали ограбление. Встреча шерифа с бандитами состоялась в салуне, где в непринужденной обстановке за стаканчиком виски злодеи оговорили детали «дела».*

*В назначенный день шериф приказал охранять банк своему помощнику-недотепа. Но именно в этот день недотепа себя плохо почувствовал и попросил заменить себя на посту лихого ковбоя Джо. Джо на своем Биливаре стал охранять банк. Когда бандиты, не ожидавшие такого лихого*

*сторожа, предприняли попытку ограбления, Джо дал им такой отпор, что бандиты ускакали по прерии до самой линии горизонта».*

В процессе изучения понятия *Язык медиа (media language)* аудитории было предложено изложить один и тот же эпизод из комедии Л. Гайдая на языке публикации в серьезной общественно-политической или экономической газете, а также на языке «желтой прессы». Это задание выполнялось в творческих группах. В качестве примера выполнения этого задания приводим публикации одной творческой группы, базировавшиеся на материале фильма «Бриллиантовая рука»:

***Репортаж № 1 (криминальная хроника): «Бдительные пограничники»***

*Совсем недавно во время одного из зарубежных круизов по Средиземному морю российский турист попал в довольно странную историю. Оказавшись в Стамбуле, он стал жертвой контрабандистов, желающих нажиться за счет честных граждан, однако их коварные планы были разоблачены доблестными морскими пограничниками.*

*В результате спецоперации турист был освобожден от тяжелого гипса, скрывающего драгоценности, незаконно перевозимые из-за границы. В казну государства было возвращены ценности на 2 миллиона рублей. Бдительные пограничники награждены почетными грамотами.*

***Репортаж № 2 («бульварная» пресса): «Зло на волнах»***

*Некий Семен Семенович Горбунков отправился в морской круиз. Из достоверных источников нам стало известно, что путевка гражданина Горбункова стоила значительно дороже, чем его заработная плата за целый год. Интересно, откуда у простого советского человека такие деньги?*

*В эксклюзивном интервью нашей газете, управдом, знающая этого гражданина много лет, рассказала, что после поездки за кордон с Горбунковым стали происходить странные, если не сказать, жуткие превращения.*

*Он стал почему-то гулять вместе с семьей по улицам, заходить в дорогие магазины, и даже на такси в булочную ездил. А однажды этот коварный тип, маскирующийся под порядочного человека, был замечен в гостинице с некой Анной Сергеевной (в 9-00 вечера по московскому времени).*

*По версии авторитетного источника, такие симптомы бывают при зомбировании человека, применяемом в известном племени Тумба-Юмба. Зомбированный человек меняет свои привычки, для него все родное становится чужим, даже слова его звучат более чем странно: «Собака – друг человека».*

*Да, удивительные вещи удалось узнать нашим корреспондентам! Продолжение этой леденящей кровь истории, а также фотографии интимной сцены в гостинице с нашими подробными комментариями читатели найдут в следующем номере».*

Как нам кажется, студентам довольно удачно удалось передать характерные особенности разных стилей. Например, в репортаже, опубликованном в «желтой» газете, ими были довольно точно использованы основные приемы манипуляции, часто применяемые в подобных изданиях: «оркест-

ровка» – многократное повторение имени героя; «ссылка на авторитеты» – «авторитетный источник»; «наведение румян» – искажение фактов и т.д. Кроме того, студенты смогли удачно вплести в канву репортажа такие факторы, как фольклорность (колдовство таинственного племени), серийность (обещание продолжить историю в дальнейших номерах) и т.п.

Опора на ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)* способствует применению на занятиях в студенческой аудитории различных видов заданий. К примеру, студенты могут попробовать составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста с сохранением особенностей его характера, лексики и т.д. Так как многие фразы и выражения из фильмов Л. Гайдая давно разобраны на цитаты, вспомнить эти особенности студентам не составило большого труда. Вот какое письмо от имени стоматолога Антона Семеновича Шпака составил студент Дмитрий К.:

*«Дорогой Иван Иванович! Решил написать Вам об ужасных событиях, произошедших со мной совсем недавно.*

*Прихожу давеча я домой с работы и вижу – беда! Меня обокрали, все, что нажито непосильным трудом, все пропало! Три магнитофона, три портсигара, три замшевых куртки, просто кошмар! Приходила собака с милицией, теперь искать будут...*

*Но это еще не все, что со мною случилось. Все, кто меня окружают в нашем доме образцового содержания – либо сумасшедшие, либо хамы и алкоголики. Даже не знаю, кто из них лучше...*

*Я-то думал поначалу, что мой сосед Шурик – нормальный человек. А тут оказывается, что он не в себе: про царя какого-то расспрашивает. Ну, я конечно, как честный человек, сразу вызвал врачей. А что делать?*

*Ну а наш Бунша – так тот просто хам: вообразил себя царем в отдельно взятом подъезде и обзывает честных тружеников стоматологии холопами. Ну, я конечно, как честный человек сразу вызвал милицию, тем более, что меня обокрали, ну я об этом уже писал... Вот так-то, Иван Иванович... Ваш Шпак».*

Вариантом этого задания может стать рассказ от имени неодушевленного предмета, фигурирующего в данном фильме или эпизоде. К примеру, студент Иван Ф. составил небольшой рассказ от имени конспекта, который искал всем известный Шурик во время подготовки к экзаменам в фильме «Операция "Ы"»:

*«Раньше на меня никто не обращал внимания. Лежал я тихонько в уголочке, пылился, из меня вырывали страницы, а на последней странице рисовали разные каракули...*

*Но все в жизни может измениться. Пришла сессия, и настал мой звездный час. Теперь я – очень важная персона. За мной гоняются все студенты физико-математического факультета. Меня ищут, спрашивают, готовы все что угодно отдать только за то, чтобы посмотреть на меня.*

*Да, моей эрудиции может позавидовать любой: я знаю принцип работы синхрофазотрона и много других интересных вещей. Тот, кому я достанусь, будет самым счастливым человеком на свете!».*

Еще одно задание этой серии состоит в подготовке рекламы к одному из фильмов Л. Гайдая (если представить, конечно, что они нуждаются в рекламе). Приведем пример одного небольшого рекламного объявления, составленного студентом Григорием Б.:

*«Сегодня на нашем канале зрители увидят замечательный фильм Л. Гайдая «12 стульев». Это всемирно известная экранизация по одноименному роману И. Ильфа и Е. Петрова, рассказывающая о приключениях обаятельного мошенника и исключительно находчивого проходимца Остапа Бендера. В этой истории Остап отправляется на поиски фамильных драгоценностей. Что ним произойдет, зрители смогут узнать, посмотрев этот фильм».*

Работа над ключевым медиаобразовательным понятием *Медийные аудитории (media audiences)* может проходить в форме анализа определения аудитории, которой предназначен тот или иной фильм; подготовки монологов или «писем» от разных представителей зрительской аудитории, находящейся на определенных ступенях медиавосприятия. К примеру, фрагмент «письма» от зрителя с уровнем «первичной идентификации» (ориентация на развлечение, отдых) подготовила студентка Карина Ю.:

*«Я – домохозяйка, у меня всегда полно дел, а так иногда хочется отдохнуть от всего. Мне очень понравился фильм «Кавказская пленница». Он очень веселый: много шуток, юмора, в общем, настоящий отдыхающий фильм. Спасибо вам большое!».*

Другое «письмо» автор Никита Л. посвятил зрителю с более высоким уровнем медиавосприятия: *«Комедии Гайдая – всегда праздник для меня. Вот и сегодня по телевизору показывали фильм этого замечательного режиссера «Не может быть!».* Мне кажется, что этот фильм, созданный по рассказам М. Зощенко еще долго будет актуален для нашей публики. В этом фильме автором затрагиваются «вечные» для русского народа темы – пьянство, бездуховность, мещанство, стяжательство. Какие замечательные актеры играют в фильме – М. Пуговкин, Л. Куравлев, Н. Крачковская, О. Даль! Не перестаешь удивляться их таланту и умению передать характер своих героев!».

Как можно заметить, сравнив письма двух адресатов, второе «письмо» значительно отличается от первого: в нем, кроме эмоций, автором отмечаются основные темы, затронутые автором, названы лучшие актерские работы.

После завершения первого этапа работы над герменевтическим анализом культурного контекста, студенты приступают к следующему этапу: **театрализованно-ролевым творческим заданиям** на материале комедийных фильмов Л. Гайдая.

На данном этапе работы над герменевтическим анализом культурного контекста студентами могут использоваться материалы созданных на предыдущем (литературно-имитационном) цикле рассказы, аннотации,

сценарии и т.д. Например, в процессе работы над понятиями *Медийные агентства (media agencies)* и *Категории медиа (media categories)* на основе ранее написанного сценария или «письма», студенты могут осуществить «съемки» фильма по мотивам комедий Л. Гайдая, показать театрализованный этюд на тему одного и того же эпизода из фильма в разных жанрах (фантастика, детектив и т.д.).

Знакомство с понятием *Язык медиа (media language)* в контексте герменевтического анализа может заключаться в подготовке театрализованного этюда на тему спора создателей фильма Л. Гайдая о том, какие именно символы, коды и знаки лучше всего использовать. К примеру, группой студентов был предложен этюд следующего содержания («съемка» фильма «Иван Васильевич меняет профессию»:

*«Л. Гайдай»:* *Поймите, Вы должны показать, что вы – царь Иван Грозный. Это яркий типаж в фильме, который требует особого внимания.*

*«Ю. Яковлев»:* *Тогда мне нужны какие-то символы власти, которые смогут помочь мне в игре.*

*«Л. Гайдай»:* *Принесите скипетр и царское облачение!*

*«Ю. Яковлев» (одеваясь и беря в руки скипетр):* *Ну вот, теперь совсем другое дело! Вот как оделся, сразу почувствовал себя самодержцем Всея Руси».*

Работа с ключевым понятием *Медийные репрезентации (media representations)* может быть построена в нескольких вариантах:

- подготовить «интервью» с различными персонажами фильма;
- показать «встречу медиакритиков», обсуждающих различные аспекты, связанные с анализом фильмов Л. Гайдая;
- поработать над созданием «актерских этюдов», в которых студенты могут сыграть роли известных персонажей комедий «12 стульев», «Кавказская пленница», «Операция "Ы"» и др. Причем эта работа предполагает импровизацию: этюд может иметь несовпадение с известным сценарием. Главное условие, чтобы персонажи сохранили свои характерные особенности (речь, мимика, жесты, черты характера и т.д.).

Эта работа организуется в микрогруппах в конкурсной форме. Приведем пример такого «актерского этюда», созданного студентами по мотивам комедии «Операция "Ы"» (новелла «Наваждение» – нерадивый студент сдает экзамен строгому профессору):

*Профессор:* *Так, Иванов, профессор, конечно, лопух, но на мои занятия Вы ходили крайне редко. Посмотрим, как вы смогли самостоятельно подготовиться к экзамену.*

*Студент Иванов:* *Профессор, экзамен для меня - всегда праздник. Разрешите взять билет? (Берет билет, читает и кладет обратно). Нет, этот билет мне не нравится, вопросы какие-то странные, слова непонятные... Можно взять другой?*

*Профессор:* *Ну что ж, берите.*

*Студент Иванов (берет другой билет):* *Ну, этот несколько не лучше, чем первый. Можно взять еще?*

*Профессор (входит в азарт): Бери!*

*Студент Иванов: А нет ли сегодня акции: взявшему три билета, четвертый – бесплатно?*

*Профессор: Нет! Сегодня действует акция под названием «Экзамен, не сданный сегодня, переносится на дополнительную сессию». Всего Вам доброго!*

*Студент Иванов: Спасибо, профессор! (в сторону). Беда прямо с этими акциями, каждый день новая!».*

Вот в такой шуточной форме, сохраняя разговорные стили оригинальных персонажей фильма, студенты «перенесли» их в наши дни бесконечных «акций», «специальных предложений» и «распродаж»...

Во время демонстрации этюдов остальная аудитория может показать различные реакции зрителей разного возраста, уровня образования, социальной принадлежности и т.д. на те, или иные фильмы Л. Гайдая.

**Изобразительно-имитационные творческие задания** для герменевтического анализа фильмов комедийного жанра Л. Гайдая включают следующие задания, основанные на рассмотрении ключевых понятий: медийные агентства (media agencies), категории медиа (media categories), язык медиа (media language), медийные технологии (media technologies), медийные репрезентации (media representations), медийные аудитории (media audiences). Например:

- нарисовать комикс на тему деятельности киностудии, снимающей фильм Л. Гайдая в современных социокультурных условиях;
- подготовить плакат с изображением известных персонажей из фильмов Л. Гайдая, играющих свои роли в фильмах разных жанров (триллере, детективе, фильме «ужасов» и т.д.);
- подготовить презентации Power Point на тему творчества Л. Гайдая;
- при помощи современных компьютерных программ подготовить монтаж видеофрагментов из известных фильмов Л. Гайдая таким образом, чтобы изменилась сюжетная линия фильма, или произошла смена жанров и т.д.;
- сделать эскиз афиши того или иного фильма Л. Гайдая, отражающей восприятие этого фильма самими студентами или определенной аудиторией (разного возраста, социального положения, интеллектуального уровня и т.д.);
- используя заранее отснятые театрализованные этюды, подготовленные студентами на предыдущих занятиях, подготовить звуковое, музыкальное и шумовое сопровождение в нескольких вариантах: а) сохраняя первоначальную задумку студентов (в плане сюжета, слов и т.д.); б) меняя сюжет эпизода (изменение речи персонажей, смыслы происходящего на экране действия).

Выполнение этих заданий дает студентам возможность еще раз вернуться с подготовленным ранее работам, выявить их достоинства и недостатки, проанализировать выразительные средства, использованные при первичной подготовке театрализованных этюдов и т.д. Таким образом, достигается цель занятия: «у студентов развиваются познавательные интере-

сы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакомпетентность» [Федоров, 2007, с. 447].

**Цикл литературно-аналитических творческих заданий** для герменевтического анализа культурного контекста на материале фильмов комедийного жанра Л. Гайдая может строиться таким образом.

Ключевые медиаобразовательные понятия *Медийные агентства* (*media agencies*), *Категории медиа* (*media categories*) и *Язык медиа* (*media language*) изучаются студентами в ходе определения культурных и исторических факторов, оказавших влияние на точку зрения конкретного агентства (киностудии, художественного совета, выпускающего фильм в эфир).

Здесь наиболее показательна судьба самого первого фильма Л. Гайдая – сатирической комедии «Жених с того света», которая в результате «рассмотрения» начальством «медийного агентства» (т.е. киностудии) превратилась в короткометражный фильм (остальной материал был вырезан по политическим и идеологическим причинам).

Другое задание в рамках данного цикла – составить тематическую подборку информационных материалов из газет и журналов по теме творчества Л. Гайдая. Эта работа проводится в рамках изучения курса «История медиаобразования» и носит самостоятельный поисковый характер: студенты делятся на небольшие группы, каждая из которых получает свое задания (найти выдержки из критических статей о творчестве Л. Гайдая в библиотечном архиве, в Интернете, в кинопрессе – журналах «Советский экран», «Кино», «Литературной газете и т.д.). Затем студенты в аудитории рассказывают о своих находках, сравнивают материалы, выпущенные в разные годы, анализируя их и связывая с определенным историческим этапом, ранжируя в плане социальной значимости и т.д.

На следующем этапе работы студентами исследуется типология фабул комедий Л. Гайдая. Мы уже упоминали, что В.Я. Проппом был выделен целый ряд типовых событий и характеров, выполняющих определенные роли, который часто используется в масс-медиа. Каждое действующее лицо (герой, ложный герой, отправитель, помощник, антагонист/вредитель, даритель, царевна или ее отец) имеет свой круг действий, т. е. выполняет по ходу развертывания сюжета одну или несколько функций [Пропп, 1998, с. 24-49]. Одна из творческих студенческих групп подготовила такой анализ на материале фильма «Бриллиантовая рука» (табл. 21 приводится в сокращении).

**Таблица 21**

**Типология фабулы аудиовизуального медиатекста  
(на материале фильма Л. Гайдая «Бриллиантовая рука»)**

№	Событие (по В.Я. Проппу)	Отражение этого события в аудиовизуальном медиатексте
1	Один из членов семьи отлучается из дома (определение: отлучка)	Семен Семенович Горбунков отправляется в зарубежный морской круиз
2	К герою обращаются с запретом	Экскурсовод обращает внимание тури-

	(определение: запрет)	стов, что после экскурсии по зарубежному приморскому городу нельзя опаздывать, т.к. теплоход отправляется в дальнейшее плавание в 18.00
3	Запрет нарушается (определение: нарушение)	Семен Семенович вместе со своим приятелем отстает от экскурсионной туристической группы и отправляется «бесконтрольно» гулять по городу
4	Антагонист пытается произвести разведку (определение – выведывание)	Контрабандисты пытаются понять, кто перед ними
5	Антагонисту даются сведения о его жертве (определение – выдача)	Поскользнувшись и падая, Семен Семенович невольно произносит пароль «Черт побери!»
6	Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом (определение – подвох)	Пользуясь обморочным состоянием Горбункова, контрабандисты помещают в его гипс золото и бриллианты
7	Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу (определение - пособничество)	Ничего не подозревающий Горбунков приходит в себя и возвращается на теплоход
8	Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб (определение – вредительство)	Гоша всеми силами старается увести Семена Семеновича от семьи - приглашает на рыбалку, в ресторан, чтобы завладеть сокровищами, спрятанными в гипсе
9	Одному из членов семьи чего-либо не хватает, ему хочется иметь что-либо (определение – недостача).	Жена Горбункова чувствует что-то неладное
10	Беда или недостача сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (определение – посредничество, соединительный момент)	Сотрудники милиции уже «в курсе дела», они дают Горбункову задание «по-больше быть на людях»
11	Искатель соглашается или решается на противодействие (определение – начинающееся противодействие)	Горбунков начинает выполнять задание
12	Герой покидает дом (определение – отправка)	Семен Семенович отправляется по магазинам
13	Герой испытывается, выспрашивается, подвергается нападению и пр., чем подготавливается получение им волшебного средства или помощника (определение – первая функция дарителя)	Горбунков знакомится с шикарной блондинкой, которая приглашает его к себе в гостиницу
14	Герой реагирует на действия будущего дарителя (определение – реакция героя)	Семен Семенович приходит в гостиницу к новой знакомой и теряет контроль над собой (отравлен сонным порошком), жена Горбункова узнает об измене мужа и уходит от него
15	Герой переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков (определение –	Горбунков пытается вернуть жену, вызывает такси, чтобы ехать в Дубровку

	пространственное перемещение между двумя царствами, путеводительство)	
16	Героя метят (определение – клеймение, отметка)	Управдом вывешивает позорящее Горбункова объявление
17	Антагонист побеждается (определение – победа)	Сотрудник милиции заставляет управдома отменить ее «меры борьбы с пьянством и дебоширством»
18	Начальная беда или недостача ликвидируется (определение – ликвидация беды или недостачи)	Управдом снимает объявление
19	Герой подвергается преследованию (определение – преследование, погоня)	За Горбунковым под видом таксиста приезжает один из контрабандистов – Лелик
20	Герой спасается от преследования (определение – спасение, обозначение)	Горбунков вступает в бой с контрабандистом Леликом
21	Ложный герой или антагонист обличается (определение – обличение)	У Лелика отваливается ус. Горбунков узнает, что перед ним – враг
22	Герою дается новый облик (определение – трансфигурация)	Горбунков во время борьбы с бандитами ломает ногу
23	Враг наказывается (определение – наказание)	Арест контрабандистов
24	Герой вступает в брак и воцаряется (определение – свадьба)	Горбунков вместе с семьей отправляется отдыхать

- Также на данном этапе могут быть проведены следующие виды работы:
- как выделение в фильме сюжетной линии (завязки, развитие действия, развязки);
  - анализ жанровых стереотипов фильмов Л. Гайдая;
  - представление характеристики главных героев какого-либо фильма комедийного жанра, созданного Л. Гайдаем (см. табл. 22).

Примером характеристики персонажей в аудиовизуальных медиатекстах может служить работа студента Александра П. (табл. 22).

**Таблица 22**

**Характеристика персонажей в аудиовизуальных медиатекстах  
(на примере комедии Л. Гайдая «12 стульев»)**

№	Качества персонажей	Персонажи художественного фильма Л. Гайдая «12 стульев»			
		Остап Бендер	Киса Воробьянинов	Отец Федор	Инженер
1	Нежный, мягкий		+	+	
2	Грубый, жесткий	+			+
3	Интеллектуал	+	+		
4	Тупица			+	
5	Боец	+		+	
6	Растяпа		+		
7	Бунтарь			+	

8	Конформист	+	+		+
9	Романтик		+	+	
10	Циник	+	+	+	
11	Заботливый отец, семьянин			+	+
12	Одиночка, холостяк	+	+		
13	Открытый				+
14	Скрытный	+	+	+	
15	Дружелюбный	+	+	+	
16	Агрессивный, враждебный	+		+	+
17	Самостоятельный	+		+	+
18	Иждивенец		+		
19	Прямой, простодушный		+	+	+
20	Изворотливый, хитрый	+			
21	Активный, владею- щий ситуацией	+		+	
22	Пассивный		+		
23	Волевой	+		+	+
24	Безвольный		+		
25	Остроумный, иро- ничный, саркастич- ный	+		+	+
26	Объект насмешек, юмора, иронии со стороны других пер- сонажей		+		
27	Верный	+			+
28	Предатель		+		
29	Оптимист	+		+	
30	Пессимист		+		+
31	Правдивый				
32	Лживый	+	+	+	+
33	Добрый				+
34	Злой	+	+	+	
35	Сильный	+		+	
36	Слабый		+		+
37	Смелый Решительный	+		+	
38	Трусливый, нерешит- ельный		+		+
39	Трудолюбивый				
40	Ленивый	+	+	+	+
41	Практичный	+		+	+
42	Безалаберный		+		
43	Принципиальный				+
44	Беспринципный	+	+	+	
45	Целеустремленный	+	+	+	
46	Нецелеустремленный				+

47	Зависимый		+		
48	Независимый	+		+	+
49	Эмоциональный	+	+	+	+
50	Холодный				
51	Кокетливый	+	+		
52	Строгий	+		+	+
53	Сексуальный, чувственный	+			
54	Фригидный		+	+	+

В процессе герменевтического анализа культурного контекста (понятие *Язык медиа (media language)*) студентам было предложено рассмотреть условные коды типичного выражения чувств главных и второстепенных персонажей фильмов комедийного жанра (табл. 23). Приведем пример заполнения таблицы условных кодов, выполненное творческой группой студентов.

**Таблица 23**

**Условные коды типичного выражения чувств персонажей в фильмах Л. Гайдая**

<b>Условные коды персонажей в медиатексте</b>	<b>Аудиовизуальная характеристика проявления данных кодов в медиатексте</b>	<b>Список конкретных фильмов, где можно обнаружить данные коды</b>
Золушка	Женственное, миловидное лицо, хрупкая фигура	«Кавказская пленница», «Наваждение»
Богатырь/Супермен/Герой	Мужественное лицо, крепкое телосложение, мужественность	«На Дерибассовской...», «12 стульев»
Простак/Иванушка-дурачок	Наивное, простое лицо, чудаковатый вид, размашистые жесты	«Напарник», «Операция «Ы»», «12 стульев», «Не может быть», «Наваждение»
Король/Царь/Властитель	Царственное выражение лица, сдержанность в мимике и жестах	«Иван Васильевич меняет профессию», «12 стульев»
Красавица и Чудовище	Красавица – миловидная, хрупкая, обаятельная, задумчивое выражение лица. Чудовище: грубоватое лицо, крепкое телосложение	«Кавказская пленница»,  «Иван Васильевич меняет профессию»
Аутсайдер/Неудачник	Наивное лицо, несуразная фигура	«Самогонщики», «Пес Барбос и необыкновенный кросс», «Иван Васильевич меняет профессию», «Кавказская пленница», «12 стульев»
Злодей или маньяк	Бегающие глаза, мелкие черты лица. Ничем не примечательное телосложение	«Операция «Ы»», «12 стульев», «Бриллиантовая рука»
Вампир/Упырь	Зловещее выражение лица,	«12 стульев»,

	тяжелый взгляд	«Кавказская пленница»
Шпион/Разведчик	Серьезное лицо, сдержанные мимика и жесты, непримечательное телосложение	«Операция "Ы"», «12 стульев», «Кавказская пленница», «Иван Васильевич меняет профессию»
Предатель	Чрезмерно угодливое выражение лица, бегающий взгляд. Часто обладает невысоким ростом, тщедушный	«Самогонщики», «Пес Барбос и необыкновенный кросс», «12 стульев», «Кавказская пленница»
Жертва	Мученическое выражение лица, опущенные плечи	«Операция "Ы"», «Самогонщики», «Пес Барбос и необыкновенный кросс», «Иван Васильевич меняет профессию», «12 стульев», «Кавказская пленница»

Во время выполнения задания студенты отметили, что почти во всех фильмах Л. Гайдая присутствуют различные условные коды, символизирующие связь героев фильмов с тем или иным мифологическим персонажем.

На следующем этапе занятия мы попросили студентов подготовить серию из десяти-двенадцати кадров, которые могли бы стать основой для съемки фильма «в стиле» Л. Гайдая. При подготовке студентами мог использоваться любой выбранный сюжет. Суть данного задания заключается в опоре на различные виды кадрирования – общие, средние, крупные планы, детали, цветовое и световое решение. Сравнение и сопоставление одного и того же кадра позволяет студентам лучше понять, каким образом влияет на восприятие, понимание отношений между персонажами. Например, сравнение двух кадров в разных ракурсах из фильма «Не может быть» позволило студентам сделать следующие выводы:

*Григорий Б.: «При показе главного героя (М. Пуговкина) крупным планом во время его мнимого ареста зрители лучше могут почувствовать его внутреннее эмоциональное состояние: на лице героя – ужас и понимание того, что его сытая, спокойная жизнь в уютном доме закончена. Впереди – бескрайние просторы Сибири, передачи от родственников, редкие свидания с женой (а будут ли они?)».*

*Елена С.: «А я хочу сравнить его со следующим кадром фильма: общий план – герой М. Пуговкина показан вместе с испуганной супругой. Согласно, этот кадр производит меньшее впечатление, чем предыдущий с точки зрения понимания состояния главного героя. Но в то же время, этот кадр позволяет лучше понять контекст происходящего, увидеть ту обстановку, в которой герой жил до «ареста». По-моему, если бы не было этого кадра, то трудно было бы сделать те выводы, которые сделал Григорий».*

Так в процессе обсуждения студенты постепенно приходят к выводу о взаимосвязи различных компонентов в медиатексте, отражении простран-

ственно-временного отображения основных событий и контекста медиатекста в целом.

Работа над *Медийной репрезентацией (media representations)* может быть построена на основе анализа отдельных фрагментов. Ключевых эпизодов или аудиовизуального произведения в целом с точки зрения герменевтического анализа культурного контекста. Приведем примеры некоторых творческих заданий.

Как любое произведение массовой культуры, многие фильмы комедийного жанра можно разбить на блоки, включающие определенные ключевые события. Затем можно попытаться поменять эти блоки местами и проанализировать, каким образом сюжет будет меняться, какие персонажи станут лишними, какие события нужно будет добавить в этом случае, пострадает ли от этого качество фильма и т.д. Такая работа обычно занимает значительное количество времени, так как для ее выполнения требуются определенные знания в области медиакультуры, аналитические умения студентов.

Опора на психофизиологическую сторону восприятия также характерна для многих популярных аудиовизуальных медиатекстов. В процессе медиаобразовательных занятий студентам дается задание раскрыть сущность «эмоционального маятника» (чередование эпизодов, вызывающих положительные и отрицательные эмоции у зрителей).

На данном этапе занятия студентам также предлагается задание поставить героя фильма Л. Гайдая в измененную обстановку (изменить название фильма, страну пребывания, место действия фильма жанра, времени, места действия и т.д.). К примеру, «перенос» действия «Кавказской пленницы» с Северного Кавказа в Испанию существенно изменил действие фильма. По версии студентов Шурик из скромного советского студента превратился в бесстрашного тореадора, а горный пейзаж – в знойный Мадрид. События новой версии фильма развивались по всем законам корриды, сопровождалась поединками главного героя с соперниками. Таким образом, «меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, студенты могут проявить свои творческие способности, фантазию, воображение» [Федоров, 2007, с. 451].

В процессе изучения герменевтического анализа культурного контекста студентам необходимо научиться сравнивать и сопоставлять разные точки зрения, высказанные по поводу того или иного аудиовизуального медиатекста. Например, им предлагается задание провести сравнительный анализ рецензий и отзывов профессиональных медиакритиков, искусствоведов о событиях, происходящих в каком-либо фильме Л. Гайдая. Для этого студенты ведут самостоятельный поиск рецензий, статей в библиотечных архивах, обращаются в различные поисковые системы Интернет и т.д. На занятиях студенты делятся друг с другом результатами своих поисков, сравнивают различные позиции, высказанные авторами. К примеру, на одном из занятий студенты сообщили, что в результате изучения материалов

к фильму «Бриллиантовая рука» им удалось узнать, что фильм этот был основан на реальных событиях: сценарист Яков Костюковский прочитал в журнале «За рубежом» об истории с перевозкой за рубеж контрабанды – крупной партии драгоценностей, которая хранилась в гипсе одного из туристов. Вот так и появился этот фильм о Семене Семеновиче Горбункове.

Опора на ключевое понятие *Медийные аудитории (media audiences)* открывает перед студентами возможность познакомиться с социальными воздействиями медиа, анализом конкретных и абстрактных значений, влияющих на его восприятие. Например, им предлагается проанализировать влияние фильмов Л. Гайдая на социальное окружение, досуг, культурные традиции аудитории. В результате этого анализа Екатерина Ф. поделилась следующими размышлениями: *«В моей семье все очень любят фильмы Л. Гайдая. Когда показывают эти фильмы, все собираются около экрана и с удовольствием встречаются с чудаковатым студентом Шуриком, хитроумным товарищем Сааховым, обаятельной Ниной, любителем женщин – Антоном Семеновичем Шпаком...»*

*И хотя я – поклонница более «серьезных» жанров, мне нравятся работы А. Тарковского, мне кажется, что комедии, созданные Л. Гайдаем, могут по праву считаться «золотым фондом» российского кино».*

Сравнительный анализ фильмов комедийного жанра Л. Гайдая позволяет студенческой аудитории выявить факторы, влияющие на их неизменный успех и популярность у российского зрителя. Среди этих факторов студентами были выделены мифологическая основа, зрелищность, система «эмоциональных перепадов», счастливый конец фильма. В ходе обсуждения причин успеха студенты отмечали, что данные фильмы выполняют не только развлекательную функцию, но также несут в себе определенную философскую, эстетическую и нравственную нагрузку.

Фильмы Л. Гайдая могут стать основой и для изучения человеческих отношений, «диалога культур» различных народов. В ходе занятия каждая творческая минигруппа работала с каким-либо фильмом Л. Гайдая с целью выявления «диалогичности» аудиовизуального медиатекста. Результатом данной работы стали небольшие групповые эссе, составленные студентами. Вот примеры некоторых работ студенческих групп:

*«В фильме «Кавказская пленница» зрители могут познакомиться с традициями, обычаями народов Кавказа, причем, по ходу фильма встречаются представители разных национальностей. Тема межкультурных отношений чрезвычайно актуальна для нашего времени, и в фильме эта тема – одна из самых ярких».*

*«Комедия «Иван Василевич меняет профессию» повествует о диалоге людей, живущих в разные исторические эпохи – в XX веке и во времена правления Ивана Грозного. Оказывается, у этих людей много общего и при желании они могут найти друг с другом общий язык».*

В процессе литературно-аналитических творческих заданий на материале творчества Л. Гайдая мы провели небольшое тестирование студентов с применением истинных и ложных тезисов:

- комедийный жанр не требует тщательного анализа, так как его просто понять (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- каждый фильм комедийного жанра вызывает у зрителей одинаковую реакцию аудитории (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- комедия всегда выполняет только развлекательную функцию (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- различные типы персонажей (пенсионеры, инвалиды, подростки и др.) всегда репрезентативно отражаются в комедийном жанре (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- в фильмах комедийного жанра нет сцен насилия (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- создатели комедий заинтересованы только в ее содержании, но не в аудитории (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- целевой аудиторией фильмов комедийного жанра являются люди с низким уровнем медиавосприимчивости (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- собственники медийного агентства оказывают значительное влияние на содержание фильмов комедийного жанра (истина; ложь; объясните ваш ответ);
- фильмы комедийного жанра не несут философской и нравственной нагрузки (истина; ложь; объясните ваш ответ).

На заключительном этапе занятий, изучающих герменевтический анализ культурного контекста аудиовизуальных медиапроизведений, студентам предлагается выполнить **цикл творческих заданий, включающих коллективные, проблемные обсуждения, дискуссии.**

Как правило, коллективное, проблемное или дискуссионное обсуждение аудиовизуальных медиатекстов происходит по традиционной схеме, включающей вступительное слово («установку на восприятие»), коммуникативный этап и обсуждение медиатекста. В предыдущих параграфах нами уже описывалась данная схема, поэтому мы не будем повторяться, а остановимся на довольно интересной форме коллективного обсуждения. А. Силверблатт [Silverblatt, 2001, p. 80-81] предложил цикл вопросов исторического, структурного и культурного контекста. Как показала практика, данные вопросы можно использовать при проведении герменевтического анализа культурного контекста фильмов Л. Гайдая. Приведем перечень вопросов, которые мы предложили вниманию студентов:

*А. Исторический контекст.*

1. Что фильм Л. Гайдая (название) сообщает нам о периоде своего создания? а) когда состоялась его премьера? б) как исторические события в стране могли повлиять на содержание фильма? в) как данный фильм соотносится с событиями, происходящими в наши дни?

2. Помогает ли знание исторических событий, происходящих в России в годы создания фильма, его пониманию? а) какие фильмы были созданы в течение данного периода? б) какие события происходили во время создания фильма? в) как понимание этих событий влияет на его понимание? г) присутствуют ли в фильме исторические ссылки? Как понимание этих ссылок влияет на понимание фильма?

3. Предсказал ли какой-нибудь фильм Л. Гайдая политические или исторические события? Обоснуйте свою точку зрения.

4. Могут ли фильмы Л. Гайдая влиять на события сегодняшнего дня? Почему?

5. Насколько точно представлены исторические события в комедийном фильме «Иван Васильевич меняет профессию»?

#### *В. Культурный контекст.*

1. Каким образом фильмы Л. Гайдая отражают, укрепляют, внушают или формируют культурные отношения, ценности, поведение людей, мифы.

2. Мировоззрение: какой мир изображен в фильме Л. Гайдая?

а) какова культура этого мира, люди, идеология?

б) что мы знаем о людях этого мира? представлены ли персонажи в стереотипной манере? что эта репрезентация сообщает нам о культурном стереотипе данной группы?

в) какое мировоззрение представляет этот мир – оптимистическое или пессимистическое?

г) способны ли персонажи управлять собственными судьбами? есть ли в фильме сверхъестественные события? находятся ли персонажи под влиянием других людей?

д) какая иерархия ценностей представлена в фильмах Л. Гайдая? какие ценности мы можем найти в фильме? какие ценности воплощены в персонажах?; какие ценности преобладают в финале фильма? что означает иметь успех в этом мире с точки зрения персонажей? как персонажи Л. Гайдая преуспевают в этом мире? какое поведение вознаграждается в этом мире?

Коллективное обсуждение данных вопросов показало, что фильмы комедийного жанра Л. Гайдая не утратили актуальности и в наше время. Многие персонажи, рожденные его творчеством, находятся среди нас и сейчас, а явления, высмеиваемые в фильмах, к сожалению, продолжают иметь место в современном обществе.

В ходе занятий, посвященных герменевтическому анализу культурного контекста на примере фильмов Л. Гайдая, студенческой аудитории могут быть предложены проблемные **вопросы** и ситуации:

Какие медийные агентства занимались выпуском фильмов Л. Гайдая?

Как современные медийные агентства выпускают и продают похожую продукцию?

Каков путь прохождения фильма комедийного жанра – от замысла до воплощения?

Какова главная мысль фильма Л. Гайдая? В какой степени создателям фильма удалось ее достичь?

Какую реакцию аудитории ожидали создатели комедийного фильма? Оправдались ли их ожидания?

Как еще можно классифицировать фильмы Л. Гайдая (по тематическому, видовому, стилевому или какому-то еще признаку)?

Какие технологии использовал Л. Гайдай при создании своих фильмов? Какие из них используются до сих пор?

Какие условности и коды использует Л. Гайдай в своих фильмах?

Каковы воздействия выбора определенных форм языка, использованных Л. Гайдаем?

Что означают звуки, слова, изображения в фильме (эпизоде)?

Почему Л. Гайдай именно так построил тот или иной эпизод? Почему определенные предметы (одежда, декорации и т.д.) изображены таким образом? Что говорят нам эти предметы о персонажах, их образе жизни, отношениях друг к другу?

Как влияет речь персонажей на развитие событий в фильме?

Чьими глазами показаны события в фильме Л. Гайдая? Как изображены люди и предметы в этом эпизоде? Есть ли в фильме моменты, когда предлагаемая автором фильма точка зрения помогает создать ощущение опасности и неожиданности?

Какова роль света, цвета, звука, музыки в фильме Л. Гайдая?

Подумайте о социальных проблемах (преступность, вождение в нетрезвом состоянии, насилие, расизм, нездоровые привычки и т.д.), как эти проблемы отражены в фильмах Л. Гайдая? Содействуют ли эти фильмы решению социальных проблем?

Задумывался ли этот фильм Л. Гайдая как реалистичный? Почему некоторые фильмы этого режиссера кажутся наиболее реалистичными, чем другие?

Есть ли в фильмах Л. Гайдая специфический взгляд на мир?

Присутствует ли мораль или политические ценности в фильмах Л. Гайдая?

Как изображаются в фильмах Л. Гайдая семья, пол, раса, жизнь в других государствах, полиция и т.д.?

Каковы ключевые эпизоды фильма Л. Гайдая? Почему вы считаете их ключевыми?

Каково соотношение между различными предметами, которые мы видим в кадре?

Как вы думаете, необходимо ли вставить в какой-либо фильм Л. Гайдая дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть фильма их можно было бы вставить?

Как изменение в показе персонажа и ситуации помогают развитию действия фильма Л. Гайдая?

Есть ли в фильме Л. Гайдая сцены, где некоторые персонажи и места действия показаны в контрасте по отношению друг к другу?

В каких сценах и как именно раскрывается конфликт в фильме Л. Гайдая?

Кому симпатизирует Л. Гайдай в фильме? Как он дает аудитории это понять? Почему вы сделали такой вывод?

Есть ли сцены насилия в фильмах Л. Гайдая? Если да, есть ли разница в его изображении в разных фильмах этого режиссера?

Мог ли какой-либо сюжет из фильма Л. Гайдая закончиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии? В чем состоит важность реального финала фильма?

Для кого предназначены фильмы Л. Гайдая? Обозначьте типологию целевой аудитории этого режиссера.

Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль и содержание фильмов Л. Гайдая?

С какими персонажами Л. Гайдая вы склонны отождествлять себя?

Какие ценности, опыт и перспективы получает аудитория от просмотра фильмов Л. Гайдая? Влияют ли эти ценности, опыт и перспективы на понимание фильмов этого режиссера?

Какова роль гендера, социального класса, возраста, этнического происхождения в медийном восприятии фильмов Л. Гайдая?

Как ваш жизненный опыт сказывается на интерпретации творчества Л. Гайдая?

Почему вы выбрали (не выбрали) для просмотра фильм Л. Гайдая?

В чем причины популярности фильмов Л. Гайдая?

Как режиссер поддерживает интерес аудитории к повествованию в фильме?

По каким параметрам (политическим, моральным, социальным, философским, художественным и др.) можно оценивать фильмы Л. Гайдая?

По каким типичным показателям можно дифференцировать аудиторию Л. Гайдая?

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать фильмы Л. Гайдая? Отличаются ли эти способности и умения от квалифицированного анализа творчества других режиссеров? Если да, то чем?

Герменевтический анализ культурного контекста тесно связан с традициями, конкретными жизненными задачами, выяснением и решением проблем, с которыми сталкиваются студенты в реальной жизни. Известно, что социально-ориентированное отношение к действительности, навыки коллективной работы, взаимообусловленность принципов и поступков личности – необходимые условия для формирования гражданских взглядов аудитории.

### ***Библиографический список***

- Silverblatt A.. Media Literacy. Westport, Connecticut – London: Praeger, 2001. 449 p.
- Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.
- Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

## Заключение

---

Рост интереса к проблеме развития медиакомпетентности современных школьников и студентов как в образовании в целом, так и в медиапедагогике в частности, обусловлен 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. В связи с этим 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.

В основу организации 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 и т.д.

Методические подходы к медиаобразованию способствуют решению основных задач медиаобразования:

- развитию умений анализа и синтеза пространственно-временной реальности, умения «читать» медиатексты различных видов и жанров;
- развитию медиавосприятия – восприятия медиареальности, чувств и мыслей авторов произведений медиакультуры;
- развитию аналитических умений, связанных с прогнозированием воздействий медиатекстов на различные типы аудитории;
- развитию интерпретационных умений в процессе перевода медиасообщения на «язык воспринимающего индивида»;
- умения декодировать информацию, содержащуюся в медиапроизведениях, включая манипулятивные приемы и технологии;
- успешному применению полученных знаний в сфере образования и воспитания школьников и студентов и т.д.

Изучение современных методических и технологических приемов медиаобразования, истории их возникновения и развития, творческого использования в учебно-воспитательном процессе открывает новые перспективы для применения образовательного, развивающего и воспитательного потенциала произведения медиакультуры в школе и вузе.

## Библиографический список

---

- Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). М.: Изд-во ин-та худ. обр-я Российской Академии образования, 2004. 55 с.
- Бакулев Г.П. Конвергенция медиа и журналистики. М., 2002.
- Бакулев Г.П. Массовая коммуникация. Западные теории и концепции. М.: Аспект-пресс, 2005. 176 с.
- Бакулев Г.П. Основные концепции массовой коммуникации. М., 2002.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. 87 с.
- Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог: Изд-во НП «Центр развития личности», 2008. 214 с.
- Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.
- Березин В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2004. 174 с.
- Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П., Лучинский Ю.В., Станько А.И. История мировой журналистики. Ростов н/Д.: Изд-во Международ. ин-та журналистики и филологии, 2000. То же: Ростов н/Д.: Март, 2003. 432 с.
- Бондаренко Е.А. Творческая реабилитация средствами медиакультуры. Омск, 2001.
- Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Изд-во Сибир. филиала Российск. ин-та культурологии, 2000. 91 с.
- Брайант Дж., Томпсон, С. Основы воздействия СМИ. М.: Вильямс, 2004. 432 с.
- Буданцев Ю.П. Парадигма массовой коммуникации. М., 2001.
- Василенко Л.А., Рыбакова И.Н. Информационная культура в системе государственного управления. М.: РАГС, 2004.
- Вершинская О.Н. Информационно-коммуникационные технологии. М.: Наука, 2007. 203 с.
- Возчиков В.А. Медиаобразование в педагогическом вузе: метод. рекомендации. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. 25 с.
- Возчиков В.А. Медиа сфера философии образования. Бийск: Изд-во Бийск. пед. гос. ун-та, 2007.
- Возчиков В.А. Педагогика журналистики в аспекте развития коммуникативных умений. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. 160 с.
- Возчиков В.А., Колтаков К.Г. Образование в информационном обществе: некоторые проблемы содержания и организации. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2001. 113 с.
- Волков Е.Н. Критическое мышление: принципы и признаки. 2004. // [http://evolkov.iatp.ru/critical\\_think/Volkov\\_E\\_Critical\\_think\\_principles\\_introduction.html](http://evolkov.iatp.ru/critical_think/Volkov_E_Critical_think_principles_introduction.html).
- Гайдарева И.Н. Социокультурная среда как фактор формирования информационной культуры личности. Майкоп: Аякс, 2002.
- Голдякин Н.А. История отечественного и зарубежного телевидения. М.: Аспект-пресс, 2004. 141 с.
- Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
- Григорова Д.Е. Медиаобразование и проблема информационно-психологической безопасности личности (на материале реалити-шоу) // Медиаобразование. 2006. № 3. С. 21-29.
- Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. Ростов н/Д.: Изд-во Южного федер. ун-та, 2007. 320 с.
- Гура В.В. Теория и практика педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 74 с.
- Данильчук Е.В. Теоретико-методологические основы формирования информационной культуры будущего педагога. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2002.
- Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии / отв. ред. Н.Ф. Хилько. Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2005. 149 с.
- Духанин В.Н. Православие и мир кино. М.: Drakkar, 2005. 190 с.

- Журин А.А. Медиаобразование школьников на уроках химии. М.: Изд-во ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. 184 с.
- Журналистика и медиаобразование – 2007: в 2 т. / ред. А.П. Короченский, М.Ю. Казак. Белгород: Изд-во Белгород. гос ун-та, 2007. 300 с. + 140 с.
- Журналистика и медиаобразование в XXI веке / под ред. А.П. Короченского. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. 368 с.
- Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
- Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Учим детей мыслить критически. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
- Заир-Бек С.И. Критическое мышление. 2003. <http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/technology.htm>.
- Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы // Директор школы. 2005. № 4. С. 66-72.
- Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2004. 173 с.
- Засурский Я.Н., Вартанова Е.Л., Засурский И.И. и др. Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002.
- Змановская Н.В. Практикум по формированию медиа-коммуникативной образованности учителя. Иркутск: ИПКПРО, 2002. 53 с.
- Змановская Н.В. Программа формирования медиаобразованности учителя. Иркутск: ИПКПРО, 2003. 65 с.
- Интернет в гуманитарном образовании / под. ред. Е.С. Полат. М.: ВЛАДОС, 2001. 272 с.
- История отечественного кино: учебник для вузов / отв. ред. Л.М. Будяк. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 528 с.
- Каптерев А.И. Мультимедиа как социокультурный феномен. М.: Профиздат, 2002.
- Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации: краткий курс. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2007. 256 с.
- Кириллова Н.Б. История отечественного и зарубежного киноискусства: метод. рекомендации к программе учебного курса. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2007. 58 с.
- Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2005. 448 с.
- Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации. М.: Академический проект, 2005. 400 с.
- Кириллова Н.Б. Основы медиакультуры: программа спецкурса для вузов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2007. 27 с.
- Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Рига-Москва: Эксперимент, 1998.
- Кларин М.В. Развитие критического и творческого мышления // Школьные технологии. 2004. №2. С.3-10.
- Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999.
- Кластер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. М.: ЦГЛ, 2005. С. 5-13.
- Ковшарова Т.В. Экология и мультимедиа (авторская программа курса). Иркутск: Изд-во Иркутск. обл. ин-та пов. квалиф. раб. обр-я, 2005. 46 с.
- Корконосенко С.Г. Основы творческой деятельности журналиста. СПб., 2000.
- Корконосенко С.Г. Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов н/Д.: Международ.ин-т журналистики и филологии, 2002. 272 с.
- Критическое мышление и новые виды грамотности / сост. О. Варшавер. М.: Изд-во ЦГЛ, 2005. 80 с.
- Критическое мышление и новые виды грамотности / сост. О. Варшавер. М.: ЦГЛ, 2005. 77 с.
- Критическое мышление, логика, аргументация / ред. В.Н. Брюшинкин, В.И. Маркин. Калининград: Изд-во Калининград. гос. ун-та, 2003. 173 с.

- Кушниренко А.Г. Информационная культура. Кодирование информации. Информационные модели: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2003.
- Леготина Н.А. Медиаобразование школьников: метод. рекомендации к изучению спецкурса. Курган: Изд-во Курганск. гос. ун-та, 2003. 18 с.
- Линдсей, Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф. Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания / отв. ред. В.В. Петухов. <http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>.
- Луман Н. Медиа коммуникации. М.: Логос, 2005. 280 с.
- Макаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире. М., 2000.
- Маклюэн М. Понимание медиа. М.; Жуковский, 2003.
- Максимова Г.П. Медиаобразование в высшей профессиональной школе. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2006. 180 с.
- Максимова Г.П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. эконом. ун-та, 2007. 300 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. № 4. С. 22-23.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993. № 5. С. 31-32.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика // Перспективы. Вопросы образования. 1984. № 2. С. 37-48.
- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент / отв. ред. А.В. Федоров. М.: Изд-во гос. ун-та управления, 2002. 80 с.
- Медиаобразование: от теории – к практике / сост. И.В. Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информац. технологий, 2007. 352 с.
- Моль А. Социодинамика культуры. М.: КомКнига, 2005.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале прессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- Мурюкина Е.В. Основы медиаобразовательных занятий со студентами и технология их проведения // Медиакультура новой России / под ред. Н.Б. Кирилловой и др. Екатеринбург; Москва: Академический Проект, 2007. Т. 2. 512 с.
- Мурюкина Е. В. Развитие критического мышления студентов в процессе медиаобразовательных занятий // Актуальные проблемы журналистики в условиях глобализации информационного пространства. 2007. № 1. С.115-120.
- Мурюкина Е.В. Роль медиаобразования в развитии психологии мышления и творчества старшеклассников // Динамика процессов в природе, обществе, технике: информационные аспекты. Таганрог, 2003. С. 58-61.
- Мурюкина Е.В. Диалогическая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования // Медиаобразование. 2005. № 3. С. 42-55.
- Мурюкина Е.В. Диалоговая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования // Человек и общество: на рубеже тысячелетий / под ред. О.И. Кирикова. Воронеж, 2002. Вып. 14-15. С. 57-60.
- Мурюкина Е.В. Классификация показателей развития аудитории в области медиакультуры // Дополнительное образование. 2006. № 6. С. 39-42.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы: теоретические аспекты // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент. М., 2002. С. 32-33.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы (практический аспект) // Образовательные технологии XXI века / ред. С.И. Гудилина, К.М. Тихомирова, Д.Т. Рудакова. М.: Изд-во ин-та содержания и методов обучения Российск. Академии образования, 2006. С. 59-62.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование студентов педагогических вузов для работы в школе с целью формирования информационной культуры у учащихся // Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование: проблемы и тенденции // Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий. Таганрог, 2001. С. 68.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы // Медиаобразование. 2005. № 4. С. 23-39.

- Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия со студентами педагогического вуза в контексте личностно-ориентированных подходов // Медиаобразование. 2007. № 2. С. 11-115.
- Мурюкина Е.В. Медиапедагогика и средовой подход: теоретико-практические аспекты // Медиаобразование: от теории – к практике / сост. И.В. Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информац. технологий, 2007. С. 122-126.
- Мурюкина Е.В. Модель медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы // Медиаобразование как часть воспитания гражданина. Львов, 2002. С. 44-46.
- Мурюкина Е.В. Проблемы медиаобразования в России // Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании. Таганрог, 2001. С. 161-162.
- Мурюкина Е.В. Психологическая характеристика показателей развития аудитории в области медиакультуры // Дополнительное образование. 2005. № 3. С. 6-11.
- Мурюкина Е.В. Роль кинопрессы в формировании медиакультуры/медиакомпетентности аудитории // Медиаобразование. 2006. № 3. С. 30-33.
- Мурюкина Е.В. Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников // Медиаобразование. 2005. № 6. С. 48-77.
- Мурюкина Е.В., Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование»: учеб. пособие для вузов / отв. ред. А.В. Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.
- Назаров М.М. Массовая коммуникация в современном мире: методология анализа и практика исследований. М., 2003.
- Новиков К.Ю. Психология массовой коммуникации. М.: Аспект-пресс, 2007. 123 с.
- Новые аудиовизуальные технологии / отв. ред. К.Э. Разлогов. М.: Едиториал УРСС, 2005. 488 с.
- Ноэль-Цигульская Т.Ф.О критическом мышлении. 2000 /[http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja\\_t\\_f/criticalthink.shtml](http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml).
- Основы критического мышления: междисциплинарная программа / сост. Дж. Стил, К. Меридит, Ч. Темпл и С. Уолтер. Пос. 1-8. М., 1997-1999.
- Образовательные технологии XXI века. ОТ'04 / ред. С.И. Гудилина, К.М. Тихомирова, Д.Т. Рудакова. М.: Изд-во ин-та содержания и методов обучения Российск. Академии обр-я, 2004. 349 с.
- Образовательные технологии XXI века ОТ'05/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2005. 388 с.
- Образовательные технологии XXI века ОТ'06 / ред. С.И. Гудилина, К.М. Тихомирова, Д.Т. Рудакова. М.: Изд-во ин-та содержания и методов обучения Российск. Академии обр-я, 2006. 390 с.
- Образовательные технологии XXI века ОТ'07 / под ред. С.И. Гудилиной, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2007. 346 с.
- Оснащение школы техническими средствами в современных условиях / ред. Л.С. Зазнобина. М.: Перспектива, 2000. 80 с.
- Основы информационной культуры: учебно-метод. пособие / сост. В.И. Золотарева и др. М.: Москов. инженер.-физ. ин-т, 2005.
- Парсаданова Т.Н. Российское телевидение: История и современность. М.: Изд-во ВГИК, 2002. 35 с.
- Пензин С.Н. Американское кинопутешествие. Воронеж: Изд-во Киновидеоцентр им. В.М. Шукшина, 2001. 84 с.
- Пензин С.Н. Анализ фильма: учебно-метод. пособие. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2005. 31 с.
- Пензин С.Н. Основы киноискусства: метод. указания для студ-тов естественных и гуманитар. фак-тов: в 2 ч. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.
- Пензин Сталь Никанорович. Библиографическое пособие / сост. В.М. Невежина; ред. В.С. Листенгартен, С.В. Янц. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. 87 с.
- Подготовка учителя основ информационной культуры в педагогическом колледже / ред. Н.И. Гендина. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002.
- Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту. М.: Русское слово, 2006. 201 с.
- Преподаем журналистику: взгляды и опыт (Медиаобразование: концепции и перспективы) / ред.-сост. С.Г. Корконосенко. СПб.: Изд-во С.-петерб. гос. ун-та, 2006. 152 с.

- Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий / отв. ред. А.К. Юров. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. 98 с.
- Проблемы экранного творчества / ред. Н.Ф. Хилько. Омск: Сиб. Филиал Российск. ин-та культурологии, 2005. 20 с.
- Рашкофф Д. Медиавирус. М.: Ультра культура, 2003.
- Розин В.М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир. М.: Едиториал УРСС, 2004.
- Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. М.: Логос, 2005. 460 с.
- Романовский И.И. Масс-медиа: словарь терминов и понятий. М.: Изд-во Союза журналистов России, 2004. 480 с.
- Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 187 с.
- Рыжих Н.П. Развитие медиакомпетентности студентов педагогического вуза на материале экранных искусств: учеб. пособие. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2008. 232 с.
- Рыжих Н.П. Эстетически ориентированное медиаобразование подростков на материале экранных искусств (Teenagers' Aesthetical Media Education on the Screen Arts' Material) // Медиа-атака / ред. Н. Габор. Львов: Медиацентр: Новая журналистика, 2002.
- Сапунов Б.М. Культурология телевидения. Основы истории мировой и российской культуры. М., 2001.
- Система средств массовой информации России / ред. Я.Н. Засурский. М.: Аспект пресс, 2001. 259 с.
- Ситникова Н.А. Дидактические проблемы использования аудиовизуальных технологий обучения. М.: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та, 2001. 64 с.
- Скворцов Л.В. Информационная культура и цельное знание. М.: ИНИОН РАН, 2000. 288 с.
- Собкин В.С. Телевидение и образование: опыт социологических исследований 1980–90-х // Образование и информационная культура. Социологические аспекты: труды по социологии образования / под ред. В.С.Собкина. М., 2000. Т. V. Вып. VII.
- Стил Дж.Л., Мередит К.С., Темпл Ч., Уолтер С. Основы критического мышления. Пос. 1. М.: Изд-во ин-та «Открытое общество», 1997.
- Столбникова Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
- Тарасов К.А. Насилие в зеркале аудиовизуальной культуры. М.: Изд-во ин-та киноискусства. Белый берег, 2005. 384 с.
- Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. Как учатся дети: свод основ. М.: Изд-во ин-та «Открытое общество», 1997.
- Темпл, Ч. Критическое мышление и критическая грамотность // Перемена. 2005. № 2. С. 15-20.
- Темпл Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С. Критическое мышление – углубленная методика. Пос. 4. М.: Изд-во ин-та «Открытое общество», 1998.
- Терин В.П. Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада. М.: Изд-во Москов. гос. ин-та Международ. отношений, 2000.
- Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века: мат-лы конф. Н. Новгород: Арабеск, 2001.
- Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: монография. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007. 270 с.
- Федотова Л.Н. Социология массовой коммуникации. М., 2003.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Таганрог: Кучма, 2003. 238 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: учеб. пособие для вузов. Таганрог, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов н/Д.: ЦВВР. 708 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: социологические опросы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

- Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.
- Федоров А.В. и др. Медиаобразование, медиаграмотность, медиажурналистика. CD. М.: Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. 1400 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Новикова А.А., Федорцова С.С. Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н. Усова. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 198 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
- Федоров А.В. Влияние телеэкранного насилия на детскую аудиторию в США // США-Канада: экономика, политика, культура. 2004. № 1. С. 77-93.
- Федоров А.В. Возможности ограничения и контроля показа насилия на экране // Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2005. С. 61-63.
- Федоров А.В. Герменевтический анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновационные образовательные технологии. 2007. № 3.
- Федоров А.В. Идентификационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Медиаобразование. 2007. № 1. С. 36-43.
- Федоров А.В. Контент-анализ на медиаобразовательных занятиях // Образовательные технологии XXI века ОТ'07 / под ред. С.И. Гудиной, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2007. С. 163-165.
- Федоров А.В. Критический анализ медиатекста, содержащего сцены насилия, на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере фильма «Груз 200») // Медиаобразование. 2007. № 4. С. 29-54.
- Федоров А.В. Культивационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании. 2007. № 6. С. 64-77.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2002. № 7. С. 29-32.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России // Исследователь (Казахстан). 2007. № 7. С. 112-129.
- Федоров А.В. Медиаобразование в современной России // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент. М.: Изд-во гос. ун-та управления, 2002. С. 50-56.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний // ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу. М.: Изд-во ин-та развития информационного общества, 2005. С. 329-339.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов // Образовательные технологии XXI века / ред. С.И. Гудина, К.М. Тихомирова, Д.Т. Рудакова. М.: Изд-во ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С. 51-71.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов. Актуальность, цели, методика опроса // Медиатека. 2006. № 1. С. 40-41.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе // Журналистика 2003: обретения и потери, стратегии развития. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2004. С. 38-39.
- Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла // Инновации в образовании. 2007. № 7. С. 107-116.
- Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла // Дидактика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональном образовании: современные тенденции. М.: Изд-во Совр. гуманитар. академии, 2007. С. 117-121.
- Федоров А.В. Молодежь и медиа: проблемы и перспективы // Встреча: культурно-просветительная работа. 1997. № 11. С. 44.
- Федоров А.В. Обоснование модели медиаобразования будущих педагогов // Образовательная среда сегодня и завтра. М.: Федеральное агентство по образованию, 2006. С. 586-588.

- Федоров А.В. Проблема эстетического воспитания студенческой молодежи на материале экранных искусств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в воспитательно-образовательных системах. М.: Междунар. пед. академия, 1998. С. 129-138.
- Федоров А.В. Проблемы аудиовизуального восприятия // Искусство и образование. 2001. № 2. С. 57-64.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // Педагогика. 2004. № 4. С. 43-51.
- Федоров А.В. Сюжетный (повествовательный) анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // Инновационные образовательные технологии. 2007. № 4.
- Федоров А.В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы // Молодежь и общество. 2007. № 2. С. 112-135.
- Федоров А.В. Учебные программы по медиаобразованию в вузах: сравнительный анализ // Актуальные проблемы журналистики в условиях глобализации информационного пространства. 2007. № 1. С. 133-137.
- Федоров А.В. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании. 2006. № 6. С. 24-38.
- Федоров А.В. Анализ персонажей медиатекстов на занятиях: творческие задания // Перемена. 2007. № 3. С. 15-21.
- Федоров А.В. Аудиовизуальные медиа и защита прав ребенка (медиаобразование как один из путей противостояния негативному воздействию экранного насилия на несовершеннолетнюю аудиторию) // Инновационные образовательные технологии. 2005. № 4. С. 46-51.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре // Медиаобразование. 2006. № 4. С. 49-60.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. № 11. С. 15-23.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей // Медиаобразование. 2007. № 2. С. 52-86.
- Федоров А.В., Чельшева, И.В. Медиаобразование в современной России: основные модели // Высшее образование в России. 2004. № 8. С. 34-39.
- Формирование информационной культуры личности в условиях образовательных и информационно-библиотечных учреждений / ред. Н.И. Гендина. Кемерово: Изд-во ОбЛИИУ, 2001.
- Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 503 с.
- Халперн Д. Психология критического мышления. Мышление: введение. 2000/<http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html>.
- Хилько Н.Ф. Аудиовизуальная культура: словарь. Омск: Изд-во Сибир. фил. Российск. ин-та культурологии. Изд-во Омск. гос. ун-та, 2000. 149 с.
- Хилько Н.Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. Омск: Сибир. филиал Российск. ин-та культурологии, 2004. 158 с.
- Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сибир. фил. Российск. ин-та культурологии, 2001. 446 с.
- Хилько Н.Ф. Социокультурные аспекты экранного медиатворчества. М.: Изд-во Российск. ин-та культурологии, 2004. 96 с.
- Хилько Н.Ф. Экология аудиовизуального творчества. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2005. 110 с.
- Хилько Н.Ф. Экранная культура: медиасистемы и технологии. Омск: Изд-во Сибир. фил. Российск. ин-та культурологии, 2003. 104 с.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования: учеб. пособие для вузов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
- Чельшева И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. 184 с.
- Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2008. 300 с.
- Чельшева И.В. Анализ, оценка и интерпретация медиатекста в процессе вузовского медиаобразования // Медиакультура новой России / под ред. Н.Б. Кирилловой и др. Екатеринбург: Москва: Академический Проект, 2007. Т. 2. 512 с.

- Чельшева И.В. Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934) // Медиаобразование. 2005. № 1. С. 7-25.
- Чельшева И.В. Медиаобразование в России: от тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968) // Медиаобразование. 2005. № 2. С. 4-28.
- Чельшева И.В. Медиаобразовательное движение в России эпохи «перестройки» (1986-1991) // Медиаобразование. 2005. № 4. С. 4-22.
- Чельшева И.В. Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985) // Медиаобразование. 2005. № 3. С. 4-28.
- Чельшева И.В. Анализ и интерпретация медиатекста в отечественном медиаобразовании // Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2006. С. 553-554.
- Чельшева И.В. Генезис проблемы анализа медиатекста в российском кинообразовании: основные подходы и тенденции // Медиаобразование. 2006. № 2. С. 4-15.
- Чельшева И.В. Генезис проблемы анализа медиатекста в российском медиаобразовании и развитие познавательных интересов студентов // Медиаобразование. 2007. № 2. С. 99-110.
- Чельшева И.В. Генезис теоретических и терминологических подходов к российскому медиаобразованию // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2006. № 2. С. 147-151.
- Чельшева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства // Дополнительное образование. 2004. № 3. С. 62-63.
- Чельшева И.В. Истоки и перспективы развития эстетически ориентированного медиаобразования в России // Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии / отв. ред. Н.Ф. Хилько. Омск: Изд-во Сибир. филиала Российск. ин-та культурологии, 2005. С. 5-8.
- Чельшева И.В. Критический анализ медиатекста: теоретические аспекты проблемы // Медиаобразование. 2007. № 4. С. 9-17.
- Чельшева И.В. Медиаобразование продолжается. Компакт-диск // Журналистика и медиарынок. 2006. № 2-3.
- Чельшева И.В. Медиаобразовательное движение в России на современном этапе (1992-2005) // Медиаобразование. 2005. № 5. С. 4-32.
- Чельшева И.В. Основные направления медиаобразовательных педагогических технологий в России // Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Чельшева И.В. Основные тенденции развития медиаобразования в постсоветском пространстве // Журналистика и медиаобразование в XXI веке / отв. ред. А.П. Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С. 208-214.
- Чельшева И.В. Подготовка студентов педагогических вузов в рамках специализации «Медиаобразование» // Медиаобразование: от теории – к практике / сост. И.В. Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информац. технологий, 2007. С. 155-157.
- Чельшева И.В. Проблема анализа медиатекста в формировании информационной культуры личности // Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2005. С. 270-271.
- Чельшева И.В. Проблемы и перспективы современного российского медиаобразования на материале мультимедийных технологий // Образовательные технологии XXI века ОТ'07 / под ред. С.И. Гудиной, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2007. С. 165-167.
- Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогических вузов в медиаобразовательном процессе // PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция / отв. сек. Л.Н. Гончаренко. СПб.: Изд-во С.-петерб. гос. инженер.-экон. ун-та, 2007. С. 217-221.
- Чельшева И.В. Российское медиаобразование и детская журналистика в XX столетии: основные исторические тенденции // Актуальные проблемы журналистики в условиях глобализации информационного пространства. 2007. № 1. С. 138-142.
- Чельшева И.В. Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования // Медиаобразование. 2005. № 6. С. 4-14.
- Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. М.: Школьная библиотека, 2004. 336 с.
- Шарииков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В. На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары). Самара, 2006. 50 с.

Экспериментальная реализация культурно-экологических программ в экранном творчестве / ред. Н.Ф. Хилько. Омск: Изд-во Сибир. филиала Российск. ин-та культурологии, 2005. 54 с.

Юдина Е.Н. Медиапространство как культурная и социальная система. М.: Прометей, 2005. 160 с.

Ястребцева Е.Н. Пять вечеров: беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М: Проект Гармония, 2001. 216 с.

Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной: развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. М: Федерация Интернет-образования, 2001. 240 с.

## Приложение

### Краткий словарь терминов медиаобразования\*

**Адресат медиаобразования** – школьник, студент, учитель, преподаватель, работник медиасферы (медиатеки, учебного телевидения и т.д.).

**Ассоциация** – процесс, при котором возникает смысловая связь между образами и представлениями медиатекста.

**Библиотека электронная** – сложная информационная система, представляющая собой особый вид вещательных услуг.

**Видеомания** – болезнь человека информационной эры, при которой экран заменяет зрителю реальность.

**Гиперсреда** – метод дискретного представления информации на узлах, соединяемых при помощи ссылок. Данные могут быть представлены в виде текста, графики, звукозаписей, мультипликации, фотографий или исполняемой документации.

**Грамотность аудиовизуальная** – система умений и навыков анализа и синтеза пространственно-временной реальности, позволяющих воспринимать информацию, зафиксированную в виде звуко-зрительных сигналов. Формирование аудиовизуальной грамотности является основой построения системы медиаобразования.

**Графика компьютерная** – технология создания подвижных изображений с помощью компьютерной техники.

**Жанр** – группа медиатекстов, выделенных на основе сходных черт их внутреннего строения (трагедия, комедия, драма, мелодрама, интервью, репортаж и т.д.).

**Задачи медиаобразования** – обучить грамотно "читать" медиатекст; развить способности к восприятию и аргументированной оценке информации, развивать самостоятельность суждений, критического мышления, предпочтений, эстетического вкуса; интегрировать знания и умения, получаемые на различных учебных занятиях, в процессе восприятия, анализа и творческой деятельности и т.д.

**Игры компьютерные** – разновидность игр, в которых игровое поле находится под управлением компьютера и (или) воспроизводится на экране дисплея. Они строятся на основе модельного описания обстановки игры и различных игровых ситуаций, включающего перечень вовлеченных в игру объектов и отношения между ними, а также правила игры, в частности условия перехода с одного уровня игры на другой, более высокий. Компьютерные игры отличаются высокой динамичностью, зрительной наглядностью, способностью к нарастанию сложности и разнообразия по мере роста мастерства и тренированности игроков.

---

\* Словарь составлен И.В. Чельшевой. При составлении словаря использованы термины и определения Л.С. Зазнобиной, Е.С. Полат, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Шарикова, А.В. Федорова и других медиапедагогов и исследователей в сфере медиаобразования.

**Интернет** – глобальная информационная сеть, объединяющая пользователей из различных организаций, учреждений и фирм, а также частных пользователей.

**Информатизация образовательной деятельности** – процесс обеспечения сферы образования методологией, практикой разработки и использования НИТ (новых информационных технологий), ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей воспитания и образования.

**Искусства экранные (аудиовизуальные)** – группа искусств, объединенных по способу их восприятия, основанные на экранной форме воспроизведения (киноискусство, телевидение, видеоарт, компьютерная графика и т.д.). Произведения аудиовизуальных искусств обращены одновременно к зрению и слуху и, как правило, опираются не на одну знаковую систему. В них, как и в традиционных, присутствует авторский замысел, для воплощения которого необходима соответствующая аппаратура. Аудиовизуальные тексты могут подвергаться многократному тиражированию при помощи техники.

**Кафе виртуальное** – диалоговая страница, на которой клиенты могут обмениваться мнениями по интересующим их проблемам; виртуальная комната, в которой происходит живой обмен мнениями.

**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.

**Киноработа (устарев.)** – специально организованная работа с кинопроизведением.

**Кинотекст** – сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре кинематографа (игровой, документальный, анимационный, учебный, научно-популярный фильм).

**Масс-медиа** – средства массовой информации.

**Медиа** – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (автором) и объектом (массовой аудиторией).

**Медиавоздействие** – воздействие медиатекстов на аудиторию: в сфере образования и воспитания, развития сознания, формирования поведения, взглядов, реакций, откликов, распространения информации и т.д.

**Медиавосприятие** – восприятие медиареальности, чувств и мыслей авторов экранных произведений (текстов).

**Медиаграмотность** – умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение «читать» медиатекст.

**Медиаискусства** (техногенные искусства – устарев.) – искусства, основанные на медиаформе (т.е. форме средств массовой коммуникации) воспроизведения действительности (средствами печати, фотографии, радио, грамзаписи, киноискусства, телевидения, видео-арта, компьютерной графики и т.д.).

**Медиакультура** – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории *медиакультура* или *аудиовизуальная культура* может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.

**Медиаобразование** (современные трактовки):

- система использования средств массовой коммуникации и информации (печати, радио, кино, телевидения, видео, компьютерной техники, фотографии) в развитии индивидуальности школьника. Сама система развития, в отличие от традиционных учебных предметов, накапливающих знания, предполагает в первую очередь практику художественно-творческой деятельности, моделирующую процесс эмоционально-интеллектуального развития школьника, его возможностей;
- 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;
- обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знания в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования вспомогательных средств в преподавании других областей знания, таких как, например, математика, физика, география и т.п.;
- подготовка обучающихся к жизни в информатизированном пространстве.

**Медиаотека** (библиотечный медиациентр, центр информации) – структурное подразделение, которое включает в себя информационные и технические средства (книги, кино- и видеоматериалы, компьютерные программы и т.д.). Имеет целью создание благоприятных условий индивидуализации, развития творческих способностей учащихся, способствует познавательной, коммуникативной и креативной деятельности. Пользователи медиатеки имеют возможность работать с информационным материалом, пользуясь имеющимися техническими средствами, создавать собственные средства информации. Медиатека организуется чаще всего на базе библиотеки.

**Медиатекст** – сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.). Критерии оценки медиатекста – навыки смыслообразования в результате эмоционально-смыслового соотнесения перцептивных единиц, ощущения между ними ассоциативных и семантических связей.

**Медиаязык** – комплекс средств и приемов экранной выразительности.

**Методика медиаобразования** – процесс обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и деятельности педагога и ученика с учетом вариативности, импровизации, диалогической фор-

мы преподавания и учения и требований к составляющим образовательного процесса.

**Методы медиаобразования** – способы работы педагога и ученика, при помощи которых достигаются цели медиаобразования. Типичные методы: словесные, наглядные, репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, игровые.

**Модель** – любой образ (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, план и т.п.) какого-либо процесса или явления (оригинала данной модели), используемый в качестве его "заместителя", "представителя".

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

**Музей виртуальный** – собрание Web-страниц, содержащих каталоги и фотографии экспонатов из различных художественных собраний. Существуют плоская и трехмерная версии музея.

**Мультимедиа** – компьютерные системы с интегрированной поддержкой звукозаписей и видеозаписей.

**Мультимедийные средства** – совокупность средств для обработки и представления аудио-, видео и печатной информации и компьютерные средства для обработки информации.

**Мышление аудиовизуальное** – творческая деятельность, основанная на эмоционально-смысловом соотношении и образных обобщениях частей экранного текста.

**Мышление клиповое** – невозможность установить связь между разнородной информацией.

**Мышление критическое** – процесс анализа, ориентированный на понимание скрытой составляющей сообщений, результатами которого являются интерпретация и оценивание этой скрытой составляющей, а также принятие позиции по отношению к сообщениям.

**Новые информационные технологии (НИТ)** – в образовании представляют собой совокупность новых средств и методов обработки информации, внедряемых в учебный процесс. Обеспечивают создание, хранение, передачу и отображение информации.

**Образование аудиовизуальное** – целенаправленное педагогическое руководство интересами и потребностями школьников в области экранных искусств. Его содержательные компоненты предполагают использование нескольких видов деятельности учащихся: восприятие произведения медиакультуры; художественно-творческая деятельность в области экранных искусств; интерпретация результатов их восприятия; приобретение знаний, развивающих вышеперечисленные виды деятельности.

**Пиктография** – серия рисунков, в последовательном соотношении которых передается информация о событиях, взаимосвязях с окружающим миром, о чувствах и ощущениях автора.

**Предмет медиаобразования** – взаимодействие человека с медиа, медиаязык и его использование в социуме, медиа и его функционирование в социуме, система знаний и умений, необходимых человеку для полноценного восприятия и анализа медиатекстов, для социокультурного развития творческой личности.

**Сети компьютерные** – совокупность автономных ЭВМ, соединенных линиями передачи данных для взаимного согласованного обмена информацией. Различают локальные (в пределах небольших территорий) и глобальные (охватывающие значительное пространство) компьютерные сети.

**Система коммуникативная** – особая эстетическая информация, поступающая из медиаисточника на нескольких уровнях: звукозрительном, художественном, философском.

**Способности медиакоммуникативные** – способности к восприятию, созданию и передаче сообщений посредством технических и семиотических средств.

**Средства массовой коммуникации (СМК)** – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения и распространения информации для обмена ею между субъектом (коммуникатором) и объектом (коммуникатором, массовой аудиторией).

**Телекоммуникация** – передача произвольной информации на расстоянии с помощью технических средств (радио, телевидения, компьютера и т.д.).

**Тренинг аудиовизуальный** – специальные упражнения или комплекс упражнений, позволяющие выявить семантику единиц медиаповествования, мысленно двигаться в экранном пространстве вслед за камерой (изменением проекции монитора); выполнять творческие виды работы, связанные с произведениями медиакультуры: коллаж, рекламные плакаты, афиши; выявить акценты художественного повествования в фотографии, музыке, литературе и т.д. и умение их использования в построении нового пространства.

**Учебный телекоммуникационный проект** – совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе компьютерной телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы и способы решения проблемы, направленные на достижение совместного результата.

**Формы медиаобразования** – интеграция в традиционный учебный предмет, автономные уроки, лекции, семинары, факультативы, кружки, медиа/киностудии, медиа/киноклубы, обязательные предметы в специализированных учебных заведениях, спецкурсы.

**Фотофильм** (слайд – фильм) – подборка и демонстрация фотографий, слайдов, посвященных какой-либо теме, событию и т.д. С помощью монтажа ряд фотографий (слайдов) способен создать сюжет. Используется в медиаобразовании в основном как учебный материал.