



МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

MEDIA EDUCATION

3/2012

***Российский журнал истории,
теории и практики медиапедагогике***

Russian journal of history, theory and practice of media education

Журнал основан в 2005 году.

С 2009 года Журнал "Медиаобразование" включен в международный реестр научных журналов DOAJ: Directory of Open Access Journals
<http://www.doaj.org/doaj?func=loadTempl&templ=070507>

Медиаобразование. 2012. №3.

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогике

ISSN 1994-4160 (печатная версия)
ISSN 1994-4195 (интернет-версия)

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

Журнал включен в международный реестр научных журналов Directory of Open Access Journals (www.doaj.org), Global Serial Directory UlrichsWeb (www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/) и каталог профильных ресурсов портала Альянса цивилизаций ООН Media Literacy Education Clearinghouse (www.aocmedialiteracy.org).

Учредители

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

Издатель

ИП Ю.Д. Кучма

Адрес редакции

Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России
109542, Москва, Рязанский проспект,
дом 99, офис У-430
E-mail: tina5@rambler.ru

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте.

Редакционная коллегия

А.В. Федоров (главный редактор)

Л.М. Баженова

О.А. Баранов

Е.Л. Вартанова

С.И. Гудилина

В.В. Гура

А.А. Демидов

Н.Б. Кириллова

С.Г. Корконосенко

А.П. Короченский

В.А. Монастырский

Г.А. Поличко

В.С. Собкин

Л.В. Усенко

Н.Ф. Хилько

А.В. Шариков

Зеркала электронной версии журнала

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://edu.of.ru/medialibrary>

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

Информационная поддержка

Портал Бюро ЮНЕСКО в Москве
(<http://www.unesco.org/ru/moscow>)

Портал «Информация для всех»
(<http://www.ifar.ru>)

Портал «Информационная грамотность и медиаобразование»
(<http://www.mediagram.ru>)

Портал «Электронная научная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура»

<http://edu.of.ru/mediacompetence>



**Media Education. 2012. N3
(Volume 32)**

Russian journal of history, theory
and practice of media education

ISSN 1994-4160 (print version),
ISSN 1994-4195 (online version)

**Founded 2005. Frequency - 4
issues per year.**

The Journal is included in the
international register of scientific
journals Directory of Open Access
Journals (www.doaj.org), Global
Serial Directory UlrichsWeb
(www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/)
and the catalog relevant resource
portal UN Alliance of Civilizations
Media Literacy Education
Clearinghouse
(www.aocmedialiteracy.org).

Founders

UNESCO Moscow Office, Russian
Association for Film and Media
Education, Anton Chekhov
Taganrog State Pedagogical
Institute, ICO "Information for All".

Editorial address

Association of Film and Media
Russia, 109542, Moscow, Ryazan
Av., 99, office Y-430.

E-mail: tina5@rambler.ru

Articles for journal publication are
accepted via email only.

Editorial board:

Alexander Fedorov (Editor), Prof., Ed.D.,
president of Russian Association for Film and
Media Education, pro-rector of Anton Chek-
hov Taganrog State Pedagogical Institute,
Oleg Baranov, Ph.D., Prof., Tver State
University,

Larissa Bazhenova, Ph.D., Russian
Academy of Education (Moscow),

Svetlana Gudilina, Ph.D., Russian Acad-
emy of Education (Moscow),

Valery Gura, Ph.D., Prof., Dean of So-
cial Education Faculty, Anton Chekhov
Taganrog State Pedagogical Institute,

Alexei Demidov, head of ICO "Informa-
tion for All", St-Petersburg,

Nikolai Khilko, Ph.D., Omsk State Uni-
versity,

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

Sergei Korkonosenko, Ph.D., Prof., St-
Petersburg State University,

Alexander Korochensky, Ph.D., Prof.,
Dean of Faculty of Journalism, Belgorod
State University,

Valery Monastyrsky, Ph.D., Prof., Tam-
bov State University,

Gennady Polichko, Ph.D., Prof., State
University of Management,

Alexander Sharikov, Ph.D., Prof., The
Higher School of Economics (Moscow).

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

Elena Vartanova, Ph.D., Prof., Dean of
Faculty of Journalism, Moscow State
University,

Leonid Usenko, Ph.D., Prof., South Fed-
eral University (Rostov-on-Don).

**The web versions of the Media
Education Journal:**

<http://edu.of.ru/mediaeducation>

<http://edu.of.ru/medialibrary>

[http://www.mediagram.ru/mediaed/
journal/](http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/)

Information

Portal "Information Literacy and Media
Education" (www.mediagram.ru)

Portal "Encyclopedia "Media Education and
Media Culture" [http://edu.of.ru/mediacom-
petence](http://edu.of.ru/mediacompetence)

Portal "Information for All" (www.ifap.ru)

Support:

Содержание

Актуальные новости	6
Практика медиаобразования	
Араптанова О.А. Анализ современного детского мультфильма как аудиовизуального медиатекста с воспитательным потенциалом (на примере российского мультфильма «Маша и медведь»)	8
Бекназарова С.С. Разработка моделей медиакурсов в качестве объекта медиаобразовательного проектирования	27
Челышева И.В. Медиаобразовательный компонент в работе учителя школы и преподавателя вуза: возможности и перспективы	36
Челышева И.В. Творческие задания на материале произведений медиакультуры в медиаобразовательном процессе	50
Онкович Г.В. «Диалог культур» как медиаобразовательная технология	83
Онкович Г.В. Медиаобразование: изменение в тематических предпочтениях – управляемый и прогнозируемый процесс	94
Федоров А.В. «Гиперболоид инженера Гарина»: роман и его экранизации на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории	101
Федоров А.В. Анализ стереотипов советских фильмов о шпионах 1930-х годов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории	111
Медиапедагогика за рубежом	
Федоров А.В. Украина: теоретические подходы в медиаобразовании	117
Федоров А.В. Теоретики медиакультуры зарубежных стран	127
Книжная полка	
Баранов О.А. Монография для размышлений и поисков	136
Сальный Р.В. Медиаобразование: проблемы и пути решения	139
Новости книжных изданий по теме медиаобразования	142

Contents

Actual News	6
Media Education Practices	
Araptanova, O.A. The analysis of a modern children's cartoon film as audiovisual media text with educational potential (on an example of the Russian cartoon film «Masha and a Bear»)	8
Beknazarova, S. S. Develop models of media courses as object media educational design	27
Chelysheva, I.V. Media education component in the work of school teachers and university educators: opportunities and perspectives	36
Chelysheva, I.V. Creative works to the material of media culture in media education process	50
Onkovich, G.V. „Dialogue of cultures” as a media educational technology	83
Onkovich, G.V. Media education: change the subject matter priorities is guided and predicted process	94
Fedorov, A.V. «The Hyperboloid of Engineer Garin»: the novel and its adaptation to media education lessons in the student audience	101
Fedorov, A.V. Stereotypes analysis of the Soviet spy films of the 1930s in media education lesson for student audience	111
Media Education in the World	
Fedorov, A.V. Ukraine: Theoretical concepts in media education	117
Fedorov, A.V. Media Theorist in the Western World	127
Book Shelf	
Baranov, O.A. Monograph for reflection and exploration	136
Salny, R.V. Media education: problems and development	139
New media education books	142



АКТУАЛЬНЫЕ НОВОСТИ

Actual News

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

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

Конференция «Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование. ОТ'12»

6 апреля 2012 года прошла международная научно-практическая конференция «Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование. ОТ'12», посвященная 90-летию Федерального государственного научного учреждения «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования.

Участников конференции приветствовали А.А.Демидов, председатель Правления МОО «Информация для всех», представители Южного окружного управления образования ДОгМ, Учебно-методического центра Южного округа Москвы, Учебно-методического центра Юго-Западного округа Москвы. В.Ш. Каганов от Департамента образования Москвы поздравил сотрудников ИСМО РАО с юбилеем института. ИСМО РАО от-

метил грамотами работу учителей-исследователей в области медиаобразования московских школ №№ 1173, 858, 515, 546, 1405, 148 и детского сада № 2435.

Пленарное заседание и одна секция проходили в режиме трансляции, в которой приняли участие коллеги: Украины (Запорожская областная государственная администрация, Запорожский областной институт последипломного педагогического образования, (ЗОИППО), школы Запорожской обл.), Тюменская обл. (Надын, детский сад и школа, г. Советский, п. Ягельный, Когалым), Москвы и Московской обл. (Одинцово, школа №3), Улан-Удэ, Республика Бурятия (Национальный лицей-интернат №1). По итогам конференции был опубликован сборник статей.

Заседание секции «Проблемы медиаобразования в школьной и вузовской педагогике» в Иркутском государственном лингвистическом университете

20 марта 2012 года в Иркутском государственном лингвистическом университете (ИГЛУ) в рамках ежегодной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов «Неделя Науки в ИГЛУ-2012» членами Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России – Ивановой Людмилой Анатольевной (к.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики ИГЛУ) и Григорьевой (аспирант, ст. преподаватель кафедры педагогики ИГЛУ) было проведено заседание секции: «Проблемы медиаобразования в школьной и вузовской педагогике». Секция работала в режиме он-лайн чата на базе корпоративной образовательной сети BELCA (Baikal E-learning campus) <http://belca.islu.ru/mod/forum/discuss.php?d=1104/>.

В работе секции приняло участие 50 студентов «Института образовательных технологий» ИГЛУ. На обсуждение было вынесено 15 студенческих исследований медиаобразовательной тематики. Сюда вошли такие вопросы как история медиаобразования, медиаобразование в странах Запада, медиаобразование в школе и высшей школе, проблемы формирования медиакомпетентности студентов, школьников, учителей, поиск новых средств, способов и форм организации медиаобразования в условиях актуальных образовательных стандартов.

Студенты активно работали с контентом открытой электронной библиотеки «Медиаобразования» <http://edu.of.ru/medialibrary>. В своих

работах они ссылались на научные труды известных зарубежных и отечественных ученых – медиапедагогов, членов Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России http://edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=1709.

В рамках секции проходил конкурс для студентов педагогических специальностей ИГЛУ «Даёшь – web-молодежь» <http://www.islu.ru/notice/na-gumanitarno-pedagogicheskoy-fakultete-startoval-konkurs-dlya-studentov-daesh-web-molodezh>. Конкурсные работы студентов оценивались по трем номинациям: «Лучший образовательный ресурс», «Лучшее видео PRO-образование», «Лучший образовательный подкаст».

20 марта на секции были подведены итоги конкурса и состоялось награждение победителей. Организация секции и подобного рода конкурсов дала много поводов для обсуждения в преподавательских кругах и для осмысления специфики будущей профессии – в кругах студенческих. Таким образом, сформировало растущее понимание как среди будущих, так и состоявшихся специалистов в области образования, что информатизация и компьютеризация общества предоставляет огромный потенциал возможностей для интеллектуального развития подрастающего поколения, поэтому работа с информацией и медиа становится одной из главных составляющих профессиональной деятельности педагога в медиатизированном обществе.



ПРАКТИКА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

The practice of media education

Анализ современного детского мультфильма как аудиовизуального медиатекста с воспитательным потенциалом (на примере российского мультфильма «Маша и медведь»)

О.А. Араптанова,
кандидат филологических наук,
МУ «Управление образования»,
г. Сатка

Аннотация. В статье дается анализ нескольких серий современного мультфильма «Маша и медведь», включая аспекты структурного, сюжетного анализа, анализа медийных стереотипов, анализа культурной мифологии, анализа персонажей медиатекстов, автобиографического, семиотического, идеологического и философского, этического, эстетического и герменевтического анализа. Данный анализ медиатекстов тесно связан с актуальной проблемой демонстрации на телеэкранах мультфильмов, которые не только не способствуют развитию детского воображения, формированию представлений ребёнка о нравственных ценностях, окружающем мире, но и наносят непоправимый вред неокрепшей детской психике.

Ключевые слова. Медиаобразование, анализ, текст, критическое мышление, мультфильм, медиатекст, медийная информация.

Dr. O.A. Araptanova,
Satka, Russia

The analysis of a modern children's cartoon film as audiovisual media text with educational potential (on an example of the Russian cartoon film «Masha and a Bear»)

Abstract. Attempt to carry out the analysis of several series of a modern Russian cartoon film "Masha and a Bear", having included in consideration aspects of the structural, subject analysis, the analysis of media stereotypes, the analysis of cultural mythology, characters; autobiographical, semiotics, ideological and philosophical, ethical, esthetic analysis of media texts. It is closely connected with an actual problem of presence on TV screens of some cartoon films which not only don't promote development of children's imagination, formation of representations of the child about moral values, world around, but also put irreparable harm to not strong children's mentality.

Keywords: media formation, analysis, text, critical thinking, cartoon film, media text, media information.

«Мультипликация – один из любимых видов аудиовизуальных медиатекстов аудитории самых разных возрастов, уровней медиавосприятия и эстетических вкусов» [Челышева, 2010, с.27]. Дети смотрят мультфильмы, потому что они «яркие, зрелищные, образные, с одной стороны, и простые, ненавязчивые, доступные с другой; мультики, близки по своим развивающим, воспитательным возможностям сказке, игре, живому человеческому общению» [Козачёк, 2007]. Мультфильм – продукт медиа. А медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Речь идёт об этическом медиаобразовании, главная цель которого приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения, педагогическая стратегия здесь базируется на изучении этических аспектов медиа и этического анализа медиатекстов [Пензин, 1987, с.47].

В качестве примера проанализируем несколько серий современного мультфильма «Маша и медведь», включая аспекты структурного, сюжетного анализа, анализа медийных стереотипов, анализа культурной мифологии, анализа персонажей медиатекстов, автобиографического, семиотического, идеологического и философского, этического, эстетического и герменевтического анализа. Данный анализ медиатекстов тесно связан с актуальной проблемой демонстрации на телеэкранах мультфильмов, которые не только не способствуют развитию детского воображения, формированию представлений ребёнка о нравственных ценностях,

окружающем мире, но и наносят непоправимый вред неокрепшей детской психике.

Российский мультфильм «Маша и медведь» студии «Анимаккорд» впервые вышел на экраны в 2009 году. С тех пор снято уже 21 серия «Маши...», сериал пользуется популярностью среди детей и взрослых. В чём его популярность, какие примеры поведения могут перенять дети, просматривая серию за серией, и в чём заложен воспитательный потенциал данного аудиовизуального медиатекста, мы рассмотрим в данной статье.

Первая серия мультсериала носит название «Первая встреча». Крупным планом в кадре показан дом, где живёт главная героиня Маша. Её появление сопровождается диссонансными относительно появления пятилетней девочки звуками битого стекла, или ружейного выстрела. Распахивается тяжёлая дверь, и на пороге возникает весёлая Маша в помятом жестяном ведре. Грохоча в нём, она спрыгивает с каждой ступеньки крыльца. Животные, которые до этого мирно отдыхают во дворе, не пугаясь пронёсшегося скорого поезда, в ужасе прячутся, когда видят свою хозяйку – ребёнка. Маша глядит исподлобья и спрашивает: «Вы где тут все?». «Все» в ужасе совершают невероятное: коза на задних копытах сливается с деревом, у которого только что паслась; пёс спиной вжимается в крышу своей конуры; поросянок с головой скрывается в единственной луже. Естественно, все действия животных преувеличены сценаристом и режиссером. Но что из этой почти немой сцены должен

вынести юный зритель возрастом от 3-х до 9-ти лет? Ведь именно на такую целевую аудиторию и ориентирован мультсериал.

Советские мультфильмы чётко разграничивали героев на добрых и злых, учили, что добро в любом случае будет сильнее зла, что главное – быть добрым, что дело не в силе, а в воспитанности и порядочности, желании приходить на помощь друзьям и тем, кто в беде. В современных мультфильмах понятия «добро» и «зло», порой, совмещены, а красивый герой может быть и невоспитанным, и жестоким, и агрессивным. Дети ещё не умеют фильтровать медийную информацию правильно, и если они смотрят мультфильмы без комментариев родителей хотя бы в первый раз, то вполне возможно, могут подвергнуться психической атаке на разных уровнях восприятия: ядовитые цвета, агрессивная громкая музыка, безнравственное поведение героев, жестокость или цинизм их поступков. «Испокон веку детей учили на положительных примерах. Отрицательные же старались не демонстрировать, а главное, всегда сопровождали моральной оценкой. Это азы педагогики» [Шишова, 2009]. В мультфильме «Маша и медведь», как и во многих мультфильмах «новой волны», неправильное поведение героев «изображается достаточно часто и без оценочных комментариев» [Шишова, 2009].

Если внимательно прочитать русскую народную сказку «Маша и медведь» и посмотреть одноимённый современный мультсериал, можно легко заметить, что от старой доброй сказки создатели оставляют совсем немного. И новая уже

в корне другая сказка. Автор идеи, сценарист и продюсер детского комедийного сериала, российского проекта «Маша и медведь», снятого для детей от 3-х до 9-ти лет, – Олег Кузовков, за плечами которого 20-летний опыт работы с мультипликацией. Как уверяют создатели, в основу сериала была положена знакомая всем с детства сказка о Маше и Медведе, «но существенно обыгранная, с эффектом новизны» [http://mashaimed.3dn.ru/publ/istorija_sozdanija_geroev_multfilma_masha_i_medved/1-1-0-5].

В народной сказке, которая может быть отнесена к волшебным [Пропп, 1998, с.23] по своей структуре: отлучка Маши в лес за ягодами, запрет не отставать от подружек, нарушение запрета, беда (медведь может съесть), спасение Маши, наказание медведя (собаки погнали в лес без оглядки), согласно В.Я. Проппу, есть «некоторая исходная ситуация», за которой следуют перечисленные «функции» [Пропп, 1998, с.22]. В мультсериале «Маша и медведь» исходная ситуация всегда одна и та же: Маша уходит в лес в поисках приключений и всё время попадает к медведю. Поэтому, в отличие от русской сказки, читая которую ребёнок переживает за героиню, сериал просто констатирует действия Маши. Донимать медведя – ключевое её занятие (принёс ли медведь из лесу рояль играть в своё удовольствие, она внезапно появляется и просит научить играть, при этом она сначала в обуви ходит по клавишам (серия 19 – «Репетиция оркестра»); углубляется ли медведь в свой любимый кроссворд, Маша буквально заставляет

его играть с ней в прятки (серия 13 – «Кто не спрятался, я не виноват!»); встречает ли медведь дальнего родственника, она появляется и буквально не отходит от гостя, дерётся с ним, не давая медведю и парой слов с ним обмолвиться (серия 17- «Дальний родственник»). Переживать за героиню (как обычно переживают за добрых героев) здесь в общем-то не за чем. А если не быть на стороне доброго героя и не учиться у него добрым поступкам, тогда для чего в мультфильме или сказке нужен этот герой?

Сериальную Машу героем злым полностью назвать нельзя (по идее создателей, у неё милое детское личико и яркий сарафанчик). Дети интуитивно угадывают в Маше добрую героиню, но, к сожалению, она агрессивна и эгоистична. Дети понимают: сочувствовать нечему, переживать незачем – нужно повторять за ней. И остаются правы. Русская народная сказка заканчивается возвращением находчивой внучки к бабушке с дедушкой в коробе за спиной медведя, который никак не желал отпускать домой добрую хозяйку. В современном мультсериале медведь то и дело пытается, напротив, выставить навязчивую Машу за порог. Но, несмотря на уверенность создателей в том, что дети поймут основную идею о доброте героини: «Медведь любит разнообразие, которое Маша внесла в ее жизнь, с ней ему тяжело, а без нее скучно» [<http://www.rusactors.ru/film/m/masha-i-medved/index.shtml>], весь сериал иллюстрирует обратное: Маша медведю надоедает. Такова основная сюжетная линия всех серий. Все изобретения и действия

героини – это отзеркаливание того, что и так могло произойти и без неё, но она вмешивается, сбивая естественный ход и порядок событий (Дед Мороз в серии 3 вез подарки зверям, Маша переводит стрелки на ж/д путях и буквально делает его недееспособным, но, превращаясь в Снегурочку, сама развозит эти подарки; в серии 20 из-за Маши у медведя пропадает целый день общения с другом тигром, потому что и другу присутствие девочки не нравится; кому понравится ребёнок, который под столом съел 10 бутербродов с колбасой, которые предназначались гостю и мешает взрослым вести разговор?; в серии 16 Маша зачем-то варит собственную розовую кашу, переводя абсолютно все продукты в чужом доме, хотя изначально медведь ей предлагает свою кашу; в итоге каши получается гиперболически огромное количество; в серии 9 Маша, испортив своим поведением медведю целый день, который он посвятил варению варенья из малины, варит своё варенье из шишек и моркови). Чему учат эти серии?

Серий, где героиня что-то создает и приносит в мир добро, крайне мало, в основном, она разрушает. В серии 5 – «Ловись, рыбка!» Маша от безделья мешает ловить рыбу медведю: играет на берегу в мяч, закидывает его в воду, распулывает рыбу, прыгает в жестяном ведре, забирает у медведя в нужную минуту сачок, путает леску его удочки и, наконец, выпускает из банки всех червей, лишая терпеливого рыбака последней надежды улов. И всё это с улыбкой! Медведь в ужасе, Маша – в восторге. Вдобавок ко все-

му в финале, как насмешка над пониманием добра и зла у юного зрителя, создатели мультфильма награждают Машу-разрушителя подарком в виде настоящей золотой рыбки на её «крючке» (не медведю-трудяге она достаётся, а ведь именно он накапывал червей, готовил удочки, упорно сидел у пруда). И именно от загаданного Машей желания теперь зависит, будет ли у медведя улов. А ведь улов и так мог бы быть неплохой, не мешай ему Маша и не причиняй столько хлопот и волнений! Какой урок вынесут юные зрители из этой серии? А ведь можно было здесь показать, что Маша рядом играет с куклой или, читает, или просто наблюдает. Ведь кроме активных разрушительных игр в мире детей есть ещё и спокойные.

Герою медведю в сериале отведена роль робкого и терпеливого Машиного наставника. Медведь чуток, очень умён, тактичен. Но для такой гиперактивной девочки, которая не понимает только покачиваний головы своего «учителя», элементарно не способна видеть ситуации, когда можно громко кричать, а когда стоит посидеть тихо, примитивной в психологической организации, нужен и наставник соответствующий. Медведя она не слушает. На неё никак не действует, к примеру, то, что она часто доводит его до нервного срыва, что часто она ему мешают. Маша плачет до тех пор, пока не отдадут мяч, она не понимает, что в данной ситуации с такой игрой можно подождать. Она просто невоспитанна. Не имея способностей занять себя сама, включает программу разрушения, называемую «игрой». Всё просто. Она

ребёнок: ломает и делает, как ей нравится. Она не исправляет своих ошибок! Она не видит, что она их делает – вот в чём проблема! Это в первую очередь и видят дети, наблюдая за действиями героини, – безнаказанность. Для неё совершенно естественно приехать в дом медведя с поросёнком (куклой) в коляске и без разрешения залезть в холодильник, опрокинуть на себя молоко, надеть на голову банку (серия 18 – «Большая стирка»). Даже после того, как медведь баррикадирует холодильник и грозит ей пальцем, Маша настойчиво продолжает заходить в его дом в поисках еды: она за несколько минут успевает опрокинуть на себя варенье, измазаться в машинном масле, каше, малине, грязи. Ведь у Маши, по задумке создателей фильма, в этой серии высокая цель – она задумала накормить свою свинью, как куклу. Медведь из последних сил (потому что всё это время он моет Машу и шьёт на неё новые сарафаны) пытается избавиться от непрощёной гостьи и сам везёт её домой. Но Маша по дороге снова пачкается. При этом за кадром звучит весёлая песня «О чистоте». Медведь возвращается и снова её моет, вдобавок безропотно чинит кукольную коляску. Когда у медведя заканчивается материал для новых сарафанов, он меняет девочку местами с её поросёнком-куклой и поросёнок везёт домой неуёмную Машу в коляске. Завершается серия истошным криком героини: «Ох! А наряды-то мои! Наряды мои! За-бы-ли!».

Она не выносит никакого урока. Не выносят его и юные зрители. Они посмеялись от души, над чем

предлагали авторы. Хотя и смеяться в общем-то было не над чем. А ведь стоило медведю один раз показать Маше, что врываться в чужой дом некрасиво и неправильно, стоило ему сказать ей, что для кукольной еды подойдут понарошечные продукты и кормить можно понарошку, раз это игра, стоило заставить Машу хоть раз саму постирать испачканную ей же по глупости одежду (потому что то, что она делала, нельзя назвать игрой – это была идея фикс попасть в холодильник). Её кругозор узок, взор направлен на себя и свои потребности: *она* играла, *ей* было нужно! А всё, что её волновало в итоге, – это не уставшая нянька-медведь, который до внезапного появления Маши мирно стирал, который на её сарафаны израсходовал все свои ткани, не благодарностью ему за отремонтированную коляску (с этим понятием героиня не знакома), не извинения за своё наглое поведение, а наряды, которые она забыла.

Круг увлечений Маши, а также знание ей детских игр ограничено катанием на трёхколёсном велосипеде (причём как на улице, так и в комнате), бросанием резинового мячика (причём также как на улице, так и в помещении) ловлей бабочек (в двух сериях) сачком. Несмотря на это, она каким-то образом взрослыми инструментами за ночь мастерит парусник в настоящую величину (серия 11 – «Первый раз в первый класс»).

Она ни в одной серии не может себя занять так, чтобы это было не проблемно для окружающего её мира. Маша не рисует, не лепит, не шьёт (если она выходит на лёд, ей

нужен медведь, чтобы научить её кататься, она его будит среди зимы (серия 10); если она захотела пойти в школу, значит, медведь должен сделать ей школу, а сама она при этом даже не предпринимает попыток научиться читать и считать, прежде чем требовать внешние формальные условия (серия 11), если она видит снегоход, она обязательно на него садится и катается, разбивая машину вдребезги (серия 14). Здесь не показана добрая положительная героиня, к которой прибегают поиграть звери, прилетают птицы, приходит из глубин леса хозяин-медведь, потому что им весело и интересно просто быть с ней рядом, потому что она многое умеет и знает много игр. Здесь всё наоборот: животные от Маши разбегаются, медведь до того, как впасть в спячку, прячет от неё все свои награды (Маша неаккуратная, может сломать, уронить – она без спросу это делает), в довершение (очень наглядная гипербола!) он ЗАКОЛАЧИВАЕТ от неё входную дверь. Если бы её не было в лесу, все (как логически следует из мультфильма) вздохнули бы свободнее.

Глядя на безмолвного медведя в мультфильме, юный зритель, безусловно, видит больше полезной информации, поскольку действия медведя – это сплошь пример для подражания: медведь трудолюбив (копает грядки, обрабатывает свой земельный участок, держит пчёл, выращивает морковь, помидоры, ёлку в кадучке), он – мастер на все руки (мастерит парту и стулья для Машиной школы, делает себе самолёт, снегоход, чинит велосипед, коляску), медведь чистоплотен и ак-

куратен, ведёт здоровый образ жизни (делает зарядку с пробежкой, отжимается, для встречи с медведицей надевает бабочку, стирает), он продолжает обучаться (медведь читает книгу о шашках «Наука побеждать»), разбирает сложные чертежи по конструированию «снегохода многоцелевого»), медведь не теряет опыт своей цирковой профессии и по Машиной просьбе всегда жонглирует даже подручными предметами, медведь очень запасливый, практичный (у него всегда полный холодильник различной еды: чтобы мыши не погрызли коробки с крупами, перед спячкой он прячет их на самые верхние полки и тщательно закрывает, ульи с пчёлами заносит на зиму в дом), умеет кататься на лыжах, коньках, варить варенье, у медведя есть свои увлечения (разгадывает кроссворды, играет на рояле и гитаре, любит футбол, рыбалку), он очень гостеприимен, к нему приезжает родственник панда, цирковой друг тигр, свежей морковкой на его участке любит лакомиться заяц. Вдобавок в нём скрыты отличные педагогические задатки. Наблюдая за активностью Маши по отношению к приехавшему в гости родственнику, за проявляющейся между ними нездоровой конкуренцией (кто больше выпьет чая и съест конфет) медведь даёт в руки гостю и Маше поочередно веник, ковёр для выбивания, ведро с краской, кузовки для малины. Из бесцельной активности он извлекает практическую пользу. Пока панда и Маша бегают друг за другом в деревянном колесе, медведь наслаждается яркой иллюминацией на своём участке. В

серии 13 – «Кто не спрятался, я не виноват» – медведь сначала играет с Машей в прятки дома, потом, понимая, что она может опять уронить все его кубки или шкаф, предлагает играть на улице. Это очень добрый положительный герой, но в мультфильме он не главный. Ведь детям ближе по возрасту и духу героиня Маша, а не зануда-медведь. К тому же в мультфильме по «идейным соображениям» создателей он создан немой. В названии сериала имя главной героини стоит на первом месте.

А ведь если бы мультфильм был поучительным, медведь, к примеру, объяснил бы любопытной девочке, что его спячка – не просто сон, а необходимое состояние пониженной жизнедеятельности, рассказал бы, что так делают все лесные медведи. Поняла бы Маша и не пришла к нему, не замечая очевидного, повторять наивно: «Миш, ты спишь?» и не стала бы многократно требовать: «Поиграй со мной!». Ведь «через сравнение себя с любимыми героями ребёнок имеет возможность научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим. Мультфильм – это эффективное средство воспитания ребёнка» [Козачёк, 2007].

Исследования Д.В. Андрющенко, Н.Е. Марковой, И.Я. Медведевой позволяют выделить несколько признаков «вредного мультлика», который ребёнку лучше не смотреть: 1) главные герои мультфильма агрессивны, они стремятся нанести вред окружающим, нередко калечат или убивают других персо-

нажей, причём подробности жёсткого, агрессивного отношения многократно повторяются, детально раскрываются, «смакуются»; 2) девиантное поведение героев мультфильма никем не наказывается. Персонажа, нарушающего общепринятые правила, никто не наказывает, не ставит в угол, не говорит, что так делать нельзя. В итоге, у маленького телезрителя закрепляется представление о допустимости подобных форм поведения, снимаются табу, расшатываются эталоны хорошего и плохого поступка, допустимого и неприемлемого поведения; 3) демонстрируются опасные для жизни ребёнка формы поведения, повторять которые в реальной действительности нецелесообразно, глупо и даже просто опасно. Просмотр таких примеров для подражания может обернуться для ребёнка снижением порога чувствительности к опасности, а значит потенциальными травмами; 4) распространены сцены неуважительного отношения к людям, животным, растениям. «Воспитательный» эффект систематического просмотра подобных мультфильмов не заставит себя ждать. Первыми почувствуют его близкие взрослые в форме циничных высказываний, неприличных жестов, непристойного поведения, грубости и безжалостности маленького телезрителя [Козачёк, 2007].

Перед первой встречей с медведем Маша успевает в лесу напугать белку и схватить за шею зайца, бесцеремонно протаскивая по тропинке. Не очень хороший пример демонстрирует юным зрителям Маша, когда залезает на высокую лесную

яблоню, прыгает на каждую ветку. Надкусанные яблоки падают вниз, а за ними с самой вершины Маша. Если ребёнок захочет повторить такой трюк в реальности, не всегда тот, кто поймает, может оказаться рядом. А моментов, которые могут подтолкнуть ребёнка повторить за гиперактивной героиней её действия в мультфильме немало. Единственное, чего боится Маша, это пчёл. От них она бежит по территории медвежьего сада, потому что перед этим сама роняет все ульи. Спровоцировала вылет пчёл сама, хотя понимала, что пчёлы – это опасно.

Чему учит ребёнка этот алогизм в поведении Маши? В интерпретации получается, что маленькая Маша врывается в громадный мир, жизнь которого до неё протекает размерено и в целом прекрасно. С приходом этого маленького человека в жизнь большого мира приходят и огромные проблемы, тревога. По признанию автора сериала О.Козовкова: «Идея сделать анимационный сериал «Маша и медведь» зародилась у него в голове 14 лет назад после отдыха в Крыму» [<http://kstati.by/news/view/6826.htm>]: на пляже «была маленькая, но очень активная девочка «без комплексов», которая через пару дней заставила всех взрослых зарываться в гальку и заплывать за буйки. Так что у непоседы Маши есть реальный прототип» [<http://kstati.by/news/view/6826.html>].

Может быть, это мультфильм исключительно для взрослых? Смешной мультфильм о непутёвой девочке, которая смешно чудит, имеет маленький лексический запас, но это не мешает ей вполне по-

взрослому рассуждать, например, о любви (серия 4 – «Весна пришла!»). Многие сайты пестрят комментариями именно такого плана: «Мультфильм не для детей, а для взрослых, которые тешатся над жестокостью» [martynova_victoria, 30.11.2011] [<http://www.irecommend.ru>]. В серии 7 «С волками жить...» только взрослый может правильно понять циничный смех медведя, когда он читает текст записки от волков, выкравших Машу: «Вернём Машу за холодильник!». Детям с нормальной психикой такой смех (а они ощущают себя на месте пойманной героини) в опасной ситуации вряд ли бы показался добрым. Дети могут понять это по-другому: взрослый мир будет смеяться в тот момент, когда ты попадёшь в подобную ситуацию. Отсюда как реакция родится новый цинизм, детский.

Какие черты Машиного характера из мультфильма ребёнок должен взять за образец? Навязчивость? Наглость? Истеричность? Чему он должен научиться: волочить зайца за горло, залезать на высокие деревья, играть с пчёлами, грубить, есть под столом бутерброды, показывать язык, пачкаться в машинном масле; отказываться от каши, которую сварили взрослые. В первой серии Маша, впервые оказавшись в доме у медведя, роняет (зачем вообще она к ним прикасается?) все награды и кубки, не получая ни наказания, ни замечания. Знакомство Маши и медведя вообще комично: медведь замечает девочку, которая прыгает у него на кровати, поднимая пух и перья, а вместо слова «здравствуйте», героиня изрекает: «Ты кто та-

кой?». «Проследив за приключениями героев и посмеявшись над комичными ситуациями, в которые попадают персонажи, в особенности мохнатый Мишка, ребёнок усвоит урок, потому что история не только смешная, но и поучительная» [<http://veselaya-karusel.ru/istoriya-sozdaniya-multfilma-masha-i-medved/>]. Если то, что Маша без разрешения залезает в дом медведя и вместо того, чтобы убрать следы разрушений, которые она учинила (в советском мультфильме она хоть печь затопила и робко легла на лавочку), она прыгает на его кровати, можно считать уроком, то есть образцовым поведением (ведь наказания Маши за эти поступки не следует), страшно подумать, что же, по мнению создателей, является отрицательным примером поведения.

В советском мультфильме «Девочка и медведь» («Союзмультфильм», 1980) заблудившаяся в лесу девочка, боязливо заглянув в чужое жилище и увидев там медведя, тут же бросается вон. Медведь её останавливает словами: «Что же ты, и не поздоровалась!». Воспитательный момент. Девочка исправляется: «Здравствуй, дедушка Медведь!». На что медведь интересуется, кто к нему пришёл, и получает ответ: «Маша». Так происходит диалог. Неужели за тридцать один год концепция воспитания изменилась? Как следует из примера поведения героини современного мультфильма, «здравствуйте» взрослым можно не только не говорить, но и обращаться к ним на «ты», вести себя неподобающим образом в чужом доме и входить без разрешения. На первую и последнюю уг-

розу (медведь в первой серии, зажав в лапах, страшно зарычал на Машу, что вполне логично и соответствует и статусу хозяина дома, и зверю) девочка цинично шутит: «Ещё-ё-ё!»). Пять раз выставляет медведь навязчивую гостью за дверь, пять раз она возвращается, страшной силой открывая дубовую дверь и припечатывая хозяина к стене. Заканчивается серия тем, что медведь решает сам попрыгать на своей кровати. Взрослый, может, и поймёт глубинную мысль создателей, но дети поймут отсюда единственное: что не запрещено – разрешено.

Во второй серии, которая называется «До весны не будить!», Маша снова появляется в доме впавшего в спячку медведя и кричит ему в ухо: «Поиграй со мною! Поиграй со мною!», открывает ему глаза, тыкает в нос и прыгает на нём. Безобидная фраза «Ты спишь, что ли?» характеризует её эгоизм. На естественное молчание Маша отвечает тем, что идёт в чулан, где зимуют у аккуратного медведя ульи с пчёлами, бьёт палкой по всем ульям и выпускает пчёл, при этом с её лица не сходит лукавая улыбка. Возникает вопрос: если в первой серии было показано, что Маша боится пчёл, зачем, понимая, что они несут опасность, во второй серии она их будит? Естественно, она опять бежит от них по всему дому. Вновь с её приходом у медведя разгром. Вдобавок от грохота и пчёл, залетевших под одеяло, просыпается сам медведь. Вместо извинения за беспорядок девочка нагло спрашивает: «Может, уже поужинаем уже?». На что от медведя снова нет ни сердитого взгляда, ни призыва

всё убрать. Медведь безропотно начинает готовить, а Маша всячески мешать. Одно из часто повторяемых ею действий – надевать на голову банки, кастрюли, ведра. Она вообще, согласно идее создателей, любит всё, что гремит и ломается. Во второй серии мультфильма впервые возникает мотив «дети и огонь». Спички появляются в руках у Маши, как только медведь не доглядел. Медведь грозит ей пальцем, но она успевает зажечь огонь. За эту игру медведь первый (из двух раз) ставит Машу в угол, из которого она нагло показывает язык.

В третьей серии «Раз, два, три! Ёлочка, гори!» предусмотрительный медведь просыпается за несколько часов до прихода Нового Года. Поливает припасённую заранее елочку и украшает гирляндами с шарами из коробки. Внезапно появившись, Маша дарит медведю поздравительную (собственного изготовления) открытку и бежит к ёлке. Она тянет что есть силы за нижний золотой шар, так, что ёлочка чуть не падает, срывает его. Интересный факт: медведь украшал (созидал) ёлку один, появляется Маша и начинается процесс разрушения созданного. При попытке забрать у неё шар, Маша устраивает истерику с криками и плачем. Один её открытый глаз свидетельствует о том, что всё это – лишь театральное действие. Она следит за поведением медведя, который все игрушки перевешивает наверх. В тот момент, когда верхушку украшает остроконечная звезда, Маша исторически требует: «А мне, мне! Дай мне!», тянет медведя за ногу и плачет. Не слишком ли много беспричинного плача за две ми-

нуги? Отвлечь её медведю удаётся жонглированием шарами. Он удаляет Машу на высокий шкаф, устраняет беспорядок в комнате. Маша на шкафу находит коробку с петардами (как они тут кстати, в кадре). Мотив «дети и огонь» возникает во второй раз. Только если в прошлый раз за зажжённую спичку Маша понесла наказание, то в этот раз за сорванный запал с петарды, Маша получила настоящее цирковое представление. Потому что медведь, летая на петарде по комнате, являл чудесное зрелище. За кадром звучит традиционный для цирковых представлений «Марш для клоунов». Происходящее в комнате медведя юные зрители воспринимают, с подачи создателей фильма, как весёлую клоунаду, но не как опасность пожара. Финалом клоунады является сгоревшая от огня ёлка. Для любого ребёнка чёрное дымящееся дерево посреди комнаты, которое ещё секунды назад сияло и переливалось, представляло бы неприятную картину, наводило бы на определённые мысли. Но в сериале всё иначе. Медведь, который полными от ужаса глазами глядит на бывшую, с такой заботой украшенную ёлку разводит от бессилья руками. А та, по чьей вине это случилось, кажется, вообще ничего не понимая, сидит на петарде и весело кричит: «Мишка! И я, я тоже хочу полетать!». Маша опять не увидела того, что сделала. И опять урок не усвоен. А что увидят юные зрители? В сердцах медведь забирает опасную пиротехнику у Маши и выбрасывает в сугроб неподалёку от дома.

Третья серия приносит три победы авторам и создателям на раз-

личных анимационных конкурсах. Но именно эту серию пронизывает мысль об огне как о безопасном и доступном для детей средстве игры. Медведь оправляется в лес за новой ёлкой (спрашивается: к чему, для чего и почему вся эта каинитель? Ответ: Маша играет). Девочка сидит на пиле, переваленной через плечо медведя. При этом внизу экрана не написано об опасности повторения такого трюка в реальности. Как только медведь отвлекается, Маша отлучается побаловаться с маршрутно-контрольным устройством механического перевода стрелок на железнодорожном пути. Совершенно случайно в глубоком лесу появляется железная дорога и это устройство. Маша качается на рычаге и (мы видим, сколько силы, оказывается скрыто в Маше) усилием переводит стрелки, создавая аварийную ситуацию. Сила и умения Маши направлены на разрушение. Ощущение такое, что в одну серию хотели вложить максимум действий, запрещённых для повторения пятилетнему ребёнку и вообще для повторения (не только детям). Юные зрители извлекают новую информацию о том, для чего действительно нужны такие устройства.

В созданную Машей аварийную ситуацию попадает добрый Дед Мороз, который, ничего не подозревая, напевая, в этот момент катится на дрезине по соседнему пути. В итоге на страшной скорости его дрезина въезжает в тупик и переворачивается. Дед Мороз, мешок, посох – всё отлетает на несколько метров и падает в сугроб. Маша не видит и не понимает, что она – причина такого

крушения, с улыбкой, сидя у медведя на лапах говорит: «Это был Дед Мороз. Да-да!». Это ли не верх детского цинизма? Старенького Дедушку Мороза медведь вынимает из сугроба за ногу. При таком ударе он без сознания. Пока медведь держит его за одну ногу вниз головой над сугробом, Маша спрыгивает на снег и весело кричит: «Ура! Дед Мороз пришёл!». Что это – действительно насмешка над старостью и беспомощностью человека или крайняя степень неадекватности? В доме Маша опустошает мешок с подарками и выносит за порог все коробки. Жадный ребёнок, который пытается вынести одновременно восемь огромных коробок. Медведь преграждает ей путь, сообщая, что эти подарки – зверям и птицам в лесу. Тогда Маша разочарованно спрашивает: «Это что, всё не мне? Не дам!». Она ложится на подарки и злобно исподлобья смотрит на медведя. Дети видят и жадность, и эгоизм. Наконец, Машу превращают в Снегурочку и только в таком образе она делится подарками с лесными жителями. Здесь тоже нет созидания и исправления ошибок: если бы она не вмешалась с переводом стрелок, эти бы подарки великолепно раздал бы сам Дед Мороз, перед которым, кстати, она так и не извиняется. В финале мультфильма возникают и выброшенные в сугроб медведем петарды. Их поджигает Маша бенгальским огнём (мотив «дети и спички» в сериале возникает в третий раз). Она верна себе, предыдущие ситуации ничему её не научили. Медведь, правда, успевает отнести её на безопасное расстояние. Очень показательны то, что, когда Маша на

весь лес кричит «Ура!», а небо над лесом озаряется новогодним салютом, лесные звери сидят далеко от пригорке (на всякий случай от неадекватной героини) и наблюдают за этим действием.

Есть в этом фильме и несколько положительных примеров, которые подаёт Маша. Но такое поведение – скорее исключение, чем правило. В серии 15 «Будьте здоровы!» медведь увлечённо конструирует игрушечный самолёт. Открывает дверь, чтобы апробировать своё устройство и видит Машу, которая с мячом идёт к нему. Он начинает метаться по комнате, прячет игрушку в камин, из него сыплется сажа, заставляя медведя чихнуть. В этот момент появляется Маша, видит, что он чихает и задаёт логичный, но очень неоднозначный с точки зрения русского языка детский вопрос: «Миш, ты что, больной?». Обычно в такой ситуации используется составное именное сказуемое не с полным прилагательным «больной», а его краткой формой «болен». Неоднозначное ироничное прочтение, безусловно, появляется в вопросе Маши не просто так. Это ещё один способ показать юным зрителям, как можно посмеяться над взрослыми в неподходящий момент. Медведь понимая, что это действительно способ отделаться от Маши хотя бы на этот день, утвердительно качает головой. Маша, не задумываясь, ставит его перед фактом: «Тогда я доктор!». С её слов: «Лежим, голубчик, лежим!» у медведя начинается другая жизнь, окруженная заботой Маши. Она сама (и опять, откуда столько силы?; в серии 6 «Следы

невиданных зверей» она даже не могла поднять детскую лопаточку со снегом) раздвигает для медведя диван, кладёт ему подушки под голову и под ноги, придвигает самовар, поит его чаем с малиной. И так – на протяжении всей серии: Маша приносит медведю указанные книги, поит горячим чаем, приносит горшок, сушки – только бы больной не вставал. Когда заканчивается в самоваре кипяток, медведь хватается за горло, показывая, как необходимо для него чай-лекарство. Первый и единственный раз Маша глядит на него жалостливо. И сама идёт с ведром за водой. Потом следует новый плановый осмотр и: «Срочно, постельный лежим!».

Так в серии 15 (одной из 21-ой) Маша оставляет медведя в покое (он может и на гитаре поиграть, и телевизор посмотреть, и заняться всеми хобби, от которых раньше всё время она отвлекала) и действительно заботится о нём. Хотя привыкший к её проказам глаз юного зрителя каждую минуту ждёт здесь подвоха. Маша очень честно ходит несколько раз с ведрами за водой, наполняя самовар медведя. Играя со своим самолётом в минуту отлучки Маши, медведь поскальзывается, падает и действительно ушибает поясницу. Не имея возможности разогнуться, в таком виде он встречает Машу. Она ставит ему болезненный укол, бежит к скорой помощи. А вот и долгожданные проказы. Волки на носилках заносят медведя в свою старую машину «Скорая помощь», потом нечаянно отпускают её с горки: медведя в такой поездке сильно трясёт. Выходит он оттуда совсем здоровый, делает

колесо. В финале от пыли он вновь чихает, Маша со шприцем в руке говорит: «А я знаю, как лечить!». Примитивные фразы Маши из сериала стали популярными у детей. Но в мультфильме их произносит пятилетняя девочка, а в жизни ими пользуются школьники [<http://tsitaty.org/tsitaty-iz-multfilma-masha-i-medved/>]: Ничего-то ты, Мишка, не знаешь... Сейчас меня покормят, сейчас я буду кушать. А я знаю, как лечить! Это не медведь... Это лось какой-то! Поделись с ребенком. Вот это здорово! Мишка! А ты че не спишь?! Вкусновато, но маловато! Пять минут – полет нормальный. Во, заколотился! и т.д.

Чтобы сделать объективный вывод о наличии в мультфильме воспитательного потенциала, о соотношении количества отрицательных и положительных примеров, которые видит здесь юный зритель, мы провели подсчёт положительных и отрицательных примеров (единиц) во всём сериале (таб.1).

В целом, общее количество (отрицательных и положительных) примеров поведения Маши 165. Из них 37 (22%) – это примеры положительного характера, то есть те, которые действительно учат и воспитывают ребёнка: доброта, стремление учиться, познавать мир, взаимовыручка, помощь взрослым, послушание. А 128 (78%) – это примеры отрицательного характера. А ведь «еще в 1970-е годы психологи установили, что модели поведения, которые демонстрируют обаятельные герои экрана, обладают огромной притягательностью. Особенно для молодых зрителей с неустойчивой психикой и еще не сформирова-

Таб.1 Положительный и отрицательный потенциал действий главной героини мультфильма «Маша и Медведь»

Положительные примеры и действия Маши	Отрицательные примеры и действия Маши
<p>1 серия. 1. Ставит разбросанные ей кубки на полки.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Прыгает в ведре по ступенькам. 2. Волочит зайца за шею. 3. Залезает на высокую яблоню. 4. Надкусывает и кидает яблоки. 5. Срывается и падает с дерева. 6. Роняет ульи с пчёлами, выпускает чужих пчёл. 7. Учиняет беспорядок в доме медведя и вокруг дома. 8. Показывает язык. 9. Роняет кубки в чужом доме. 10. Прыгает на кровати в чужом доме. 11. Дверью припечатывает медведя к стене. 12. Пять раз возвращается в чужой дом, после того, как её выставляют за порог, чтобы прыгать на кровати.
<p>2 серия. 2. Протягивает медведю руку, чтобы помочь ему подняться из погреба.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 13. Отбирает у зайца морковку. 14. Входит в чужой дом без стука. 15. Пристаёт с вопросами и просьбами к спящему медведю. 16. Прыгает на спящем медведе. 17. Бьёт палкой по ульям с пчёлами, провоцируя их вылет. 18. Бегаёт от пчёл, загоняет их медведю под одеяло. 19. Мешает медведю готовить еду. 20. Надевает на голову кастрюлю и бегаёт. 21. Играет со спичками. 22. Показывает медведю язык. 23. Бьёт в нетерпении ложкой по столу и кричит: «Кашу! Кашу!»

ровавшейся системой ценностей. Если хулиганское поведение на экране никак не наказывается, очень высока вероятность, что дети будут ему подражать» [Шишова, 2009].

Воспитательный потенциал в мультфильме «Маша и медведь» есть. Если рассматривать его на примере поведения главной героини, которую стараются копировать дети, то он составляет всего 22%. Остальные воспитательные моменты в данном аудиовизуальном медиатексте если и есть, то остаются глу-

боко вне поле зрения ребёнка. Всё, ради чего дети смотрят этот мультфильм, это чтобы почерпнуть для себя примеры, наиболее выпуклые, яркие и комичные. Именно таких, отрицательных, примеров поведения Маши здесь 78%. Приходим к выводу, что для детей неконтролируемый и некомментируемый просмотр современных мультфильмов крайне вреден. Современный российский мультфильм перестал быть «трогательным», «душевным», «забавным»,

<p>3 серия. 3. Поздравляет медведя с Новым Годом поздравительной открыткой собственного изготовления. 4. Принимает участие в лечении Деда Мороза. 5. Поздравляет животных леса с Новым Годом и дарит подарки.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тянет за ёлочное украшение. 2. Подбрасывает стеклянный шар, как резиновый мячик. 3. Устраивает истерику. 4. Тянет медведя за ногу в тот момент, когда у него в руках коробка со стеклянными игрушками. 5. Устраивает истерику. 6. Вынимает из коробки все шары для жонглирования, кидает медведю под лапу. 7. Скидывает со шкафа коробку с петардами, срывает с одной запал. 8. Не прибирает дом после взрыва петарды, просит «покатать» её на петарде. 9. Сидит на пиле. 10. Катается на рукояти маршрутно-контрольного устройства, переводящего стрелки железнодорожных путей. 11. Переводит стрелку, создавая аварийную ситуацию. 12. Не извиняется перед Дедом Морозом. 13. Присваивает себе все подарки из мешка Деда мороза. 14. Не хочет делиться подарками со зверями. 15. Поджигает своим бенгальским огнём петарды.
<p>4 серия.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 16. Выпрашивает у медведя конфеты, которые он несёт медведице. 17. Съедает все конфеты, мусорит в лесу фантиками. 18. Облизывает пальца после еды. 19. К незнакомому взрослому обращается: «А это ещё кто?» 20. Вмешивается во взрослые разговоры.
<p>5 серия. 6. Играет в мяч.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 21. Бросает мяч в морду медведю. 22. Играет в мяч на берегу, где медведь ловит рыбу. 23. Устраивает истерику. 24. Бросает мяч в поплавок медведя. 25. Прыгает в ведре. 26. Забирает у медведя сачок. 27. Распускает из банки накопанных медведем для рыбалки червей. 28. Играет с удочкой, запутывает леску.
<p>6 серия. 7. Катает снежки. 8. Изучает следы животных.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 29. Катает ком снега, запускает в окно медведя. 30. Отказывается убирать лопаткой снег. 31. Кидает снег в медведя.

<p>7 серия.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Играет с наградами медведя, отказывается возвращать их. 2. Прыгает в клоунской шляпе вокруг медведя. 3. Выпрашивает конфету словами: «Хочу! Хочу!» 4. Трогает руками незнакомый предмет у двери. 5. Садится за руль сломанного автомобиля, катится с горы.
<p>8 серия. 9. Просит медведя достать с высокого дерева яблоко, а не лезет сама. 10. Благодарит медведя за сорванное яблоко.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Садится на чужое место, отказывается покинуть его. 7. Отбирает пульт от ТВ у медведя. 8. В помещении играет в мяч. 9. На приглашение медведя играть отвечает: «Да ну тебя!» 10. Выпрашивает мобильный телефон у медведя словами: «Хочу! Хочу! Хочу!» 11. Постоянно звонит и тревожит медведя по пустякам. 12. Надкусывает выпрошенное у медведя яблоко и выбрасывает.
<p>9 серия. 11. Дует на ложку, прежде чем попробовать горячее варенье. 12. Проявляет организаторские способности, поручая зверям задания по сбору овощей и шишек. 13. Приглашает уставшего медведя к столу и наливает ему чай. 14. Снимает с лапы медведя банку.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 13. Съедает малину, которую медведь собирал для варенья. 14. Съедает корзину яблок, мусорит огрызками. 15. Пачкает малиной своё лицо и одежду. 16. Надевает на голову банку. 17. Залезает на пирамиду из 18-ти банок и помещается там вниз головой. 18. Провоцирует попадание медвежьей лапы в банку. 19. Варит варенье в кастрюле на раскалённой плите.
<p>10 серия. 15. Учится кататься на коньках сама.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 20. Повторяет за взрослыми сложный прыжок на коньках. 21. Идёт будить медведя посреди зимы, чтобы он научил её кататься на коньках. 22. Спящего медведя ставит на ролики и ведёт на лёд. 23. Привлекает внимание взрослых ложными действиями: «Ой, падаю, падаю, падаю!».
<p>11 серия. 16. Проявляет желание учиться. 17. Поздравляет медведя с Первым сентября и дарит ему букет цветов. 18. Быстро учится читать. 19. Делает парусник.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 24. Катается на велосипеде в помещении. 25. Не здороваются со старшими. 26. Задевает колесом велосипеда столик медведя, от чего ломается его парусник. 27. Не благодарит медведя за то, что он сделал по её просьбе «школу». 28. Портит тетрадь. 29. Стучит партой, громко кричит. 30. На уроке арифметики не считает яблоки, а ест их. 31. Берёт в руки взрослый молоток.

<p>12 серия. 20. Охраняет морковку медведя от зайца.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. На просьбу помочь отвечает: «Неа, я лучше бабочку поймаю!». 2. Ловя зайца, учиняет беспорядок в доме медведя. 3. Ходит по грядкам, которые возделывает медведь, когда ловит бабочку.
<p>13 серия.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Заставляет медведя играть с ней в прятки. 5. Прыгает на кровати. 6. Надевает на голову банку.
<p>14 серия. 21. Просит у медведя прощения за разгром. 22. Бежит на помощь медведю. 23. Видит свою вину, встаёт в угол.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Прыгает в ведре в сугроб. 8. Надевает ласты, чтобы прыгать по снегу. 9. Садится за руль взрослого снегохода без разрешения, разбивает его.
<p>15 серия. 24. Искренне беспокоится за здоровье медведя. 25. Заботится о медведе: кипятит самовар, поит его чаем, ходит за водой.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Играет мячиком в помещении.
<p>16 серия. 26. Отмывает помещение от остатков каши. 27. Осознаёт, что «кашу заварила она».</p>	<ol style="list-style-type: none"> 11. Мешает медведю играть в шашки, забирая их. 12. Играет шайбой в помещении, попадает в голову медведю. 13. Отказываясь от каши, говорит: «Фу!». 14. Пользуется электрической плиткой без присмотра взрослых. 15. Устраивает дома взрыв розовой кашей.
<p>17 серия. 30. Исполняет для гостя роль экскурсовода. 31. Помогает медведю убраться в доме, пилит дрова, собирает малину.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 16. Окликает медведя и его родственника свистом. 17. Не умеет себя занять в одиночестве: «Ох, и скучотень!». 18. Спускается на велосипеде по ступенькам. 19. Навязывает своё знакомство. 20. Едет на велосипеде на голове. 21. Садит Панду без его согласия на свой велосипед и везёт по кочкам. 22. Ссорится и дерётся с гостем, не уступая ему пространство кресла. 23. Шалит, а потом лицемерно улыбается медведю, как будто это не она. 24. Надевает банку на голову. 25. Отбирает у гостя карандаши и ручки. 26. Показывает гостю язык.

<p>18 серия. 32. Моется под душем.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разливает молоко. 2. Не смотрит под ноги, когда идёт, обливается кашей. 3. Падает в камин, пачкается. 4. Пытается выломать дверь в дом медведя. 5. Трясёт куст с малиной и пачкается в малине. 6. В пруду залезает в тину, чтобы поймать рыбу. 7. Пачкается, играя с машинным маслом.
<p>19 серия. 33. Хочет научиться играть на рояле. 34. Проявляет успехи в обучении игре на рояле.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Ходит ногами по клавишам рояля. 9. Раскручивает и закручивает стульчик у рояля. 10. Стучит по клавишам.
<p>20 серия. 35. Принимает участие в поисках тигра. 36. Обучается у тигра отдельным посильным цирковым трюкам.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 11. Съедает под столом 10 бутербродов, предназначенных для гостя. 12. Не уступает взрослому гостю альбом с фотографиями. 13. Прыгает на дорожном чемодане гостя. Смеётся над взрослыми. 14. Гостю вместо «здравствуйте!» говорит: «Ты кто такой?». 15. Возвращается семь раз в дом, из которого её выставляют за плохое поведение.
<p>21 серия. 37. Приходит в гости ко всем лесным зверям и дарит всем подарки из волшебного цилиндра.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 16. Продолжает стучать в дверь после того, как её открыли. 17. Открывает шкафы в доме медведя без его разрешения.

«милым», наиболее значимым здесь «становится не столько внешняя оболочка медиатекста, сколько его внутреннее содержание» [Челышева, 2010, с.27]. Созданные на манер западных, многие яркие российские мультфильмы полны агрессии. А главные герои, порой не воспитывают добрыми поступками, а подают ломающие психику детей отрицательные примеры. На наш взгляд, современные мультфильмы

отнюдь не формируют этические/моральные нормы поведения ребёнка в социуме, а учат его недопустимым для нашей культуры и воспитания жестокости, цинизму, стремлению к разрушению. Мультфильм как аудиовизуальный медиатекст, *оставаясь эффе́ктивным средством решения благородных задач воспитания ребёнка*, в настоящее время становится орудием манипулирования сознанием детей.

Литература

Козачёк, О.В. Мультфильмы: их влияние на психику ребёнка // Здоровье и экология. 2007. 3 апреля. [Электронный ресурс] <http://www.volgograd.ru/theme/info/zozh/95911.pub>

Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. 176 с.

Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.

Федоров, А.В. Медиаобразование и медиакомпетентность: анкеты, тесты, контрольные задания. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. педаг. ин-та, 2009. 136 с.

Челышева, И.В. Анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории в рамках деятельности научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» при Таганрогском государственном педагогическом институте // Медиаобразование. 2010. № 3. С. 25–77. <http://edu.of.ru/attach/17/82350.PDF>

Шишова, Т. Меня воспитал телевизор // Толк и польза. 2009. № 6. <http://www.tolk-i-polza.ru/show/6653?mode=full>

References

Chelysheva, I.V. Analys of media texts on employment in student's audience within the limits of activity of the scientifically-educational center «Media Education and Media Competence» at the Taganrog State Pedagogical Institute // Media Education. 2010. N 3, p.25–77. <http://edu.of.ru/attach/17/82350.PDF>

Fedorov, A.V. Media education and media competence: questionnaires, tests, control tasks. Taganrog: Publishing house Taganrog State Pedagogical Institute, 2009. 136 p.

Kozachyok, O.V. Cartoons: their influence on mentality the child // Health and ecology. 2007. April, 3rd. <http://www.volgograd.ru/theme/info/zozh/95911.pub>

Penzin, S.N. Cinema and esthetic education: methodological problems. Voronezh: Publishing house of Voronezh State Universit, 1987. 176 p.

Propp, V.J. Morfologija of a Farry Tale. Historical roots of a magic fairy tale. Moscow: Labyrinth, 1998. 512 p.

Shishova, T. I was brought up by the TV // Sense and advantage. 2009. N 6. <http://www.tolk-i-polza.ru/show/6653?mode=full></magic>

Разработка моделей медиакурсов в качестве объекта медиаобразовательного проектирования

**С.С. Бекназарова,
научный руководитель – К.П. Абдурахманов,
доктор физико-математических наук, профессор,
Ташкентский университет информационных технологий,
Узбекистан**

Аннотация: В статье рассмотрена специфика, пошаговый процесс разработки медиакурсов, на примере медиаобразовательного портала <http://mediaedu.uz>

Ключевые слова: информация, образование, медиа, медиаобразовательный портал, медиа тексты, медиаобразовательные курсы.

**S.Beknazarova,
Tashkent University of ICT, Uzbekistan**

Develop models of media courses as object media educational design

Abstract: The article discusses the specifics, step by step process for developing media courses, for example, media education portal <http://mediaedu.uz>

Keywords: information, education, media, media education portal, media texts, media education courses.

Открытость информации привела к тому, что источник значительной ее части, получаемой студентами, – не учебное заведение, не преподаватель и учебник, а открытое информационное, культурное и социальное пространство. Ежегодные международные исследования образовательных достижений учащихся, получивших общее обязательное образование, выявили у них следующие проблемы: неумение применять знания в незнакомых ситуациях; отсутствие навыков работы с информацией; неумение извлекать из текста необходимую информацию и интерпретировать её.

Сегодня всеобщая медиатизация, – когда немислимое количество медиа (средств массовой коммуникации) становится средой обитания

для пользователей Интернет, приводит к тому, что, подобно генетически модифицированным продуктам, медиасфера незаметно для нас создаёт медийно модифицированную реальность [Прохоров, 2006, с.37]. Интернет позволяет не только вступать в контакт с любимым пользователем в любой точке Земного шара и получать доступ к неограниченному объёму информации, но и выступать в качестве обучающего инструмента: пользователь по своему желанию может формировать любые образовательные программы с привлечением специалистов разного уровня [Удовик, 2002, с.223]. Интернет стал важным компонентом в разработке и реализации различных медиаобразовательных программ, проектов (в частности, Медиаобразователь-

ный портал: <http://mediaedu.uz>), вплоть до размещения в сети виртуальных школ и курсов.

Исходя из многообразия подходов к пониманию сущности медиаобразования, осуществление этого процесса с помощью интернет-ресурсов можно охарактеризовать как медиаобразование и как повышение уровня образованности с использованием элементов медиакурсов. Педагоги, практикующие интеграцию медиаобразовательных элементов в различные дисциплины, уверены, что современные мультимедийные компьютерные программы и телекоммуникационные технологии открывают учащимся доступ к нетрадиционным источникам информации – электронным гипертекстовым учебникам, образовательным сайтам, системам дистанционного обучения и т.п., это призвано повысить эффективность развития познавательной самостоятельности и дать новые возможности для творческого роста обучающихся.

Разработка медиакурсов в настоящее время – актуальная задача. В нашем медиаобразовательном портале придаётся немаловажное значение как средству дистанционного обучения и взрослых, так и детей, основам различных дисциплин. В качестве эксперимента, обучающиеся могут изучить медиакурс по дисциплине Физика (<http://mediaedu.uz>).

Аналогично другим программным продуктам жизненный цикл МК для компьютерного обучения может быть представлен в виде каскадной модели, включающей пять основных этапов: стратегичес-

кое планирование, проектирование, реализация, тестирование, эксплуатация и сопровождение

Этап проектирования, предусматривающий разработку структуры курса и сценариев работы с ним, включает четыре фазы: разработка модели темы, изучаемой в создаваемом медиакурсе; разработка структуры курса; определение медиаобразовательных объектов обучения; разработка сценариев работы с медиакурсом.

Спецификация медиакурсов:

- определение – терминологическая информация или задание на знание терминологии, на примере курса «Физика»; разделы курса предоставляются на примере практических открытий человечества, в соответствии с изучаемой тематикой;
- строение – информация о правильности написания, представления, изображения объекта учебного предмета или задание на конструирование объекта;
- правило – информация, поясняющая использование объектов учебного предмета или задание на правильность применения объектов;
- пример – информация, иллюстрирующая определение, строение или правило, или задание на выполнение последовательности действий [Бекназарова, 2012, с.102-106].

Медиакурс – это обучающая программная система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения: предоставляющая теоретический материал, обеспечивающий тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, а также информационно-поисковую дея-

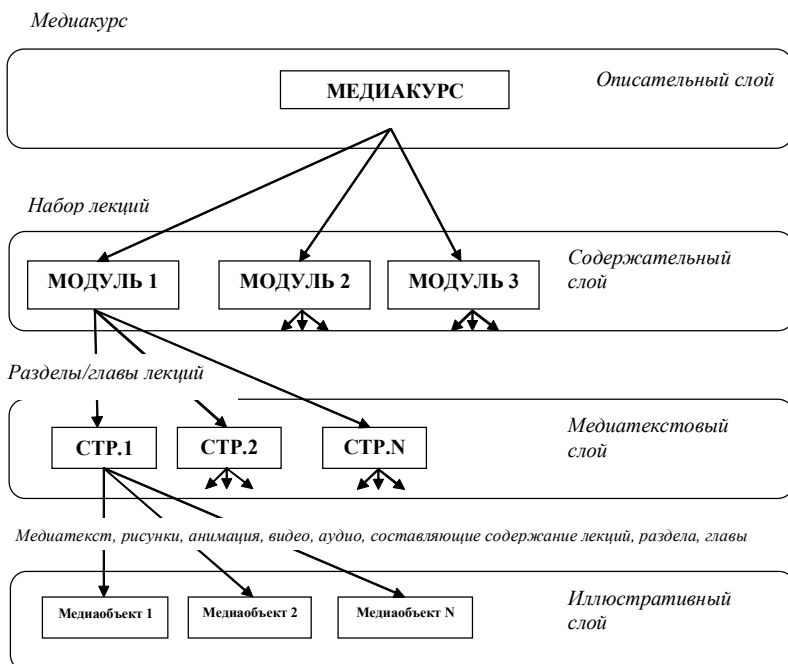
тельность, математическое и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией. Медиакурс, разработанный на основе мультимедийности – гипермедиа, синтез гипертекстовой структуры и мультимедиа.

Структуризация и подготовка учебного материала медиаобразовательных электронных учебных курсов проводится следующим образом: курс разбивается на разделы и разбивка содержания раздела на небольшие смысловые части – главы (модули). Каждый раздел и каждое занятие модуля должны иметь заголовки. Курс должен быть не только хорошо изложен, но и удобно структурирован на портале.

Каждый модуль по максимуму включает в себя: текст самого занятия, в виде презентации – учебный материал, цели изучения модуля, набор ключевых понятий по теме модуля, учебные вопросы, тесты для самопроверки и рефлексии. Структура медиакурсов представлена на рисунке 1.

Модуль – это содержательный слой медиакурса, на котором может осуществляться принцип многоуровневости обучения. Критерии уровней обучения разрабатываются проектировщиком медиакурса. Согласно нашей концепции первоначальный уровень обучения по конкретному медиакурсу выбирает сам учащийся. В дальнейшем уровни прохож-

Рис. 1. Графическая модель медиакурсов



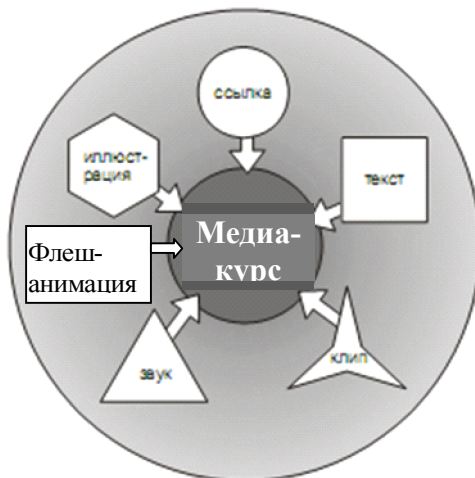
дения модулей медиакурса обуславливаются успешностью усвоения учебной информации и направляются системой обучения. Для каждого модуля (в случае его многоуровневости) проектировщик разрабатывает отдельные уровни-слои содержания модуля и соответствующие им тесты самопроверки и итогового тестирования. На основании результатов итогового тестирования по модулю, система может предложить более высокий уровень изучения следующего модуля медиакурса, оставить прежний уровень или изучить модуль повторно.

Таким образом, многоуровневость учебных модулей медиакурсов обеспечивает возможность первоначального выбора уровня изучения медиакурса и возможность изменения уровней его изучения как в сторону повышения сложности учебной информации, так и в сторону её уменьшения.

В свою очередь модуль медиакурса, реализующий комплекс (иерархию) педагогических целей, состоит из более мелких единиц учебного текста – страниц. Страница модуля медиакурса, представлена на рисунке 2 – часть образовательной информации, проектируемая как минимально-целостное содержание. Группа страниц объединяется в модуль как показано на рисунке 3. Страница модуля медиакурса является конкретным символическим образовательным пространством, где происходит встреча обучающегося с культурными смыслами учебной информации.

Страница модуля медиакурса является также полем диалогового взаимодействия учащегося с содержанием учебной информации, её медиаобъектами. Именно на этом уровне осуществляется проектирование диалоговых возможностей медиакурса. Страница модуля

Рис. 2. Структура страницы модуля медиакурса



медиакурса является также медиатекстом, в семиотическом понимании, включающим в себя медиатекст, изображение, звук, анимацию, видео, гиперссылки. Искусство медиаобразовательного проектирования страницы модуля медиаресурса включает в себя не только организацию учебной информации в относительно ограниченных объемах страницы модуля, но и в сочетании (дополнительности) модальностей её представления (медиатекст, звук, видео, изображение, анимация и т.п.). А также в рациональном использовании площади экрана (эргономика и дизайн), прозрачности управления подачей учебной информации (за счет творческой активности обучающегося).

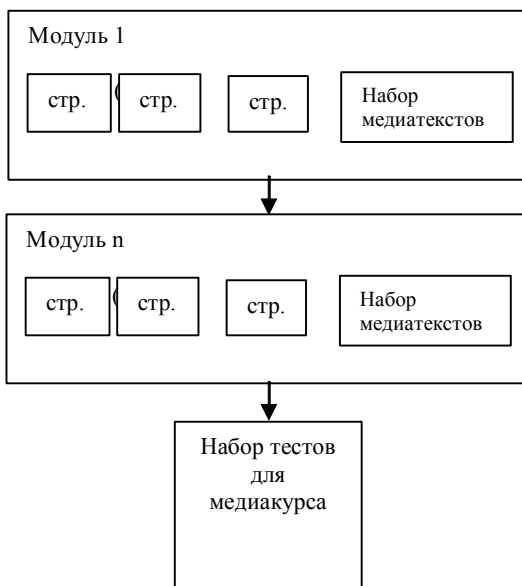
В нашей концепции мы выбираем единицей (элементом) меди-

аобразовательного проектирования медиакурса – страницу модуля медиакурса. Пользователь воспринимает медиакурс в целом и его модули/страницы через интерфейс пользователя.

Содержание страницы модуля медиакурса – медиаобъекты (медиатексты, иллюстрации, гиперссылки, клипы, анимации, звуковые файлы и др.). Основной способ обращения к медиаобъектам – гиперссылки в тексте страницы.

Многоуровневый модуль должен иметь механизмы адаптации к уровню подготовки пользователя. Критерии уровня подготовки (например: достаточный, хороший, отличный) определяются проектировщиком медиакурса (модуля) на основании общих требований к качеству усвоения знаний, принятых в

Рис. 3. Структура модулей медиакурса



учебном заведении. Механизмом определения уровня подготовки пользователя является тестирование по результатам изучения модуля медиакурса. Автоматизированная интерпретация результатов тестирования должна иметь критерии и алгоритм определения уровня изучения данного учебного материала. Логическая структура страницы многоуровневого модуля показана на рисунке 4.

В соответствии с разработанной концепцией медиаобразовательной среды и личностно-ориентированных медиаресурсов, медиаобъекты хранятся независимо от основного текста страницы/модуля/медиакурса и могут использоваться при создании других медиакурсов, различного назначения. Таким образом, графически соответствие различных уровней медиакурса представлены на рисунке 5.

Статистика изучения медиакурса на уровне модулей дает возможность оценить сложность/простоту медиакурса по отдельным моду-

лям или легкость/трудность (затраты времени для успешного изучения модуля); креативность/репродуктивность учения Автоматическая статистика может быть направлена и «вглубь» медиакурса, на уровень изучения модуля и страницы, где может быть зафиксирована частота обращения к тем или иным медиаобъектам (в частности текстовым гиперссылкам, дающим более детальную учебную информацию, что будет свидетельствовать о глубине познавательной мотивации учащегося, его интеллектуальной любознательности и др.). На рисунке 6 представлено графическое отображение частоты обращения учащегося к различным медиаобъектам при изучении медиакурса. Такая информация может быть полезна при определении предпочтительной модальности восприятия учебной информации у учащегося и дальнейшей адаптации медиакурса по предпочтительной модальности у пользователя.

Рис. 4. Логическая структура страницы многоуровневого модуля с активизацией уровневых гиперссылок

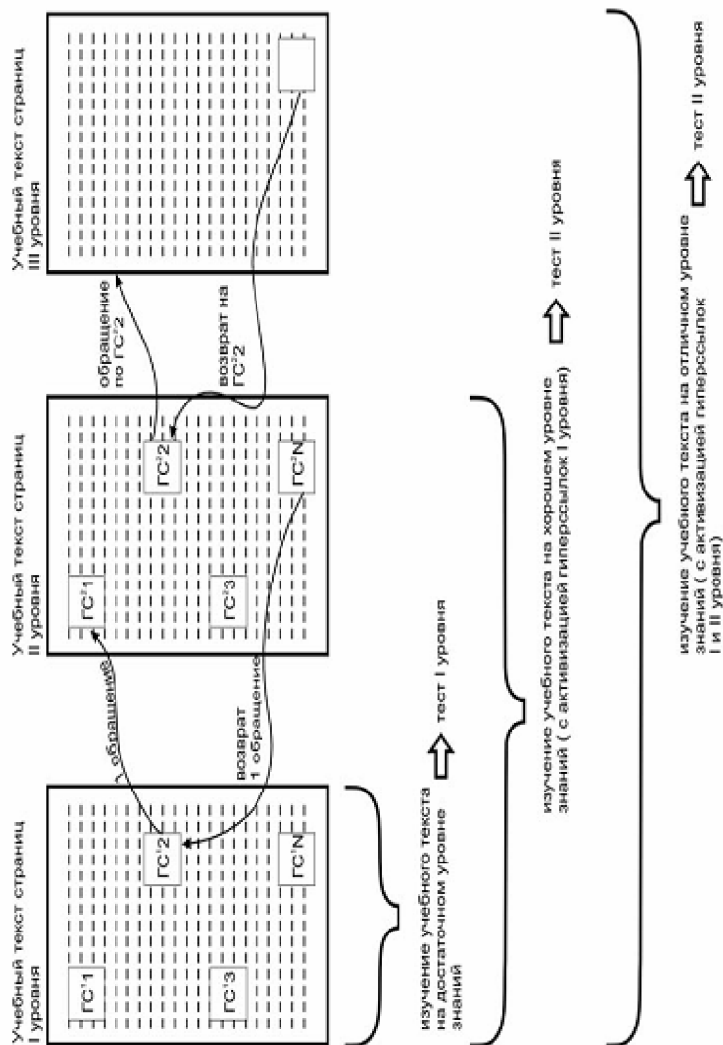
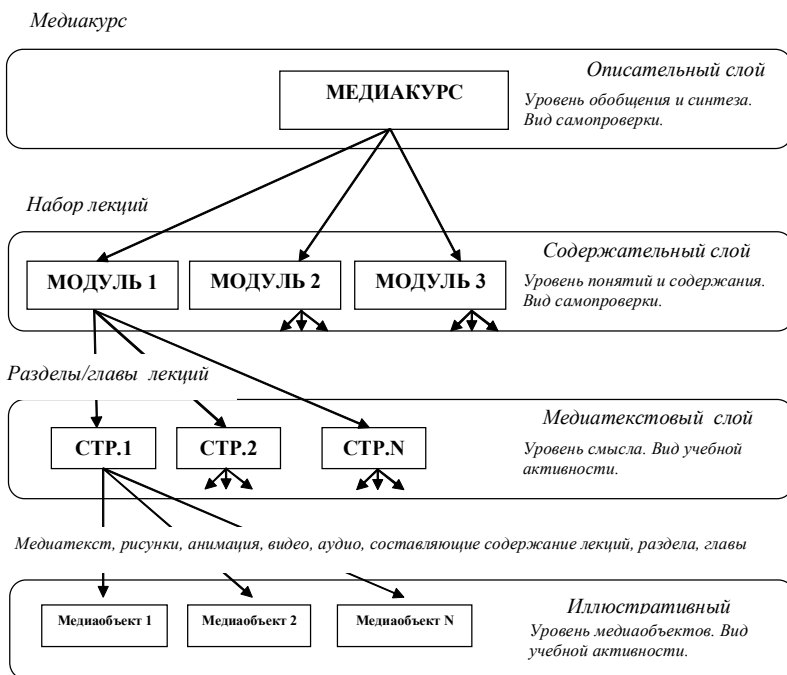


Рис. 5. Графическое отображение логических уровней медиакурса



Литература

Бекназарова С.С. Разработка медиаобразовательных курсов на примере медиаобразовательного портала mediaedu.uz // Медиаобразование. 2012. № 1. 102-106

Прохоров А.В. Новые медиа в условиях глобализации, или что нового в глобальных медиа? // Электронная культура и экранное творчество. М.: Академический проект, 2006. С. 37.

Удовик С.Л. Глобализация: семиотические подходы. М.: Рефл-бук, Ваклер, 2002. С.223.

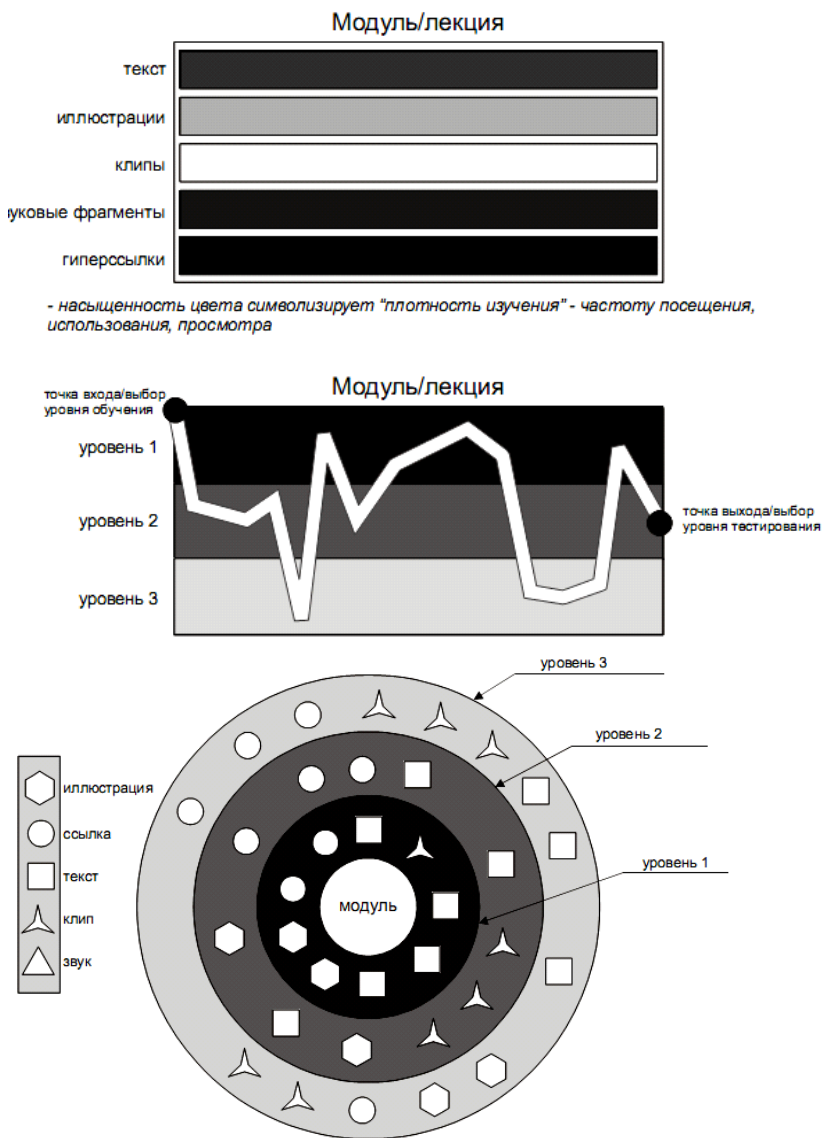
References

Beknazarova S.S. The development of media education courses on the example of media education portal mediaedu.uz // Media Education. 2012. № 1, p.102-106.

Prokhorov A.V. New media in the context of globalization, or what's new in the global media? // E-culture and on-screen work. Moscow: Academic Project, 2006, p.37.

Udovik S.L. Globalization: a semiotic approach. Moscow: Refl-book, Vakler, 2002, p.223.

Рис.6. Графические модели способов визуализации данных



Медиаобразовательный компонент в работе учителя школы и преподавателя вуза: возможности и перспективы*

И.В. Чельшева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский государственный
педагогический институт им. А.П.Чехова,
Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы внедрения медиаобразования в учебно-воспитательный процесс работы школьного учителя и преподавателя вуза. Автором исследуются возможности и перспективы использования потенциала медиаобразования в воспитании, образовании и развитии подрастающего поколения.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакультура, медиакомпетентность, медиаобразование.

Dr. Irina Chelysheva,
Docent of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute
(Taganrog, Russia)
Member of Russian Association for Media Education

Media education component in the work of school teachers and university educators: opportunities and perspectives *

Abstract. The article considers the problems of the introduction of media education in educational process of the work of school teachers and university teachers. The author explores the opportunities and prospects of using the potential of media education in the upbringing, education and development of the younger generation.

Keywords: media education, media culture, media competence, teachers, students.

Медиаобразование приобретает особое значение в деятельности современных педагогов, призванных не только вооружать школьников и студентов необходимым набором знаний и умений, но и координировать их межличностные отношения в коллективе и в обществе в целом, осуществлять анализ влияния семьи, микросреды на развитие личности, и на этой основе производить подбор оптимальных форм и методов учебно-воспитательной работы. Проблеме медиаобразования педа-

* статья написана при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1 (III очередь) «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров», «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров в области психологических и педагогических наук»; проект «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами», руководитель проекта – А.В.Федоров).

гогов посвящены работы многих отечественных исследователей (Е.А.Бондаренко, Ю.Н.Усова, А.В. Федорова, И.В. Чельшовой и др.).

Известно, что успех деятельности педагога во многом определяется его профессиональным мастерством, в основе которого – четко выстроенная система умений, знаний, отношений, подчиненных решению важных педагогических задач; продуманный выбор педагогических технологий; умение управлять эмоциональными контактами коллектива, творчески выстраивать систему педагогически целесообразных взаимоотношений; конструктивно разрешать возникающие противоречия и конфликты.

Кроме собственно учебных задач, педагог призван оказывать своим ученикам разностороннюю помощь в нескольких направлениях. К этим направлениям можно отнести: психолого-педагогическую помощь и поддержку; профилактические меры по предупреждению социально опасных явлений в социуме (алкоголизма, наркомании, правонарушений и т.д.); деятельность, направленную на оздоровление и полноценное развитие; оказание помощи в профориентации и трудоустройстве, организация культурного досуга и т.д. [Дубровина, 1995, с. 19].

В процессе педагогической деятельности выполняется целый ряд взаимосвязанных функций: воспитательная, организаторская, прогностическая, предупредительно-профилактическая, охранно-защитная, организационно-коммуникативная и др. Представим краткую характеристику этих функций на

примере организации работы с детьми и подростками.

Воспитательная функция в деятельности педагога осуществляется путем обеспечения целенаправленного влияния всех социальных институтов на поведение и деятельность ребенка. Здесь перед педагогом стоит важная задача – использовать в воспитательном процессе все необходимые средства и возможности общества, воспитательный потенциал микросреды, потенциальные возможности самой личности как активного субъекта воспитательного процесса.

Не менее важную роль в педагогической работе играет и организаторская функция. Сюда включается и деятельность, связанная с содержанием досуга, и помощь в трудоустройстве, и координация деятельности детей и подростков с различными общественными объединениями.

Прогнозирование, проектирование процесса социального развития конкретного микросоциума (семьи, группы сверстников и т.п.) – одна из важных задач педагога. И.Г. Доценко считает, что «проектирование социально-педагогической деятельности должно начинаться с обращения к субъективному миру ребенка, с определения его жизненно важных потребностей» [Доценко, 2009, с. 29]. Поэтому прогностическая функция в социально-педагогическом контексте осуществляется в тесной взаимосвязи с деятельностью различных социальных институтов, участвующих в образовании и развитии личности, например, семьи, образовательных учреждений, СМИ и т.д.

Предупредительно-профилактическая и социально-терапевти-

ческая функция педагогической работы реализуются в приведении в действие социально-правовых, психологических механизмов предупреждения, преодоления негативных влияний на ребенка или подростка. Целью здесь становится организация защиты прав ребенка в обществе, оказание помощи детям и подросткам в их социальном и профессиональном самоопределении.

Организационно-коммуникативная функция заключается во включении ближайшего окружения в решение возникающих у ребенка проблем. Данная функция реализуется в организации совместного досуга школьника и его ближайшего окружения, расширения личностных контактов детей и подростков и т.д.

Охранно-защитная функция заключается в использовании всего арсенала правовых норм для защиты прав и интересов детей и подростков, содействию в применении соответствующих мер в отношении лиц, допускающих противоправные воздействия на ребенка.

Специфика работы школьного и вузовского педагога состоит в том, что он находится в постоянном тесном контакте со своими воспитанниками. Путем длительного наблюдения на лекциях, уроках, в совместной внеучебной деятельности и т.д., он целенаправленно изучает личностные особенности каждого ученика и студента, оказывает им помощь в решении возникающих жизненных проблем. В связи с этим, нельзя не учитывать все возрастающую роль медиаинформации в жизни каждого современного школьника и студента, образующей социокультурную среду, и предопределяющей форми-

рование мировоззрения, ценностных ориентаций и критической автономии личности.

Медиаобразование призвано помочь учащимся и студентам адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык средств массовой информации, уметь анализировать произведения медиакультуры и т.п. В разные годы проблеме медиаобразования подрастающего поколения были посвящены исследования О.А.Баранова, И.В. Вайсфельда, Л.С. Зазнобиной, И.С. Левшиной, Ю.М. Лотмана, С.Н. Пензина, Г.А. Поличко, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, А.В. Шарикова и др.

В деятельности современного школьного и вузовского педагога, медиаобразование может быть реализовано в нескольких направлениях: интегрированном, специальном или факультативном.

Интегрированное направление предполагает включение медиаобразовательных компонентов в предметы учебного цикла. Если еще несколько лет назад элементы медиаобразования включались, преимущественно, в предметы гуманитарного цикла такие, как литература, история, то в последние годы все чаще педагоги включают медиаобразование и в изучение химии, биологии, физики и т.д. Интеграция медиаобразовательных компонентов признается одним из самых перспективных направлений медиаобразования, так как позволяет использовать различные инновационные подходы к преподаванию предметов, включать в ход урока или лекции интерактивные элементы с использованием фрагментов произведений медиакультуры и т.д.

Специальное направление, предполагающее изучение основ медиаобразования в рамках учебных планов и программ (спекурсы, семинары, лекции и т.д.). Данное направление в нашей стране получило свое развитие в высшем профессиональном педагогическом образовании благодаря открытой и официально зарегистрированной учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования и науки РФ специализации 03.13.30 «Медиаобразование». Первым вузом страны, начавшим подготовку медиапедагогов в рамках данной специализации с 2002 года, стал Таганрогский государственный педагогический институт им. А.П.Чехова.

Цель специализации «Медиаобразование» – подготовка медиакомпетентных педагогов, способных полноценно использовать медиа в учебно-воспитательном процессе. Среди специальных дисциплин, изучаемых студентами – «История медиакультуры», «Теория медиа и медиаобразования», «Технология медиаобразования в школе и вузе», «Социология медиакультуры», «История медиаобразования» и т.д.

Медиаобразовательные занятия со студентами строятся с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и требований к составляющим образовательного процесса. Учебные курсы специализации включают изучение теоретического материала, а также практические занятия, реализация которых предполагает активное использование творческих и игровых заданий на медийном мате-

риале. 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/видео клубов, юнкоровских 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 просмотр фильмов, но и обсуждение эстетических, нравственных, философских проблем медиапроизведений; выполнение групповых и индивидуальных игровых, творческих заданий; свободное общение; диспуты; анкетирования; письменные работы (рецензирование, отзывы, сочинения на тему просмотренных фильмов и т.д.).

Особое значение в контексте изучения медиаобразования имеет развитие аналитических способностей, так необходимых будущим педагогам. Просмотры и коллективные обсуждения экранных медиатекстов (фильмов, телепередач, интернетных сайтов) способствуют созданию творческой атмосферы на занятиях, развитию критического мышления и умению аргументировано оценивать медийную информацию, активизируют познавательный потенциал студентов. Выполнение данного вида заданий позволяет не только констатировать эстетические и художествен-

ные медиапредпочтения студентов, но и способствовать более полноценному медиавосприятию, развитию эстетического вкуса аудитории [Челышева, 2009, с. 70].

Полученные знания и приобретенные в процессе прохождения педпрактики практические навыки работы со школьной аудиторией на материале медиа будущие педагоги демонстрируют в ходе конкурсных презентаций медиаобразовательных проектов. Этот вид работы позволяет осуществлять сравнительный анализ студенческих разработок, способствует выявлению наиболее перспективных медиаобразовательных моделей и направлений 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 и т.д. Поэтому их подготовка к осуществлению медиаобразовательной деятельности направлена на максимальное использование потенциальных возможностей произведений медиакультуры в организации различных досуговых и социально-педагогических мероприятий: конкурсов, игровых программ, ролевых, импровизационных и сюжетных игр на медийном материале с учащимися разных возрастов.

Для организации дальнейшей продуктивной работы со школьниками, студенты в процессе медиаобразования занимаются разработкой занятий, накапливают методический материал, участвуют в тре-

нинговых занятиях. 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 педагога, его 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 медиатекстов.

Уже сегодня «можно назвать немало конкретных российских городов и учебных заведений, активно продвигающих идеи медиаобразования – и в теории – и на практике. Помимо традиционно известных медийных вузов и факультетов (ВГИК, факультеты журналистики МГУ, Санкт-Петербургского государственного университета и др.) учебные курсы по медиаобразованию и медиакультуре на сегодняшний день читаются в Таганрогском государственном педагогическом институте им. А.П.Чехова, Тверском государственном университете, Воронежском государственном университете, Государственном университете управления, Московском институте открытого образования, Уральском государственном университете, в Челябинском государственном университете, Южно-

Уральском государственном университете, Тамбовском государственном университете, Бийском государственной педагогической академии, Иркутском государственном педагогическом институте иностранных языков, Курганском государственном университете, Омском государственном университете, Южном Федеральном университете, в Алтайской государственной академии культуры и искусств, Поморском государственном университете, Краснодарском университете культуры и искусств и др. Только в Москве в процесс медиаобразования вовлечены десятки средних учебных заведений – от начальной школы до гимназии и лицей» [Федоров, 2010]. Это может свидетельствовать об актуальности медиаобразования, включенного в программы профессиональной подготовки специалистов различных специальностей, а также о том, что данное направление имеет безусловные перспективы в дальнейшем развитии отечественной медиапедагогике.

Факультативное медиаобразование осуществляется в школах, вузах, учреждениях дополнительного образования, и реализуется в кружках, студиях, клубах и т.д.

Все более значимые перспективы у современного медиаобразования намечаются в системе дополнительного образования. Учитывая, что школьной программой не предусмотрены специальные медиаобразовательные уроки, наиболее распространенное направление медиаобразования – внеурочные виды занятий. Соответственно, что в настоящее время основными организационными формами осуществ-

ления социокультурной деятельности на материале произведений медиакультуры выступают медиакультурные, факультативные, студийные, кружковые и др. объединения.

Дополнительное образование представляет собой составную часть системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодежи, ориентированную на свободный выбор и освоение школьниками дополнительных образовательных программ [Педагогический энциклопедический словарь. 2003, с.76]. В системе дополнительного образования развиваются интересы детей к самостоятельной творческой деятельности, осуществляются важные для подрастающего поколения адаптационные процессы, позволяющие жить в современном обществе, проявляя свои способности, чему способствует реализация социальной, рекреативной и досуговой функции, которые выполняют учреждения ДО. Именно в данной сфере последние годы появляются интересные инновации, касающиеся организации досуга школьников средствами и на материале произведений медиакультуры.

Как известно, «клуб может функционировать как самостоятельное образовательное учреждение и как детское общественное объединение (например, кружок по интересам и пр.). Клубом может быть объявлено любое объединение, включающее даже небольшое количество членов. По направлениям деятельности клубные объединения подразделяются на общественно-политические, научно-технические, художественно-эстети-

ческие, спортивные и др.» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 122]. Самодеятельные клубы, к которым относятся и медиаклубы, создаются в образовательных учреждениях, как, например, в школе, или в клубах по месту жительства.

Киноклуб в системе российского медиаобразования имеет давнюю историю. Первые киноклубы появились в России в 1925 году. Они были образованы Обществом друзей советского кино (ОДСК). В киноклубных объединениях («ячейках ОДСК») для учащихся школ проводились так называемые киноуроки и киноутренники. Посещение этих мероприятий было обязательным для всех без исключения учащихся, так как они завершали изучение учебной темы и использовались для закрепления пройденного учебного материала. Среди детей, регулярно посещающих киноутренники, формировался актив, члены которого организовывали дежурство в читальнях, издавали свою стенгазету с рецензиями на увиденные фильмы и зарисовками, помогали педагогам проводить беседы, работали в кинокружках.

Большое значение в работе киноклубов придавалось развивающим особенностям кино. Детям предлагались различные задания, развивающие память и воображение, например, провести устные аналогии к сценам из фильма, воссоздать какие-либо моменты картины и др. [Федоров, Чельшева, 2002, с.50]

С 1932 года работа ОДСКФ (тогда уже «Общества за пролетарское кино и фотографию») была практически сведена на нет. Количество

киноклубов резко сократилось. В 1934 году это общество было ликвидировано. Дальнейшая история развития кинообразования на протяжении почти трех десятилетий показала, что киноискусство и кинообразование состояли на службе у идеологии и политики, выполняя роль иллюстративного материала в образовании [Чельшева, 2006, с. 50].

Лишь в 1960-х годах киноклубы и кинокружки в России начали возрождаться. В 1961 году был открыт первый московский Центральный клуб друзей кино (КДК). Основными формами работы киноклубов тех лет были беседы, лекции, просмотры и обсуждения фильмов, встречи с деятелями кинематографа, выставки художников и т.д. Киноклубное движение в стране стало своеобразным досуговым центром для школьников и молодежи: оно удовлетворяло потребность молодежи в общении, в совместном творчестве, в развитии эстетического вкуса и восприятия кинопроизведений.

В 1965 году съезд Союза кинематографистов принял решение оказывать помощь и поддержку киноклубному движению. Была создана комиссия при Союзе кинематографистов по работе с КДК, разработан устав и учебные программы, методические материалы. Несмотря на это, возможности киноклубов существенно ограничивал недостаток киноаппаратуры, оборудованных помещений, слабая поддержка органов народного образования и кинопроката. Один из активных кинопедагогов О.А. Баранов отмечает, что в 1960-е годы у киноклубов «нет ни базы, ни организационной системы, ни методического центра. Нет

специальных фильмов по истории кино, нет квалифицированных лекторов, руководителей кино клубов. Отделения Бюро пропаганды Советского киноискусства, существующие в крупных городах, не в состоянии удовлетворить запросов многомиллионной аудитории зрителей» [Баранов, 1979, с. 46].

Сегодня, когда политический аспект деятельности кино клубов утратил актуальность, стала еще более очевидной культурно-эстетическая и коммуникативная природа кино клубных и медиа клубных объединений.

Методика работы современных медиа клубов описана в работах таких исследователей как О.А. Баранов, Е.В. Мурокина, С.Н. Пензин, А.В. Федоров и других. Анализ исследований по проблемам современного медиа клуба, позволяет заключить, что структура медиа клубного движения значительно изменилась: кроме кинематографического материала, на котором строилась деятельность кино клубов, современные медиа клубы широко используют возможности различной медиатехники: DVD, видео, компьютеров и т.д. Среди основных форм работы современных медиа клубов – не только просмотры высокохудожественных фильмов, но и их обсуждения, дискуссии, конкурсные программы, викторины, выполнение творческих и игровых заданий на медиаматериале и т.д. Современные медиа клубы – центры досуга и развития школьников, студентов и людей старших поколений. Таким образом, медиа клуб – одно из перспективных форм медиа образования школьников, име-

ющий методическую базу и большой опыт работы с учащимися.

Кроме кино клубных и медиа клубных объединений, факультативное медиа образование осуществляют школьные и вузовские факультативные занятия. Факультатив, как известно, представляет собой форму обучения, направленную на «расширение научно-теоретических знаний и практических навыков учащихся, развитие их познавательных интересов и творческих способностей. Факультативные занятия проводятся по специальным программам, организуются по выбору и желанию учащихся» [Коджаспиров, 2001, с. 158].

Первые факультативы на медиаматериале (преимущественно кинематографическом) в отечественной школе появились в начале 1970-х годов. Они были призваны способствовать полноценному восприятию киноискусства, учили анализировать фильм как художественное целое, формировали зрительскую культуру школьников и т.д.

Первая факультативная программа по кино образованию «Основы киноискусства» увидела свет еще в 1974 году. Данный факультативный курс был 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 кино образовательных факультативов являлось «научить школьников ориентироваться в современном киноискусстве и руководствоваться при оценке экранного произведения правильными эстетическими

критериями, способствовать развитию творческих способностей, мышления, воображения, пытливости учащихся» [Челышева, 2006, с. 132]. В программу 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 сценария фрагментов, конкурс рецензий, викторины, конкурсы, экскурсии на киностудии, выпуск стенгазет, встречи-конференции, посвященные мастерам кинематографа и т.п.

Работа с фильмами в кино клубах и кинофакультативах строилась следующим образом: учащимся предлагались проблемные вопросы перед просмотром фильма, который затем обсуждался в ходе дискуссии после сеанса. Также использовались такие формы работы, как комментированный просмотр, рецензирование фильмов, выполнение игровых и творческих заданий и др.

В современных социокультурных условиях перед медиаобразовательными факультативами открываются большие образовательные и развивающие возможности. Они позволяют совершенствовать знания школьников и студентов, как в предметных областях, так и в области медиа, способствуют выработке культуры освоения медийного пространства, развивают социальную активность. Кроме того, в процессе факультативных занятий аудитория получает возможность развивать собственную индивидуальность, самостоятельность мышления, способности, медиавосприятие, умения интерпретиро-

вать и анализировать медиатекстов, получать новые знания о медиакультуре в целом.

Одной из актуальных форм организации педагогической деятельности на материале медиакультуры продолжают оставаться студии и кружки, объединения по интересам.

Медиаобразование в работе кружков и студий – одно из традиционных направлений в нашей стране: первые такие объединения начали возникать еще в первой половине XX века. Например, объединения по интересам на материале кинематографа были одной из форм кинообразования в 1920-е – 1930-е годы. Кружки юных кино/фотолюбителей активно создавались при школах, домах пионеров и школьников, в учреждениях дополнительного образования, станциях Юных техников и т.д. Кроме работы над фильмами-хрониками в кружковых объединениях была организована и кинопросветительская работа: лекции, кинорейды, выставки и т.д.

Детское кинотворчество стало популярным видом внешкольного образования. Работа над кинолентами требовала от детей разнообразных знаний, причем не только кинематографических, но и технических, литературных, искусствоведческих и т.п.

В 1950-е годы на базе кинокружков открылись первые детские киностудии. В конце 1970-х появились так называемые «Спутники» детских кинолюбителей (дочерние, подшефные кинокружки). В то же время, довольно острым оставался вопрос о квалифицированных руководящих кадрах для детских кружков и любительских киносту-

дий. Нехватка квалифицированных кадров особенно остро ощущалась в сельских и отдаленных районах. Их подготовкой занимались специально открывшиеся факультеты и отделения при институтах искусств и культуры, не в полной мере удовлетворявшие запросы кинолюбительского движения. В такой ситуации большие надежды возлагались на факультеты общественных профессий, имеющиеся во многих вузах, в том числе и педагогических (Красноярск, Москва, Ленинград, Таганрог и т.д.) [Челышева, 2006].

До начала 1990-х Союз кинематографистов представлял отечественное кинолюбительское движение в Международном союзе непрофессиональных кинематографистов, входящем в состав Комитета по кино и телевидению ЮНЕСКО. Профсоюзные организации оказывали активную поддержку кинолюбительству, но с распадом Советского Союза эта поддержка фактически сошла на нет.

С переходом на новые видеотехнологии, кинолюбительство в нашей стране стало вновь возрождаться. В работе современных кружков, как правило, используются не только медиаобразовательные возможности такого искусства как кино, но и возможности других медиа: фотография, пресса, Интернет.

Школьники, занимаясь в таком кружке, учатся не просто «читать» ту информацию, которая передается автором произведения медиакультуры, но и понимать, оценивать художественные и эстетические достоинства того или иного медиапроизведения, отношение автора работы к тому, что изображено на

экране и т.д. Обсуждение медиапроизведений (любительских и профессиональных) развивает способности к восприятию и аргументированной оценке медийной информации. Кроме того, в процессе кружковых занятий учащиеся могут обобщить знания, получаемые на уроках. Например, знания по истории (при знакомстве и обсуждении фотографий, кинофильмов, созданных по мотивам исторических событий или материалы хроники), литературы (сочиняя истории к той или иной фотографии, телепрограмме, кинофильму) и т.д.

Личность, как известно, развивается в деятельности, и чем богаче и содержательнее будет эта деятельность, тем больше возможностей создается для становления социально ценных отношений подрастающего поколения к окружающей действительности, для развития их самосознания, самовоспитания духовных потребностей. В этих условиях чрезвычайно важным для подрастающего поколения становится определение путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющее в полной мере использовать современные педагогические технологии и способствующее реализации максимальной самостоятельности в различных видах образовательной, социальной, культурной и др. видах деятельности. Именно поэтому медиаобразовательный компонент все активнее включается в деятельность педагогов как школы, так и вуза.

Итак, необходимость подготовки педагогов школ и вузов к осуществлению деятельности на матери-

але произведений медиакультуры обусловлена велением времени. 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 информации. Поэтому в настоящее время педагогам 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 [Федоров, 2001; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; Fedorov, 2007; 2008; 2009; 2010; 2011]. Иными словами, современный педагог должен быть медиакомпетентным, то есть владеть умениями осмысления, критического анализа, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов, определения их потенциальных возможностей для образования, развития и воспитания подрастающего поколения.

Литература

- Андреев В.И.** *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогического творчества*. Казань, 1988.
- Баранов О.А.** *Культуротворческая модель школы и медиаобразование*. Tver., 2001.
- Баранов О.А.** *Экран становится другом*. М.: Просвещение, 1979.
- Доценко И.Г.** *Проектирование социально-педагогической деятельности*. М., 2009.
- Дубровина И.В.** и др. *Руководство практического психолога. Психологические проблемы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте*. М.: Академия, 1995.
- Дудецкий А.Я.** *Теоретические вопросы воображения и творчества*. Смоленск: Знание, 2000.
- Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.** *Педагогический словарь*. М.: Академия, 2001.
- Левин В.А.** *Воспитание творчества*. М., 1989.
- Маранджан Г.** *Искусство кино-оператора*. М., 1991.
- Марасанов Г.И.** *Социально-психологических тренинг*. М., 1998.
- Педагогический энциклопедический словарь* / Гл ред. Б.М.Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
- Селевко Г.К., Селевко А.Г.** *Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации // Школьные технологии*. 2002. №3.
- Федоров А.В.** Автобиографический (личностный) анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2009. № 1. С. 118-128.
- Федоров А.В.** Анализ культурной мифологии медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2008. № 4. С.60-80.
- 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 в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2009. № 8. С.89-110.
- Федоров А.В.** Анализ персонажей медиатекстов на занятиях: творческие задания // *Перемена*. 2007. № 3. С.15-21.

- Федоров А.В.** Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2008. № 8. С. 99-126.
- Федоров А.В.** Идеологический и философский анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2008. № 12. С.117-141.
- Федоров А.В.** Иконографический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2008. № 2. С.73-90.
- Федоров А.В.** Контент-анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2008. № 10. С.26-40.
- Федоров А.В.** Культивационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2007. № 6. С.64-77.
- Федоров А.В.** *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: ЦВВР. 708 с.
- Федоров А.В.** *Медиаобразование и медиаграмотность*. Таганрог: Кучма, 2004. 340 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.** *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов*. М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 615 с.
- Федоров А.В.** Современный учитель и медиаобразование // *Медиаобразование*. 2010. № 1.
- Федоров А.В.** Структурный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории. *Инновации в образовании*. 2008. N 6. С.101-111.
- Федоров А.В.** Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы // *Alma Mater – Вестник высшей школы*. 2009. № 7. С.34-44.
- Федоров А.В., Левицкая А.А.** *Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее*. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 616 с.
- Федоров А.В., Левицкая А.А.** *Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность*. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2011. 476 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В.** *Медиаобразование в России: краткая история развития*. Таганрог: Познание, 2002.
- Челышева И.В.** *Методика и технология медиаобразования в школе и вузе*. Таганрог: Центр развития личности, 2009.
- Челышева И.В.** *Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов / Под ред. А.В. Федорова*. Таганрог: Изд. Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. 180 с.
- Челышева И.В.** *Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2008. 300 с.
- Челышева И.В., Мурокина Е.В., Рыжих Н.П.** *Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов*. Таганрог: Изд. Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.
- Fedorov, A.V.** (2007). *Media Study in the Classroom: Creative Assignments for Character Analysis. Thinking Classroom*. 2007. N 3. p.13-19.
- Fedorov, A.V.** (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian*

Point of View: History, Concepts. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 356 p.

Fedorov, A.V. (2010). Russian Media Education Literacy Centers in the 21st Century. In: *The Journal of Media Literacy* (USA). 2010. Vol. 57. NN 1-2, p.62-68.

Fedorov, A.V. (2011). Modern Media Education Models. *Acta Didactica Napocensia*. 2011, vol.4, N 1, p.73-82. <http://adn.teaching.ro/>

Fedorov, A.V. (2011). *Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present.* Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011, 132 p.

References

Andreev, V.I. (1988). *Dialectics of education and self-creative personality: basic pedagogical creativity.* Kazan.

Baranov, O.A. (1979). *The screen becomes a friend.* Moscow: Education.

Baranov, O.A. (2001). *Culture model schools and media education.* Tver.

Bim-Bad, B.M. (Ed.) (2003) *Teachers encyclopedia.* Moscow: Great Russian Encyclopedia.

Chelysheva, I.V. (2008). *Development of critical thinking and media competence of students in the analysis of audiovisual media texts.* Taganrog: Kuchma Publishing House, 300 p.

Chelysheva, I.V. (2009). *Methodology and technology of media education in schools and universities.* Taganrog: Center for personal development.

Chelysheva, I.V. (2011). *Research and Education Center «Media Education and Media»: work with school teachers and university teachers / Ed. A.V. Fedorov.* Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute, 180 p.

Chelysheva, I.V., Muryukina, E.V., Ryzhykh, N.P. (2010). *Research and Education Center «Media Education and Media»: preparing future teachers.* Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute, 232 p.

Dotsenko, I.G. (2009). *Designing socio-educational activities.* Moscow.

Dubrovin, I.V. (1995). *Management of the practical psychologist. Psychological problems of personality development in adolescence and school age.* Moscow: Academy.

Dudetsky, A.J. (2000). Theoretical questions of imagination and creativity. Smolensk: Knowledge, 2000. Kodzhaspirova, G.M., Kodzhaspirov, A.U. (2001). *Teaching vocabulary.* Moscow: Academy.

Fedorov, A.V. (2001). *Media Education: History, Theory and Methods.* Rostov: CVVR, 708 p.

Fedorov, A.V. (2004). *Media education and media literacy.* Taganrog: Kuchma, 340 p.

Fedorov, A.V. (2004). *Media Education: History, Theory and Methods.* Rostov: CVVR. 708 p.

Fedorov, A.V. (2006). Analysis of Media Stereotypes in Student Audience. *Innovation in Education*. 2006. N 6, p. 24-38.

Fedorov, A.V. (2006). Analysis of Media Stereotypes in the Classroom in the Student Audience. *Innovation in Education*. 2006. N 6., p.24-38.

Fedorov, A.V. (2007). Analysis of the Characters of Media Texts in the Classroom: Creative Tasks. *Peremena*. 2007. N 3, p.15-21.

Fedorov, A.V. (2007). Cultivating Analysis on Media Studies in students' audience. *Innovation in Education*. 2007. № 6, p.64-77.

Fedorov, A.V. (2007). *Development of Students' Media Literacy and Critical Thinking.* Moscow: ICOS UNESCO «Information for All», 616 p.

Fedorov, A.V. (2007). Media Study in the Classroom: Creative Assignments for Character Analysis. *Thinking Classroom*. 2007. N 3. p.13-19.

Fedorov, A.V. (2007). Model of Development of Media Competence and Critical Thinking of Students in Media Education Lessons. *Innovation in Education*. 2007. № 7, p.107-116.

- Fedorov, A.V. (2007). *The development of media competence and critical thinking of students of pedagogical universities*. Moscow: ICOS UNESCO «Information for All», 615 p.
- Fedorov, A.V. (2008). Analysis of the Cultural Mythology of Media Texts in the Classroom in Student Audience. *Innovation in Education*. 2008. № 4, p.60-80.
- Fedorov, A.V. (2008). Content Analysis of the Processes of Functioning of Media in Society and Media Texts in Media Studies in Student Audience. *Innovation in Education*. 2008. № 10, p.26-40.
- Fedorov, A.V. (2008). Hermeneutical Analysis of the Cultural Context of the Processes of Functioning of Media in Society and Media Texts in Students' Classroom. *Innovation in Education*. 2008. № 8, p.99-126.
- Fedorov, A.V. (2008). Iconographic Analysis of Media Texts in Media Studies of Students. *Innovation in Education*. 2008. № 2, p.73-90.
- Fedorov, A.V. (2008). Ideological and Philosophical Analysis of the Processes of Functioning of Media in Society and Media Texts in Media Studies of Students. *Innovation in Education*. 2008. № 12, p.117-141.
- Fedorov, A.V. (2009). Analysis of the Characters of Media Texts in Students' Classroom. *Innovation in Education*. 2009. № 8, p.89-110.
- Fedorov, A.V. (2009). Autobiographical (Personal) Analysis on Students' Media Studies. *Innovation in Education*. 2009. № 1, p.118-128.
- Fedorov, A.V. (2009). Technology Development Media Literacy and Critical Creative Thinking in Students' Media Education. *Alma Mater – Journal of Higher Education*. 2009. № 7, p.34-44.
- Fedorov, A.V. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View: History, Concepts*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 356 p.
- Fedorov, A.V. (2010). Russian Media Education Literacy Centers in the 21st Century. In: *The Journal of Media Literacy* (USA). 2010. Vol. 57. NN 1-2, p.62-68.
- Fedorov, A.V. (2010). The modern teacher and media education. *Media Education*. 2010. № 1.
- Fedorov, A.V. (2011). Modern Media Education Models. *Acta Didactica Napocensia*. 2011, vol.4, N 1, p.73-82. <http://adn.teaching.ro/>
- Fedorov, A.V. (2011). *Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011, 132 p.
- Fedorov, A.V. Structural Analysis on Students' Media Studies. *Innovation in Education*. 2008. N 6, p.101-111.
- Fedorov, A.V., Chelysheva, I.V. (2002). Media Education in Russia: a brief history of the development. Taganrog: Cognition.
- Fedorov, A.V., Levitskaya, A.A. (2011). *Mass Media Education in the World: Past and Present*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 616 c.
- Fedorov, A.V., Levitskaya, A.A. (2011). *Media Education Centers: Researches and Practical Works*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 476 c.
- Fedorov, A. (2007). Media Study in the Classroom: Creative Assignments for Character Analysis. *Thinking Classroom*. 2007. N 3. p.13-19.
- Fedorov, A. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View: History, Concepts*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 356 p.
- Fedorov, A. (2010). Russian Media education Literacy Centers in the 21st Century. In: *The Journal of Media Literacy* (USA). 2010. Vol. 57. NN 1-2, p.62-68.
- Levin, V.A. (1989) *Education work*. Moscow.
- Maranzhdan, H. (1991). *Art cameraman*. Moscow.
- Marasanov, G.I. (1998). *Socio-psychological training*. Moscow.
- Selevko, G.K. Selevko, A.G. (2002). Social education and media communications. *School Technology*. 2002. № 3.

**Творческие задания на материале произведений медиакультуры в
медиаобразовательном процессе***

И.В. Чельшева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский государственный
педагогический институт им. А.П.Чехова,
Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России.

Аннотация. Статья посвящена проблемам творческой деятельности на материале произведений медиакультуры. В том числе автором рассматриваются вопросы подготовки современных школьных учителей и преподавателей вузов к реализации потенциала медиаобразования.

Ключевые слова. медиаобразование, медиакультура, медиакомпетентность, медиаобразование, учащиеся, учителя, преподаватели, творческие задания.

**Creative works to the material of media culture in media education
process***

Dr. Irina Chelysheva,
Docent of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute
(Taganrog, Russia)
Member of Russian Association for Media Education

Abstract. The article is devoted to problems of creative activity on the material of the works of the media culture. The author examines the issues of preparation of a modern school and university teachers to realize the potential of media education

Key words. media education, media culture, media competence, teachers, media educators, creative works, students.

Творчество понимается в со- решение проблем, нестандартных
временной педагогике как «дея- задач; как форма познания дей-
тельность, направленная на созда- ствительности» [Левин, 1989, с.12].
ние существенно нового; как про- Творчество как свойство личности
цесс, включенный в постановку и рассматривается как совокупность

* статья написана при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1 (III очередь) «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров», «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров в области психологических и педагогических наук»; проект «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами», руководитель проекта – А.В.Федоров).

отдельных свойств (смелость, оригинальность, критичность мышления, независимость и др.). В.И. Андреев считает, что для творческого типа личности характерна «устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей, и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности» [Андреев, 1988, с. 58].

Творческая деятельность является необходимым компонентом здоровой и гармоничной жизни человека. Отношение к любому делу творчески помогает преодолевать трудности, добиваться цели. И одна из главных задач педагога – призвание за каждым учеником способностей к творчеству. Только в этом случае можно говорить о воспитании развивающейся личности.

В основе творчества лежат потребности, стремления и желания. Если окружающая жизнь не ставит перед человеком задачи, если привычные и наследственные его реакции вполне уравнивают его с окружающим миром, тогда нет никакого основания для возникновения творчества.

Широкое распространение в практике медиаобразования получили идеи педагогики С. Френе. Исходя из его утверждения, что мышление ребенка определяется формулой: «мыслить – значит делать», многие специалисты считают, что школьники непременно сами должны участвовать в твор-

ческом процессе создания аудиовизуальных материалов (создании фильмов, подготовке репортажей, проведении анкетных опросов, интервью и т.д.). Занимаясь медиатворчеством, учащиеся развивают свои способности, реализуют собственные потенциальные возможности, интеллектуально развиваются. Вместе с тем, творческая деятельность детей средствами и на материале медиакультуры – достаточно сложный процесс, требующий от педагога тщательной подготовки и хорошего владения игровыми технологиями на материале произведений медиакультуры.

Коллективное обсуждение – неотъемлемая составляющая любого вида творческой работы с произведениями аудиовизуальной медиакультуры, в процессе которого аудитория имеет возможность решить поставленные перед ней задачи, сформулированные Ю.Н.Усовым таким образом: сохраняя «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, 1989, с.13]. Таким образом, коллективный анализ включает несколько основных компонентов: рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения произведения в целом; попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основ-

ных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.); выявление авторской концепции; оценку аудиторией системы авторских взглядов, выражение ею личного отношения к данной концепции [Усов, 1989, с.253].

Проблемные обсуждения аудиовизуальных медиатекстов могут включать сопоставление и обсуждение рецензий, написанных самими педагогами и школьниками (студентами), анализ работ медиакритиков-профессионалов (статей, книг, эссе и т.д.). Перед началом обсуждения можно предложить педагогам подготовить небольшие творческие работы – сообщения об авторах и создателях фильма. Для осуществления успешной медиаобразовательной деятельности педагогам необходимо научиться сравнивать и сопоставлять разные точки зрения, высказанные по поводу того или иного произведения медиакультуры. Например, им может быть предложено провести сравнительный анализ рецензий и отзывов профессиональных медиакритиков, искусствоведов о событиях, происходящих в каком-либо фильме, рассказывающих о творчестве режиссера и т.д. Для этого проводится подготовительная работа: самостоятельный поиск рецензий, статей в библиотечных архивах, в различных поисковых системах Интернет и т.д. На занятиях педагоги делятся друг с другом результатами своих поисков, сравнивают различные позиции, высказанные авторами.

Обязательным компонентом в работе с учителями и преподавателями становится устное коллек-

тивное обсуждения и, затем, рецензирование фильмов. Первый этап занятия, посвященного устному обсуждению фильма, посвящается 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 аудитории предлагается выполнить небольшие письменные рецензии, включающие характеристику наиболее ярких эпизодов фильма.

На следующем этапе занятия можно использовать коллективную форму обсуждения фильма. Аудитории предлагаются проблемные вопросы и творческие задания, способствующие пониманию знаков и кодов в фильме: их проявление в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственного ряда и т.д. Каждый вопрос предполагал развернутые, аргументированные ответы. Примеры вопросов могут быть следующими:

- Какие знаки и символы отвечают главной теме фильма? Представьте их письменную характеристику.

- Является ли название фильма определенным знаком, символом? Что он символизирует? Какое название этому фильму придумали бы вы? И т.п.

Как показывает практический опыт проведения медиаобразовательных занятий, объединение вопросов и творческих заданий на медиаматериале способствует активизации аудитории: участники не просто отвечают на вопросы, участвуют в дискуссиях и обсуждениях,

но и учатся на практике применять полученные знания, связывать их с педагогической деятельностью.

Итак, в ходе коллективного обсуждения аудитория должна овладеть «своего рода монтажностью мышления – эмоционально-смысловым состоянием элементов повествования, их ритмическим, пластическим соединением в кадре, эпизоде, сцене, чтобы в итоге восприятие медиатекстов основывалось на взаимосвязи нескольких процессов:

- восприятия динамически развивающихся зрительных образов;
- сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;
- прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте» [Федоров, 2007, с. 313].

Конкурсы, турниры, олимпиады представляют собой соревновательные формы приобщения к медиаобразовательной деятельности. Проводятся они как своеобразная проверка широты знаний аудитории. В целом, любое творческое дело, задание, упражнение, игра и т.д., должны способствовать самовыражению, а для этого любая разумная идея должна быть услышана, и по возможности принята. Для этого каждый участник должен найти свое место – как на подготовительном этапе выполнения задания, так и в его презентации: получить возможность стать художником, сценаристом, болельщиком, оформителем, костюмером, ведущим и т.д. Привлечение аудитории к совместному творческому процессу способствует развитию умений работать в коман-

де, реализации творческих способностей всех участников.

Одним из таких групповых заданий на материале произведений медиакультуры может стать подготовка синопсиса (краткого содержания будущего фильма определенно жанра) с использованием, скажем, мифологических, сказочных стереотипов (сюжетных схем, типичных ситуаций, персонажей и т.д.). После завершения работы каждая группа представляет свой синопсис, а задача аудитории состоит в распознавании мифологической основы, содержащейся в данном синопсисе.

В процессе медиаобразовательных занятий на аудиовизуальном материале довольно продуктивна форма такая творческой работы – создание телевизионных или кинематографических мини-сценариев. В процессе их подготовки используется весь арсенал художественных средств, который воплощается затем в постановках собственных «фильмов» и «телепрограмм».

Одним из таких творческих заданий может стать подготовка сценарной разработки эпизода из фильма (телепрограммы, сериала и т.д.) 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). Приведем пример написания сценарной разработки эпизода к фильму А.Касаткина «Слушая тишину». Это задание выполняется в микрогруппах. Выполнение данного зада-

ния позволяет на практике познакомиться с понятиями «план», «ракурс», «движение камеры», «монтаж» и т.д. Выбрав один из эпизодов фильма, каждая микрогруппа осуществляет его последовательную разработку. Представим работу одной из 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 и т.д.

Вариантом данного задания может стать написание сценарной разработки эпизода, 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.

Еще одним примером творческого задания может быть написание оригинального минисценария произведения медиакультуры (сюжета рассчитанного примерно на 2-3 минуты экранного действия, осуществимого в практике учебной видеосъемки).

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. Студентам предлагается, к примеру, принять участие в съемке фильма или телепередачи, имеющей мифологический, сказочный, фольклорный источник. Для выполнения данного задания используются подготовленные ранее сценарии.

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. Обратим внимание на то, что эта работа над заданиями должна строиться с учетом реальных условий.

Как показывает практический опыт, педагоги 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.

Кроме того, творческое самовыражение все чаще становится возможным при применении такой техники как арт-терапия. Основная цель арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания через искусство; в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальностей окружающего мира. Ее важнейшим принципом является безусловное принятие и одобрение всех продуктов творческой деятельности независимо от их содержания, формы и качества.

Арт-терапия возникла в 1930-е годы. В современных условиях при использовании арт-терапии используются разнообразные занятия художественно-прикладного характера (коллажи, лепка, рисование, изготовление мозаики, всевозможные виды поделок и др.). Например, после просмотра фильма, аудитории предлагается проиллюстрировать его при помощи поделок, коллажей или рисунков.

Широко известно, что рисунки – своеобразная проекция внутреннего мира человека. Они выступают средством творческого самовыражения, помогают лучше узнать себя и реализовать свои способности. Неслучайно в методике медиаобразовательных занятий широко применяется техника рисунка при выполнении различных творческих заданий. Скажем, воссоздавая кадры из любимого фильма на бумаге, зритель не просто передает содержание картины или эпизода, но и собственное отношение к героям и событиям.

Иллюстрация, рисунки, коллажи, аппликации – все это широко используется и в практике медиа-

образования. Например, аудитории может быть предложено подготовить рисунки/коллажи на тему конкретных этапов, связанных с созданием агентством аудиовизуальных медиатекстов (фильмов, телесериалов и т.д.), имеющих мифологический, сказочный, фольклорный источник, или подготовить рисунки возможных сновидений, которые могут преследовать представителей различных типов аудитории после контакта с медиатекстом определенного вида и жанра.

Еще один прием работы с рисунками и иллюстрациями, подготовленными по мотивам произведений медиакультуры, состоит в изображении самых забавных, мрачных, счастливых и наиболее невероятных случаев из своей жизни, которые могут быть положены в основу фильма, телевизионной программы и т.д.

На следующих этапах работы можно организовать подготовку серии рисунков (кадров), 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 медиатекста определенного жанра, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник; создание афиш/коллажей/комиксов, визуально отражающих культурную мифологию фильмов.

Живой интерес аудитории вызывает еще одна форма работы, основой которой может стать изучение понятия *язык медиа* (*media languages*) включающая 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.

Можно также подготовить серию рисунков на тему эмоциональных реакций представителей аудитории при просмотре фильмов определенной тематики с разными типами медиавосприятия, но одинакового с авторами возраста и социального статуса.

Приведем пример выполнения этого задания, очень остроумно выполненное в контексте изучения ключевого понятия *медийная аудитория (media audiences) на материале* мультфильма по мотивам сказки «Синяя Борода». В серии рисунков были отражены 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 изображены возможные реакции 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.

Таким образом, выполнение подобных заданий помогает аудитории спрогнозировать возможные реакции представителей разных групп зрителей на возникающие этические проблемы в мультипликационном медиатексте.

Не менее интересной формой творческого задания, выступает 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.

В творческих заданиях, активность участников направлена на выявление основных событий замысла, развитие сюжета произведения медиакультуры. При этом активное развитие фантазии и воображения, которое происходит посредством творческой деятельности вообще, и творческой игры – в частности, играет важную роль в развитии фантазии и воображения.

Один их продуктивных способов работы по развитию медиакомпетентности – иконографический анализ – предполагает развитие у аудитории умения читать и анализировать аудиовизуальные медиапроиз-

ведения, понимаемые как синтез определенных знаков и символов. Например, просмотр видеозаписи без звукового сопровождения проводится с целью сконцентрировать внимание аудитории «на мимике, жестах персонажей, на цвете, освещении, последовательности сцен и видах съемки (планы, ракурсы, движение камеры)» [Федоров. 2007, с.301]. В процессе просмотра осуществляется сравнение несколько кадров программы или фильма, где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах, планах, различном световом оформлении и т.д. В процессе сравнения аудитория пытается определить, как это влияет на зрительское восприятие, на понимание произведения медиакультуры.

Приведем пример анализа отдельных кадров медиатекста на примере телевизионной программы. Данный вид работы проводится в минигруппах, каждой из которых предъявляется один кадр телевизионной игровой программы. Группам дается задание: определить основные сюжетные линии, имидж персонажей т.д. Это задание, как правило, выполняется без особых затруднений, так как в игровых телепрограммах, как правило, четко определены ведущий, игроки, зрители, каждый из которых имеет свое место, атрибуты и т.д.

Затем задание усложняется: необходимо вырезать из кадра фигуры персонажей и предметов, и попробовать самостоятельно переместить вырезанные фигуры в произвольном порядке. Размышляя над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после та-

кой перестановки, аудитория приходит к выводу, что при перемещении меняются роли персонажей (ведущий становится игроком, зритель – ведущим и т.д.). При этом суть, основная идея игрового шоу остается прежней: то есть, кто бы из персонажей не был ведущим или игроком, он будет играть только отведенную ему в игре роль «по закону жанра».

На медиаобразовательных занятиях с учителями и преподавателями возможно использование богатейшего опыта, накопленного зарубежными коллегами – известными исследователями в области медиаобразования. В процессе анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры используются задания, разработанные К.Бэзлгэт – экс-руководителем образовательного отдела Британского киноинститута [BFI, 2003, p.7]. Например, задание «Замораживание кадра» (Freeze Frame) заключается в остановке изображения и производится анализ композиции, освещения, цвета, ракурса в кадре и т.д. При выполнении данного упражнения аудитория приходит к выводу, что каждый элемент визуального образа имеет свое значение.

Выполнение еще одного творческого задания «Начало и конец» (Top and Tail) заключается в том, что аудитории предъявляются начальные или заключительные кадры игровых телевизионных программ. При этом необходимо определить жанр данной программы по изображительному ряду.

Такие творческие задания в процессе осуществления анализа произведений медиакультуры способствуют овладению терминологи-

ей медиаобразования, развивают аналитические умения, коммуникативные навыки. Опыт проведения медиаобразовательных занятий доказывает утверждение А.В. Федорова, что «знания и умения, касающиеся «кухни» творческого процесса создания медиатекстов, помогают студентам точнее выражать свои ощущения, чувства по поводу увиденного и услышанного, косвенно развивали их способности к восприятию, в определенной степени готовят их к последующему критическому анализу медиатекстов (так как без наличия умения описать свои впечатления нельзя говорить о полноценном анализе медиатекста)» [Федоров, 2007, с. 312].

Также развитию более углубленного медиавосприятия может служить сравнение видеозаписей разных лет. С этой целью можно продемонстрировать фрагменты из фильма и его ремейк, варианты съемки в черно-белом и цветном формате, а можно показать аудитории несколько выпусков одной и той же телевизионной программы, которая выходит в эфир несколько лет. Пример такой программы – «Что? Где? Когда?», транслируемой на ТВ 15, 10, 5 лет назад. Сравнение таких видеофрагментов позволяет выявить существенные изменения, которые произошли и с игроками, и с самой программой. Кроме анализа видеофрагментов возможно применять и анализ фотографий. Например, анализ фотографий известных актеров и певцов с целью гипотетического их выдвижения на роли ведущих известных телевизионных шоу и игровых программ, участия в съемках того или

иного фильма или сериала и т.д. Наконец, можно предложить аудитории ряд изображений из различных телевизионных шоу и игровых программ с целью попытаться определить их целевую аудиторию: вкусы, социальную принадлежность, пол, возраст и т.д.

Оригинальным формами такого задания могут стать: подготовка пантомим на тему влияния телевизионных, компьютерных технологий на различные группы зрительской (пользовательской) аудитории; пластические этюды на темы сюжетов и персонажей известных игровых телепрограмм. По этим «застывшим фигурам» аудитория должна определить, какую программу задумали авторы.

Очень интересным видом творческого задания может стать описание (устное или письменное) с анализом возникших ассоциаций из своей жизни, по поводу просмотра тех или иных жанров произведений медиакультуры. Например, при показе боевиков аудитория чаще всего вспоминает 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.

Один из творческих приемов работы с произведениями медиакультуры – составление рейтинга лучших (худших) произведений медиакультуры определенных видов и жанров. Например, аудитории предлагается составить список из пяти лучших фильмов, рассказывающих о социальных, нравственных и других проблемах в порядке возрастания

оценки. При этом необходимо обосновать свою позицию, то есть описать критерии оценки этих медиатекстов; определивших выбор именно этих критериев. В качестве основных критериев оценки фильмов могут быть выбраны: актуальность темы; качество актерских работ; воплощение авторской идеи фильма, операторская работа, художественное своеобразие медиапроизведения и т.д. Составление подобных рейтингов может осуществляться и на материале различных шоу-программ, где основными критериями выступают определенные «знаки», «коды» и т.д.

В процессе выполнения творческих заданий на медиаобразовательных занятиях аудитория часто сталкивается с типичными визуальными изображениями чувств главных и второстепенных персонажей произведения медиакультуры. Для более четкого определения типичных визуальных выражений и составления визуальной характеристики аудитории может быть предложено заполнение таблицы 1.

Таким образом, выполнение творческих заданий обеспечивает аудитории новую позицию – исследователей, творцов, что способствует активному вовлечению в поисковую творческую деятельность.

Например, в процессе медиаобразовательных занятий возможно творческое задание, позволяющее выявить ключевые события медиатекста основанного на текстовом анализе события/функции [Пропп, 1998, с.24-49]. Приведем пример выполнения данного задания на материале фильма «Москва слезам не верит»:

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 подружки 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.

Это задание позволяет аудитории на основе творческого анали-

Таблица 1. Типичные визуальные изображения чувств в медиатекстах (на примере телевизионных шоу и игровых программ)

Условные коды типичного визуального выражения чувств в медиатекстах	Визуальная характеристика проявления данных изображений в медиатекстах	Типы персонажей (типы программ)
голод, жажда	Измощенный вид персонажей, пересохшие губы, воспаленные глаза.	Программы, связанные с перемещением героев на необитаемый остров, чужой город, страну и т.п. Тип персонажей – игрок.
пресыщенность, сытость	Довольный жизнью, телосложение плотное, вид скучающий (ему больше нечего хотеть).	Часто – гость программы или ведущий
страх, ужас	Как правило, на лице выражение ужаса (широко открытые глаза, расширенные зрачки и т.д.). Человек, желающий, во что бы то ни стало, чтобы все это скорее кончилось	Программы, связанные с чрезвычайными, экстремальными ситуациями. Игрок, иногда – зрители
радость, восторг	На лице – широкая улыбка, счастливые глаза	Победитель, ведущий
сексуальное влечение	Слегка прищуренные глаза, расширенные зрачки, выразительный взгляд, мимика, усиленная жестикуляция	Присутствует практически во всех видах программ. Может проявляться у любого участника программы
сексуальная антипатия	Полное безразличие, потухшие глаза	Присутствует практически во всех видах программ. Может проявляться у любого участника программы
Любовь	Одухотворенное лицо, выразительный взгляд	Присутствует практически во всех видах программ. Может проявляться у любого участника программы
ненависть	Суженные зрачки, сжатые кулаки, агрессивность во всем (слова, жесты, поза).	Присутствует практически во всех видах программ. Может проявляться у любого участника программы

за соотнести основные события медиатекста со сказочной или мифологической основой.

Еще одним видом творческого задания, дающим возможность более глубокого проникновения в логику медиаповествования, заключается в представлении персонажей аудиовизуального медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, в из-

менную 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.).

Развернутую характеристику персонажей произведений медиакультуры также можно проиллюстрировать в виде таблицы 2.

Таблица 2. Характеристика персонажей в аудиовизуальных медиатекстах (на примере к/ф «Обыкновенное чудо», режиссер – М.Захаров)

№	Качества персонажей	Персонажи художественного фильма Н.Михалкова «12»			
		Волшебник	Принцесса	Король	Администратор
1	Нежный, мягкий	+	+		
2	Грубый, жесткий			+	+
3	Интеллектуал	+	+		
4	Тупица			+	
5	Боец	+	+	+	
6	Растяпа				
7	Бунтарь		+	+	
8	Конформист				+
9	Романтик	+	+	+	
10	Циник			+	+
11	Заботливый 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	Целеустрем- ленный	+	+		+
46	Нецелеустрем- ленный			+	
47	Зависимый			+	+
48	Независимый	+			
49	Эмоциональный	+	+	+	+
50	Холодный				
51	Кокетливый		+		+
52	Строгий	+		+	
53	Сексуальный, чувственный	+	+		+
54	Фригидный			+	

В данном случае 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 аудитория должна 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 аудитории к этим персонажам.

Очень важным аспектом при осуществлении анализа персонажей аудиовизуальных медиатекстов является распознавание условных кодов, характерных для героев фильма, программы, клипа и т.д. С этой целью аудитории может

быть предложено заполнение таблицы 2. Задача аудитории состоит в распознавании этих кодов и составлении характеристики их проявлений в медиатексте.

Приведем пример заполнения таблицы 3, подготовленной на материале фильма «Бриллиантовая рука» (режиссер – Л.Гайдай).

После выполнения данного задания и обсуждения работ можно провести в аудитории прогнозирование успеха того или иного аудио-

Таблица 3. Условные коды типичных персонажей аудиовизуальных медиатекстов (на материале к/ф «Бриллиантовая рука». режиссер – Л.Гайдай)

Условные коды персонажей в медиатексте	Характеристика (включая аудиовизуальную) проявления данных кодов в медиатексте	Список конкретных медиатекстов, где можно обнаружить данные коды
Золушка	Жена Горбункова	«Красотка», «Анжелика – маркиза ангелов», «Не родись красивой», «Моя прекрасная няня», «Все будет хорошо», «Гений»
Богатырь/ Супермен/ Герой	Милиционер	«Антикиллер», «Супермен», «Бэтмэн», «Рэмбо»
Простак/ Иванушка-дурачок	Семен Семенович Горбунков	«Невезучие», «Растяпа», «Бриллиантовая рука»
Король/ Царь/ Властитель	Шеф	«Тайны дворцовых переворотов», «Три мушкетера», «Сибирский цирюльник»
Красавца и Чудовище	Козодоев и Лелик	«Чучело», «Анжелика- маркиза ангелов»
Аутсайдер/ Неудачник	Семен Семенович Горбунков	«Растяпа», «Все будет хорошо», «Принцесса на бобах»
Злодей или маньяк	Домоуправ	«Парфюмер», «Каннибал», «Прирожденные убийцы», «Кошмар на улице Вязов»
Вампир/ Упырь	Шеф	«Молчание ягнят», «От заката до рассвета»
Шпион/ Разведчик	Анна Сергеевна	«Свой среди чужих, чужой среди своих», «Акция»
Предатель	Козодоев	«Дети капитана Гранта», «Пятнадцатилетний капитан», «Штафбат»
Жертва	Семен Семенович Горбунков	«От заката до рассвета», «Иди и смотри», «Принцесса на бобах»

визуального медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник. Для этого участники 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.

Конечно же, одним из ярких видов медиаторчества выступает съемка собственных произведений медиакультуры. Самодеятельное видеотворчество важная, но пока не до конца реализуемой стороной медиаобразования как школьников, так и студентов. В современных вузах, школах и учреждениях дополнительного образования возможности этого важного направления используются далеко не в полной мере. В настоящее время портативные цифровые фотоаппараты с функциями видеосъемки становятся доступными для большинства российских семей, в связи с этим во многих школах и вузах возрождается видеолюбительство.

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].

Видеосъемка значительно отличается от других видов медиаискусств, например от фотографии. Творческий характер работы видеооператора заключается в том, что, в отличие, например, от фотографа, он снимает не статичное изображение, а движущиеся изображения, поэтому в решении видеофильма должна присутствовать композиционная завершенность и взаимосвязь всех кадров. Еще до начала съемки каждый оператор должен, исходя из задуманного сценария, составить для себя план снимаемых объектов, их последовательность, чередование крупных и общих планов и т.д. Здесь можно согласиться с мнением известного оператора Г. Маранджана: «Оператор художественного фильма, скорее делает, сочиняет фильм, выбирая и место съемки, и время, и ракурс, и свет, и тональность – применяя самую разную технику и способы съемки. Оператор работает, как композитор, он создает настроение, передает свое отношение к происходящему на экране в отдельных сценах и в фильме в целом» [Маранджан, 1991, с.9].

Значительные перспективы в использовании видеотворчества для развития медиакомпетентности, заключаются в том, что производство видеооператорского искусства воплощают в себе весь спектр выразительных средств, характерных для каждого этапа развития техники. Современные видеофильмы представляют собой сплав новейших технологий и худо-

жественного видения мира. Поэтому работа даже со взрослой аудиторией должна начинаться с изучения таких понятий, как «кадр», «ракурс», «движение», «монтаж». Изучение этих основных компонентов является обязательным, так как без знания основ и овладения азами художественной видеосъемки, она может превратиться в простое воспроизведение происходящего.

После изучения основных понятий видеосъемки, педагоги начинают на практике апробировать основные приемы съемки. Эта практическая работа представляет собой съемку отдельных кадров в каждом виде техники. В процессе практических упражнений учителя и преподаватели приобретают навыки выразить определенную мысль в объеме одного кадра, учатся передавать настроение и свои художественные замыслы.

Затем начинается работа над видеосъемкой простых сюжетов. Здесь педагоги постигают основы преемственности кадров, овладевают навыками простейшего связного экранного повествования. Первые сюжеты, которые педагоги снимают самостоятельно, могут быть совсем небольшими – их продолжительность – 3-5 минут. Вместе с тем, в каждом, даже небольшом сюжете, которой снимают начинающие операторы, должны быть использованы художественные средства, а каждый вид техники – отвечать основной идее видеоматериала.

На следующем этапе работы самостоятельные видеооператоры знакомятся с понятием композиции кадра, которая начинается с определения крупности кадра.

План съемки зависит от того, какая идея положена в основу фильма, какое значение имеет каждый отснятый объект в будущем материале. Использование крупного плана имеет особое значение для передачи эмоционального состояния человека, и объекты, которые показаны крупным планом, привлекают повышенное внимание зрителей. Поэтому применение общего и крупного планов должно быть оправдано и направлено на выражение основной идеи фильма.

Определение основной идеи произведения и главных линий его воплощения в съемке – важный этап в работе над фильмом. Здесь очень важными моментами выступают и основная идея фильма, и сюжетные линии, и выразительные средства, цветовые и звуковые решения. Каждому начинающему видеооператору 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.

С этой целью мы можно предложить аудитории просмотр и анализ несколько фрагментов из любительских фильмов с целью определения качества отснятого материала. После просмотра проводится обсуждение наиболее и наименее удачных фрагментов, проводится анализ основных ошибок.

Любой видеоматериал непременно ориентируется на определенную аудиторию. Поэтому при подготовке к съемке педагогам необходимо заранее определить целевую аудиторию будущего фильма.

Для начинающих видеолюбителей неocenим опыт профессиональных видеооператоров. Поэтому на занятиях практикуется демонстрация фрагментов из художественных и документальных фильмов мастеров – классиков операторского искусства – М.Рома, В. Монахова и др.

В процессе подготовки учителей и преподавателей к практическому освоению видеосъемки также возможно использование игровых и творческих заданий. Например, при выполнении творческого задания «Видеозюд» педагоги могут отснять несколько видеофрагментов по той теме, которую они выбрали для создания будущего фильма с целью приобретения умений использовать фон, окружающую обстановку в качестве важных компонентов видеофильма. Видеозюд – состоящее из нескольких монтажных фраз законченное повествование. Оно также должно передавать определенную мысль, идею, настроение, раскрывать сущность какого-либо явления или события. Этот зюд может быть озвучен закадровой музыкой или авторским текстом.

Еще одно творческое задание заключается в подборе музыкального сопровождения к видеофильмам, которое должно обязательно соответствовать настроению, идее, содержанию видеозюда. На следующем этапе творческого задания необходимо озвучить видеофрагменты с сюжетом, в котором есть действующие лица, таким образом, чтобы в результате получился фильм определенного жанра (комедия, трагедия, вестерн и т.д.). Эти задания позволяют убедиться на практике, что от звука и музыкаль-

ного сопровождения в фильме зависит очень многое.

Интересный один вид работы, который может быть предложен педагогам – съемка видеоматериалов самой разной тематики (репортажа, видеопортрета, интервью и т.д.).

Коллективный видеопроjekt может стать итогом подготовки педагогов к видеосъемке. Эти проекты могут выполняться как индивидуально, так и в процессе групповой работы. В процессе медиаобразования, не имеющего отношения к профессиональной подготовке операторов и режиссеров, как правило, видеопроjekt может представлять собой короткие видеосюжеты (длительность: 2-3 мин.) с использованием различных способов съемки (к примеру, метод «ускоренного просмотра», «стоп-кадр» и т.д.).

Создание групповых видеопроjektов начинается с выбора темы. Тематика проектов может быть различной: это могут быть и природные, хозяйственные объекты, и животный, растительный мир, и жизнь окружающих людей и т.д. Если предполагается выполнение группового проекта, после выбора темы проекта перед каждым членом творческой группы ставится определенная задача (найти подходящие места для съемки, разработать план съемки, осуществить выбор ракурса и т.д.). Когда видеоматериал отснят, начинается этап его обработки: звуковое оформление, подбор музыкального сопровождения, работа над композицией и т.д.

С развитием компьютерной техники и видеоаппаратуры монтаж и применение различных электронных спецэффектов в любитель-

ском фильме становится вполне реальным в процессе учебного занятия. При помощи перезаписи можно, например, существенно изменить форму снятого фрагмента, записанного с «эфира», изменить ракурс, план и т.д. Данное задание выполняется в 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 аудитории вызывают задания, связанные подготовкой различных вариантов озвучивания готового медиаматериала. Это задание может выполняться в нескольких вариантах: например, осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видефрагмента (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 характеристикам персонажей и т.п.

После окончания работы проводится презентация видеofilмов, после чего проводится коллективное обсуждение: проекты сравниваются с точки зрения соответствия эстетическим канонам, соответствия художественных средств характеру и жанру медиатекста и т.д.

Применение игровых и творческих заданий на материале произведений медиакультуры позволяет педагогам широко использовать в практической деятельности игровые и творческие формы работы: конкурсы, викторины, тренинги и т.п.

Организация игровой и творческой деятельности на материале произведений медиакультуры основывается на принципах:

- отсутствие принуждения любой формы при включении в игру. Именно позитивное настроение поддерживает взаимопонимание и взаимовыручку участников конкурса или игры;
- принцип развития игровой динамики реализуется через правила игры, которые, в зависимости от организации могут стимулировать развитие игрового сюжета, а могут создавать и монотонность, однообразие;
- принцип поддержки игровой атмосферы реализуется в поддержке чувств и эмоций участников;
- принцип взаимосвязи игровой и неигровой деятельности предполагает перенос основного смысла игровых действий в реальный жизненный опыт;
- принцип перехода от простейших игр к сложным игровым формам: постепенное углубление разнообразного содержания игровых заданий и правил – от игрового состязания к игровой ситуации, от подражательства к игровой инициативе и т.п.

Общий признак игровой деятельности – добровольность. В творческих играх на материале медиаактивность участников направлена на выполнение замысла (например, сценарной разработки фильма), развитие сюжета (процесс его съемки) и т.д.

Увлечение творчеством на материале медиакультуры дает возможность участвовать в совместной творческой деятельности, общаться с единомышленниками; открывает перспективы, связанные с демонстрацией своих творческих работ на выставках, конкурсах и т.д.

Кроме того, «творческие достижения статически не связаны с учебной успеваемостью в школе. Поскольку школьная программа строго регламентирована, детское и юношеское творчество гораздо полнее и ярче проявляется вне класса, в кружках или сфере досуга» [Дудецкий, 2000, с. 28]. Следовательно, занятие творческой деятельностью на материале медиакультуры может способствовать привлечению к деятельности детей и подростков, которые в силу не очень высоких показателей успеваемости, имеют ограниченный доступ к различным формам внеучебной деятельности (таких, как факультативы, школьные научные общества и т.д.). Как правило, «слабоуспевающие» дети проводят свободное время во дворах, на улицах, оказываются не включенными в жизнь классного коллектива. Данная ситуация может привести к таким плачевным последствиям, как детская преступность, безнадзорность, бродяжничество. Таким образом, организация творческой работы на материале медиа может увлечь подростков, научить их видеть и понимать прекрасный мир искусства. Эти возможности должны обязательно учитываться педагогами.

Вне зависимости от формы медиаобразовательной работы, приемов, которые используются при организации медиаобразова-

тельных занятий [Федоров, 2001; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; Fedorov, 2007; 2008; 2009; 2010; 2011], 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 педагогов, их жизненному опыту, способствовал получению новых знаний, активизации познавательной активности и развитию творческого потенциала, позволял успешно применять полученные знания в педагогической деятельности. Видение и понимание главной идеи, цели и задач медиаобразовательных занятий сможет помочь педагогу обеспечить творческое участие каждого школьника и студента в процессе медиаобразования.

Роль и значение игровой и творческой деятельности в воспитательном процессе огромна. Это отмечается многими педагогами и психологами: Н.П. Анкиевой, Л.С. Выготским, В.С. Сухомлинским, Г.П. Щедровицким, Д.Б. Элькониным и другими. В течение длительного времени игра рассматривалась как способ досуга ребенка и выхода его энергии, либо как инструмент передачи культурного и религиозного опыта. Лишь на рубеже XIX – XX вв. в психолого-педагогической науке предпринимались попытки систематического изучения игры, начинают осознаваться ее развивающие, гармонизирующие и целительные возможности; игры признаются средством освоения ребенком социальных ролей и раскрытия его внутреннего мира.

В современном понимании игра – «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 98].

Игра – сложное социально-психологическое явление. Потребность личности в игре и способность включаться в игру характеризуется особым видением мира и не связаны с возрастом человека. Взрослый в игре, как правило, пробует и переживает те возможности, которые не были воплощены в жизни, а ребенок проигрывает, примеряет те роли, которые ему еще не приходилось играть в жизни. Именно это делает игру могучим средством социализации личности, приобщения ее к нормам и ценностям общества [Ретюнских, 1997, с. 8].

Согласно мнению Г.П. Щедровицкого, игра способна выполнять диагностическую, терапевтическую и обучающую функции:

- диагностическая функция заключается в выяснении особенностей характера и взаимоотношений ребенка с окружающими;
- терапевтическая: состоит в предоставлении ребенку возможности эмоционального и моторного самовыражения, отреагирования напряжения, страхов и фантазий;
- обучающая функция предполагает перестройку отношений, расширение диапазона общения и жизненного кругозора, адаптацию и социализацию [Щедровицкий, 1996, с. 8].

В игре различают два плана поведения – символический и реальный. Реальное поведение игрока ограничено требованиями уважения к партнерам по игре, законами этики и социальной приемлемости. Символическое поведение, как правило, тесно связано с той ролью, которая исполняется в игре, и, соответственно, определяется игровыми правилами.

Уже достаточно широко известно, что игровая деятельность оказывает значительное влияние на способность человека взаимодействовать с окружающими людьми, неслучайно игровые элементы включаются в тренинговые программы по развитию коммуникативных, организаторских способностей. Сама природа игры уникальна: это объединение в общем переживании, деятельном сотрудничестве, общей радости, которую приносит коллективный успех, и горечи поражения.

Педагог может быть как сторонним наблюдателем, так и активным участником игрового процесса. Но в любом случае педагог, который занимается организацией игровой деятельности, берет на себя функции организатора игры в интерпретации ее символического значения. Основные функции педагога в организации игровой деятельности заключаются в организации общения в игровом процессе, создании атмосферы принятия каждого игрока и т.д.

Среди основных игровых форм работы с аудиовизуальным медиатекстом выделяются: мозговой штурм, ролевая игра, решение эвристических и проблемных задач, дискуссия и т.п.

К примеру, аудитория в дискуссионной форме может попробовать определить, какие технологические приемы используются для передачи определенных символов в фильмах разных жанров. После совместного обсуждения, которое сопровождается обязательной аргументацией собственной позиции, могут быть подготовлены небольшие эссе с описанием конкретной технологии, использованной в том или ином аудиовизуальном медиатексте. Основные разделы эссе могут быть следующими:

- 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 аудитории всесторонне рассмотреть скрытые от первоначального, поверхностного восприятия аспекты аудиовизуального медиатекста, глубже проникнуть в творческий процесс создания фильма.

В целом, выполнение этого задания позволяет аудитории глубже вникнуть в творческий процесс создания фильма, а также лучше понять характеры, особенности его главных героев.

Неугасающий интерес у аудитории самого разного возраста вызывают ролевые игры на материале медиа. Например, на материале прессы художественная компонента медиатекстов рассматривается в процессе работы «Школьных редакций», проведения «Конкурса дизайнеров» и др., в процессе которых аудитория работает над созданием собственных медиатекстов на заданные или свободные темы, иллюстрирует статьи всевозможных видов и жанров с применением разнообразных техник (от простых рисунков и коллажей – до компьютерного монтажа и дизайна). К примеру, можно предложить аудитории ролевую игру 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. По справедливому мнению А.В.Федорова, «реализация театрализованно-ролевых творческих заданий основывается на ролевой (деловой) игре: между участниками распределяются функции «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров»,

«журналистов» и пр. После репетиционного периода «команда» приступает к практическому созданию медиатекста (снимается короткий видеофильм или телепередача, готовится интернетный сайт, газета и т.д.). При этом в целях творческого соревнования один и тот же минисценарий или план-макет интернетной газеты может воплощаться несколькими «авторскими» командами. Их трактовки сравниваются, обсуждаются достоинства и недостатки» [Федоров. 2007, с. 306].

Многие театрализованно-ролевые игры на материале медиакультуры проводятся с опорой на ключевые понятия медиаобразования. Например, при изучении понятия *Медийные агентства (media agencies)* аудитории предлагается подготовить логически обоснованный тематический план медийного агентства, рассчитанный на выпуск фильмов для зрителей определенного возраста. Это задание носит коллективный характер. Аудитория может остановить свой выбор на любом агентстве (кино/видеостудии, рекламного агентства и т.д.).

Приведем пример выполнения этого задания – «создания школьной киностудии», осуществляющей съемочный процесс и выпуск фильма-сказки 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, цветковое оформление и т.п.).

5. Съемочный процесс фильма-сказки.

6. Подготовка рекламы для выпуска фильма в прокат.

7. Анализ проделанной работы.

Каждый из пунктов тематического плана требует тщательной подготовки. Например, на этапе выбора материала для последующей съемки медиапедагога должны соблюдены 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. т.д. Словом, при реализации своего творческого медиаобразовательного проекта необходимо внести свое творческое зерно, проявив выдумку, фантазию.

Еще один вариант ролевых взаимодействий медиакультуры – ролевая игра на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров. Участники в процессе обсуждения могут гипотетически представить основные темы общения и характер взаимоотношений персона-

жей, попавших в разножанровые ситуации. Еще один вариант – составление диалогов от имени героев фильма, представленного в жанре трагедии, хоррора и т.д. 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 аудитории в тайны языка медиа (*media languages*).

В процессе медиаобразовательного занятия может быть организована ролевая игра на тему взаимоотношений персонажей, оказавшихся в разных исторических эпохах. В этом случае участники могут, например, подготовить монологи от имени героев фильмов, телепрограмм (разного возраста, пола, социального статуса, национальности, религии и пр.), сохраняя характерные особенности общения определенной исторической эпохи.

Один из вариантов выполнения этого задания – 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». Во время подготовки и презентации диалогов персонажей, студенты могут имитировать

различные этапы подготовительного и съемочного процесса: подбирают наиболее подходящие персонажи, разрабатывают план «съемки» диалогов и т.д.

Еще одной формой составления диалогов может стать игровое задание «*Озвучивание фильма*» с использованием различных технологических приемов. После просмотра аудиовизуального медиатекста небольшие группы самостоятельно готовят озвучивание повествовательных фрагментов, которые, по их мнению, 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 аудитории может быть предложено осуществить видеосъемку короткого видеосюжета по мотивам сюжета фильма (длительность: 2-3 мин.), в котором будут использованы определенные технологические приемы изобразительного и звукового решения.

Очень продуктивным видом такого задания, способствующего идентификации аудитории с героями, авторами, или даже неодушевленными предметами произведения медиакультуры может стать «Письмо от имени героя...». Аудитории дается задание составить монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с раз-

личными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящимися на разных уровнях медиавосприятия. В этих письмах адресаты должны описать кого-либо из персонажей фильма. 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]. Разновидность данного задания – составление монолога о произведении медиакультуры с точки зрения человека, с похожим типом медиавосприятия, но разного возраста и социального статуса и т.п. Выполнение этого задания позволяет аудитории «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].

Одним из популярных видов игрового процесса, используемого в медиаобразовательной деятельности, остается игра-драматизация. Отсутствие каких-либо внешних атрибутов – важное условие игры данного типа. Все предметы и события игрового сюжета должны быть воображаемыми, то есть обозначаются физическими действиями или замещаются предметами обычного окружения. В сюжет игры-драматизации включаются творческие идеи и предложения самих игроков. Например, в процессе вы-

полнения 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. В других случаях это может быть 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», «звукорежиссером», «продюсером», «дизайнером» и др.). «Журналисты» по ходу занятия задают

заранее подготовленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовятся к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища – конкретного медиатекста и пр.

Возможен и иной вариант выполнения этого задания, заключающийся в подготовке «интервью»: небольшие творческие группы готовятся интервьюировать персонажей конкретных медиапроизведений или их авторов. Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект интервью. Педагог выступает в роли консультанта.

Более сложной формой этого задания может стать «пресс-конференция», темой которой может стать спор «создателей» медиатекста определенного 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. Такая «пресс-конференция» с «российскими и зарубежными авторами» аудиовизуальных медиатекстов («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «продюсером» и др.) может быть организована на материале фильмов определенной тематики, различных жанров и т.д.

Полноценному пониманию мотивов поступков главных героев фильма, телевизионной программы и т.п., может служить выполнение театрализованного задания «суд» – «юридический» ролевой

этиюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа фильма, телевизионной программы или статьи в газете или журнале. Участники, исполняющие роли «отрицательных персонажей» и «авторов», могут использовать в репликах и выступлениях характерные особенности, присущие тем или иным персонажам фильма, или, наоборот, основываться на личном жизненном опыте.

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 медиапроизведения. При выполнении данного задания необходимо иметь в виду, что процедура «судебного процесса», даже если он театрализован, 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 определенной 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 против-

ном случае данное творческое задание не даст необходимого эффекта и не сможет способствовать развитию медиакомпетентности аудитории, а ограничится лишь пересказом фабулы медиапроизведения.

Весь цикл театрализованно-игровых заданий, способствует развитию у студентов качеств, отвечающих основным показателям развития медиакомпетентности личности: «знания основных этапов процесса создания медиатекстов, функций авторов произведений, азов специфики их работы в плане выражения своих мыслей, идей, ощущений в звукозрительных, пространственно-временных образах, в различных видах и жанрах («понятийный» показатель); эмоциональные, художественные мотивы контакта с медиа («мотивационный» показатель); творческие, художественные способности в сфере создания, пусть простейших, но зато собственных медиатекстов («креативный» показатель). При этом игровая форма проведения учебных занятий не сковывает фантазию, воображение, помогает проявиться индивидуальному творческому мышлению каждого студента» [Федоров, 2007, с. 308].

Известно, что театрализованные, ролевые, игровые и творческие упражнения способствуют активизации творческого потенциала аудитории, позволяют «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 медиа-

текста, но и побывать в роли «кинорежиссера», «журналиста», «оператора», 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 отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «автора», «журналиста» и т.д.» [Федоров, 2007, с. 225].

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 игроков 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.

Удачной, на наш взгляд, игровой формой, способствующей развитию памяти и воображения, может стать игра-импровизация «Расказ по кругу», когда каждый игрок продолжает начатый рассказ на одну из предложенных тем по мотивам просмотренной телепрограммы, фильма и т.д. В результате 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 аудитории, отвечающий «понятийному» и «креативному» и др. показателям» [Федоров, 2007, с. 224].

Интересной формой игры-импровизации может небольшой театрализованный этюд, позволяющий представить себя в роли сотрудника медийного агентства, занимающегося выпуском аудиовизуальных медиатекстов определенной тематики и составить подробный план своей гипотетической рабочей день в этом качестве. Затем можно предложить аудитории подготовить сценарные этюды на тему того, как они вели себя, попадая в комедийные, драматические, детективные и иные жанровые ситуации.

В результате выполнения данного задания участники имеют возможность не просто вспомнить ситуации, случаи из своей жизни, 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. Еще один вариант такого импровизированного задания – представить себя в роли одного из медийных персонажей фильма определенной тематики, глазами которого «увидено» или «услышано» то или иное событие, и написать или подготовить усно 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.).

При изучении ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)*, также возможна реализации различных игровых упражнений. 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.

Различные виды игр и игровых упражнений используются и для распознавания манипулятивных приемов, используемых масс-медиа, например, в рекламных медиатекстах. В процессе занятий педагоги знакомятся с особенностями подачи рекламного материала (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).

Языковые приемы достаточно хорошо распознаются аудиторией: к ним относятся неоднократное повторение достоинств товара или названия фирмы, магазина и т.д., использование слоганов (легко запоминающихся незатейливых стихов, девизов и т.д.), музыкального сопровождения (определенной мелодии или даже гимна фирмы и т.п.), спецэффектов и т.д.

Работа с визуальной рекламой может осуществляться путем выявления демонстрации товара в выгодном для рекламодателя свете (красивая упаковка, яркое оформление и т.д.); дополнительных визуальных стимулов (скажем, красивая девушка на фоне рекламируемого автомобиля и т.п.); исторических и мифологических образов (Царев-

на-лягушка идет в салон красоты и превращается в красавицу) и т.п.

В целом, рекламный аудиовизуальный медиатекст строится таким образом, чтобы вызывать определенные чувства и эмоции у ее потребителей. Например, существует ряд рекламных роликов, основанных на пробуждении у зрителей чувства беспокойства о своем здоровье, внешнем виде, весе и т.д. Этот прием активно используют производители рекламы пищевых продуктов, бытовой химии и т.д. Наряду с отрицательными эмоциями, некоторые виды телевизионной рекламы направлены на получение аудиторией положительных эмоций, позитивных мотивов приобретения товара или услуги. К таким приемам относятся: чувство уверенности в завтрашнем дне (реклама супердорогих автомобилей, кондиционеров и т.п.); силы и мощи (автомобильные моторы, чистящие средства и т.д.); опора на семейные традиции (в основном, реклама продуктов, лекарств, моющих средств) и т.п. Примером игрового задания на предмет выявления манипулятивного воздействия рекламы, может заключаться в прогнозировании успеха аудиовизуальной рекламы у определенной аудитории (по возрасту, уровню образования, материального уровня и т.д.). В процессе этого задания аудитории предлагается 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.

Выполнение таких заданий позволяет 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.

Современному педагогу необходимо владеть знаниями об игровых технологиях, использующихся для коррекции поведения детей: при различных формах нарушения поведения, детской тревожности, страхах, нарушениях общения, неврозах и т.д. Цель таких игр – создание условий для устранения искажений в психическом развитии ребенка, перестройки неблагоприятно сложившихся новообразований, форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкции общего хода развития и воссоздания полноценных обновленных контактов ребенка с миром [Марасанов, 1998, с.31].

В процессе игр корректирующего характера педагогом решаются следующие конкретные задачи:

- актуализация у ребенка новых форм переживаний;
- воспитание позитивных чувств по отношению к окружающим;
- формирование адекватного отношения к самому себе и другим;
- развитие самосознания, повышение уверенности в себе;
- обогащение приемов общения;
- отработка новых видов игровой и других видов деятельности.

Материалом для организации таких игр могут стать произведения

медиакультуры с последующим анализом поведения и поступков главных и второстепенных персонажей, разыгрывание схожих ситуаций в ходе театрализованных этюдов и т.д. При этом важно, чтобы медиаматериал выбирался соответственно интересам, потребностям, предпочтениям и возрастным особенностям аудитории.

В процессе театрализованной игры педагоги учатся владеть образом-ролью. Проигрываемый сюжет лишь вначале задается ведущим, а дальше реализуется аудиторией самостоятельно. Например, на материале телевизионной рекламы возможно использование следующих театрализованных форм работы: 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: участники получают задания сыграть роли стереотипных персонажей в различных сюжетных ситуациях, близких к эпизодам конкретных рекламных медиатекстов («родители и ребенок», «домохозяйка и говорящий чистящий порошок», «продавец и покупатель», и т.д.) [Федоров, 2007, с. 238].

Таким образом, игровые формы способствуют переосмыслению различных ситуаций, увиденные на экране, помогают находить выход из них с помощью роли-образа, что,

несомненно, способствует более глубокому пониманию игрового действия. Именно поэтому педагоги знакомятся с различными видами игр на материале произведений медиакультуры, которые затем применяются ими в практической деятельности. В процессе занятий они сами активно участвуют в играх и игровых упражнениях: сюжетно-ролевых играх; играх с правилами, образно-ролевыми; режиссерских и т.д.

Литература

- Андреев В.И.** *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогического творчества*. Казань, 1988.
- Баранов О.А.** *Культуротворческая модель школы и медиаобразование*. Tver., 2001.
- Баранов О.А.** *Экран становится другом*. М.: Просвещение, 1979.
- Доценко И.Г.** *Проектирование социально-педагогической деятельности*. М., 2009.
- Дубровина И.В.** и др. *Руководство практического психолога. Психологические проблемы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте*. М.: Академия, 1995.
- Дудецкий А.Я.** *Теоретические вопросы воображения и творчества*. Смоленск: Знание, 2000.
- Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.** *Педагогический словарь*. М.: Академия, 2001.
- Левин В.А.** *Воспитание творчества*. М., 1989.
- Маранждан Г.** *Искусство кино-оператора*. М., 1991.
- Марасанов Г.И.** *Социально-психологических тренинг*. М., 1998.
- 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.
- Селевко Г.К., Селевко А.Г.** *Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации // Школьные технологии*. 2002. №3.
- Усов Ю.Н.** *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников*: Дис.... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
- Федоров А.В.** *Автобиографический (личностный) анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании*. 2009. № 1. С. 118-128.
- Федоров А.В.** *Анализ культурной мифологии медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании*. 2008. № 4. С.60-80.
- Федоров А.В.** *Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории//Инновации в образовании*. 2006. N 6. С. 24-38.
- Федоров А.В.** *Анализ персонажей медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании*. 2009. № 8. С.89-110.
- Федоров А.В.** *Анализ персонажей медиатекстов на занятиях: творческие задания // Перемена*. 2007. N 3. С.15-21.
- Федоров А.В.** *Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании*. 2008. № 8. С. 99-126.
- Федоров А.В.** *Идеологический и философский анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании*. 2008. № 12. С.117-141.
- Федоров А.В.** *Иконографический анализ медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // Инновации в образовании*. 2008. № 2. С.73-90.
- Федоров А.В.** *Контент-анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой*

кой аудитории // *Инновации в образовании*. 2008. № 10. С.26-40.

Федоров А.В. Культывационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2007. № 6. С.64-77.

Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: ЦВВР. 708 с.

Федоров А.В. *Медиаобразование и медиаграмотность*. Таганрог: Кучма, 2004. 340 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. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов*. М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 615 с.

Федоров А.В. Современный учитель и медиаобразование // *Медиаобразование*. 2010. № 1.

Федоров А.В. Структурный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории. *Инновации в образовании*. 2008. N 6. С.101-111.

Федоров А.В. Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы // *Alma Mater – Вестник высшей школы*. 2009. № 7. С.34-44.

Федоров А.В., Левицкая А.А. *Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее*. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 616 с.

Федоров А.В., Левицкая А.А. *Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность*. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2011. 476 с.

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

Чельшева И.В. *Методика и технология медиаобразования в школе и вузе*. Таганрог: Центр развития личности, 2009.

Чельшева И.В. *Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: работа со школьными учителями и преподавателями вузов / Под ред. А.В. Федорова*. Таганрог: Изд. Таганрог. гос. пед. ин-та, 2011. 180 с.

Чельшева И.В. *Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов*. Таганрог: Изд-во Кучма, 2008. 300 с.

Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Рыжих Н.П. *Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: подготовка будущих педагогов*. Таганрог: Изд. Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 232 с.

Хилько Н.Ф. *Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты*. Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2004. 158 с.

Хилько Н.Ф. *Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности*. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.

BFI Department for Education (2003). *Look Again! The Teaching Guide to Using Film & Television with Three-to Eleven-year Olds*. London: British Film Institute, 60 p.

Fedorov, A.V. (2007). *Media Study in the Classroom: Creative Assignments for Character Analysis. Thinking Classroom*. 2007. N 3. p.13-19.

Fedorov, A.V. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View: History, Concepts*. Saarbrucken (Germany): Lambert Academic Publishing, 356 p.

Fedorov, A.V. (2010). *Russian Media Education Literacy Centers in the 21st Century*. In: *The Journal of Media Literacy (USA)*. 2010. Vol. 57. NN 1-2, p.62-68.

Fedorov, A.V. (2011). Modern Media Education Models. *Acta Didactica Napocensia*. 2011, vol.4, N 1, p.73-82. <http://adn.teaching.ro/>

Fedorov, A.V. (2011). *Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011, 132 p.

References

Andreev, V.I. (1988). *Dialectics of education and self-creative personality: basic pedagogical creativity*. Kazan.

Baranov, O.A. (1979). *The screen becomes a friend*. Moscow: Education.

Baranov, O.A. (2001). *Culture model schools and media education*. Tver.

Bim-Bad, B.M. (Ed.) (2003) *Teachers encyclopedia*. Moscow: Great Russian Encyclopedia.

BFI Department for Education (2003). *Look Again! The Teaching Guide to Using Film & Television with Three-to Eleven-year Olds*. London: British Film Institute, 60 p.

Chelysheva, I.V. (2008). *Development of critical thinking and media competence of students in the analysis of audiovisual media texts*. Taganrog: Kuchma Publishing House, 300 p.

Chelysheva, I.V. (2009). *Methodology and technology of media education in schools and universities*. Taganrog: Center for personal development.

Chelysheva, I.V. (2011). *Research and Education Center «Media Education and Media»: work with school teachers and university teachers* / Ed. A.V. Fedorov. Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute, 180 p.

Chelysheva, I.V., Muryukina, E.V., Ryzhykh, N.P. (2010). *Research and Education Center «Media Education and Media»: preparing future teachers*. Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute, 232 p.

Dotsenko, I.G. (2009). *Designing socio-educational activities*. Moscow.

Dubrovin, I.V. (1995). *Management of the practical psychologist. Psychological*

problems of personality development in adolescence and school age. Moscow: Academy.

Dudetsky, A.J. (2000). *Theoretical questions of imagination and creativity*. Smolensk: Knowledge, 2000. Kodzhaspirova, G.M., Kodzhaspirov, A.U. (2001). *Teaching vocabulary*. Moscow: Academy.

Fedorov, A.V. (2001). *Media Education: History, Theory and Methods*. Rostov: CVVR, 708 p.

Fedorov, A.V. (2004). *Media education and media literacy*. Taganrog: Kuchma, 340 p.

Fedorov, A.V. (2004). *Media Education: History, Theory and Methods*. Rostov: CVVR. 708 p.

Fedorov, A.V. (2006). Analysis of Media Stereotypes in Student Audience. *Innovation in Education*. 2006. N 6, p. 24-38.

Fedorov, A.V. (2006). Analysis of Media Stereotypes in the Classroom in the Student Audience. *Innovation in Education*. 2006. N 6., p.24-38.

Fedorov, A.V. (2007). Analysis of the Characters of Media Texts in the Classroom: Creative Tasks. *Peremena*. 2007. N 3, p.15-21.

Fedorov, A.V. (2007). Cultivating Analysis on Media Studies in students' audience. *Innovation in Education*. 2007. № 6, p.64-77.

Fedorov, A.V. (2007). *Development of Students' Media Literacy and Critical Thinking*. Moscow: ICOS UNESCO «Information for All», 616 p.

Fedorov, A.V. (2007). Media Study in the Classroom: Creative Assignments for Character Analysis. *Thinking Classroom*. 2007. N 3. p.13-19.

Fedorov, A.V. (2007). Model of Development of Media Competence and Critical Thinking of Students in Media Education Lessons. *Innovation in Education*. 2007. № 7, p.107-116.

Fedorov, A.V. (2007). *The development of media competence and critical thinking of students of pedagogical*

universities. Moscow: ICOS UNESCO «Information for All», 615 p.

Fedorov, A.V. (2008). Analysis of the Cultural Mythology of Media Texts in the Classroom in Student Audience. *Innovation in Education*. 2008. № 4, p.60-80.

Fedorov, A.V. (2008). Content Analysis of the Processes of Functioning of Media in Society and Media Texts in Media Studies in Student Audience. *Innovation in Education*. 2008. № 10, p.26-40.

Fedorov, A.V. (2008). Hermeneutical Analysis of the Cultural Context of the Processes of Functioning of Media in Society and Media Texts in Students' Classroom. *Innovation in Education*. 2008. № 8, p.99-126.

Fedorov, A.V. (2008). Iconographic Analysis of Media Texts in Media Studies of Students. *Innovation in Education*. 2008. № 2, p.73-90.

Fedorov, A.V. (2008). Ideological and Philosophical Analysis of the Processes of Functioning of Media in Society and Media Texts in Media Studies of Students. *Innovation in Education*. 2008. № 12, p.117-141.

Fedorov, A.V. (2009). Analysis of the Characters of Media Texts in Students' Classroom. *Innovation in Education*. 2009. № 8, p.89-110.

Fedorov, A.V. (2009). Autobiographical (Personal) Analysis on Students' Media Studies. *Innovation in Education*. 2009. № 1, p.118-128.

Fedorov, A.V. (2009). Technology Development Media Literacy and Critical Creative Thinking in Students' Media Education. *Alma Mater – Journal of Higher Education*. 2009. № 7, p.34-44.

Fedorov, A.V. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View: History, Concepts*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 356 p.

Fedorov, A.V. (2010). Russian Media Education Literacy Centers in the 21st Century. In: *The Journal of Media Literacy* (USA). 2010. Vol. 57. NN 1-2, p.62-68.

Fedorov, A.V. (2010). The modern teacher and media education. *Media Education*. 2010. № 1.

Fedorov, A.V. (2011). Modern Media Education Models. *Acta Didactica Napocensia*. 2011, vol.4, N 1, p.73-82. <http://adn.teaching.ro/>

Fedorov, A.V. (2011). *Russian Media Education Researches (1950-2010): Past and present*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011, 132 p.

Fedorov, A.V. Structural Analysis on Students' Media Studies. *Innovation in Education*. 2008. N 6, p.101-111.

Fedorov, A.V., Chelysheva, I.V. (2002). Media Education in Russia: a brief history of the development. Taganrog: Cognition.

Fedorov, A.V., Levitskaya, A.A. (2011). *Mass Media Education in the World: Past and Present*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 616 c.

Fedorov, A.V., Levitskaya, A.A. (2011). *Media Education Centers: Researches and Practical Works*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 476 c.

Fedorov, A. (2007). Media Study in the Classroom: Creative Assignments for Character Analysis. *Thinking Classroom*. 2007. N 3. p.13-19.

Fedorov, A. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View: History, Concepts*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 356 p.

Fedorov, A. (2010). Russian Media education Literacy Centers in the 21st Century. In: *The Journal of Media Literacy* (USA). 2010. Vol. 57. NN 1-2, p.62-68.

Khilko, N.F. (2004). *Development of audiovisual creativity: psychological and sociocultural aspects*. Omsk, 158 p.

Khilko, N.F. (2001). *The role of audiovisual culture in a creative self-realization of personality*. Omsk, 446 p.

Levin, V.A. (1989). *Education work*. Moscow.

Maranzhdan, H. (1991). *Art cameraman*. Moscow.

- Marasanov, G.I. (1998). *Socio-psychological training*. Moscow, communications. *School Technology*. 2002. № 3.
- Propp, V.Y. (1998). *The morphology of the fairy tale. Historical Roots of a fairy tale*. Moscow: Labirint, 512 p.
- Selevko, G.K. Selevko, A.G. (2002). *Social education and media Usov, Y.N. (1989). *Film education as a means of aesthetic education and artistic development of students*: Ph.D. Dis. Moscow, 362 p.*

«Диалог культур» как медиаобразовательная технология

**Г.В.Онкович,
доктор педагогических наук, профессор,
Национальная Академия педагогических
наук Украины, Киев**

Аннотация. После выхода монографии Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова «Язык и культура» внимание преподавателей и методистов было привлечено к лингвострановедческому аспекту преподавания как ведущему. Медиа при этом часто выступали посредником в диалоге культур. Со временем проблематика «диалога культур» стала базовой для специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Автор рассматривает «диалог культур» как одну из медиаобразовательных технологий.

Ключевые слова: медиаобразование, диалог культур, межкультурная коммуникация, языковая личность, вторичная языковая личность, язык и культура, лингвострановедение, лингвокультуроведение.

„Dialogue of cultures” as a media educational technology

**Prof. Dr. Ganna Onkovich,
Pedagogical Academy of Ukraine, Kiev**

Abstract. Edition of monograph “Language and culture” by E.M.Vereshchagin and V.G.Kostomarov caught attention of the lecturers and specialists in educational methods to the lingua and country studies aspects of teaching as main one. Media played mediatory in the dialogue of cultures. Later the problematic of “dialogue of cultures” became the main for the speciality “Linguistics and intercultural communication”. The author considers “the dialogue of cultures” as one of the media educational technologies.

Key words: media education, dialogue of culture, media educational technologies.

После выхода монографии Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова «Язык и культура», ставшей «библией» отечественного лингвострановедения (С.Тер-Минасова), внимание преподавателей и методистов было привлечено к лингвострановедческому аспекту преподавания как ведущему. Первоначально лингвострановедение как область научного знания интенсивно развивалось на базе методики преподавания русского языка как иностранного. В результате этого в его первых дефинициях акцент сделан на лингводидактических характери-

ках лингвострановедения как аспекта преподавания именно русского языка как иностранного.

В определении лингвострановедения, предложенном Е.М.Верещагиным и В.Г.Костомаровым, подчеркивалось, что это – «аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативного обучения и для решения общеобразовательных задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, методика преподавания имеет филологическую природу, ознакомление проводится через посредство русского языка и для его изучения» [Верещагин, Костомаров, 1983]. Со временем лингвострановедческое понимание центральной лингвистической проблемы – соотношения языка и культуры – всесторонне излагалось ими в новом издании монографии «Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы», вышедшей в 2005 году. Книга включала в себя три раздела. Два из них основаны на методике исчисления смыслов: в первом анализируются семантические доли лексического фона; во втором описываются рече-поведенческие тактики, реализуемые в текстах. В третьем разделе предлагается всеобъемлющая концепция сапиентемы-умозрение, которое, по мнению авторов, позволяет исследовать место встречи априорного и апостериорного опыта. Книга адресована лингвистам широкого профиля. [Верещагин, Костомаров, 2005].

Термин «лингвострановедение» впоследствии стал также использоваться «для обозначения: а) страноведчески ориентированной лингвистики, с которой соотносятся зарубежные исследования в области онтологии языка, антропологии, социолингвистики, этнографии и коммуникаций; б) лингводидактической основы социокультурного образования обучаемых; в) коммуникативно-страноведческой методике преподавания иностранных языков, которая по роду аспектов соотносится с зарубежной лингвострановедческой методикой обучения неродным и иностранным языкам. Существенное различие между ними прежде всего обнаруживается в тех задачах, которые призвана решать каждая из перечисленных выше областей социокультурного исследования (включая и лингвострановедение как аспект преподавания иностранных языков)» [Сафонова, 1996, с.182].

В.В.Сафонова, акцентируя внимание на том, что огромная практическая значимость результатов исследований страноведчески ориентированной лингвистики для социокультурного образования изучающих иностранные языки, справедливо обуславливает ее тесную взаимосвязь с дидактикой, которая нашла отражение в работах, посвященных вопросам отбора и минимизации лингвострановедческой информации для различных вариантов и этапов иноязычного общения, лингвострановедческой паспортизации, учебного лексикона, технологии учебной лингвострановедческой лексикографии, разработки различных моделей справоч-

ной и учебной лингвострановедческой литературы для различных вариантов обучения иностранным языкам в школе и вузе.

Некоторые исследователи ныне считают, что со временем на смену лингвострановедению (как аспекту обучения неродным языкам) пришло лингвокультуроведение, которое имеет более выраженный образовательный акцент в социокультурном континентальном и региональном планах. В.Сафонова к числу его задач, в частности, относит разработку технологии лингвокультуроведческого обогащения языкового сознания обучаемых и их коммуникативной учебной практики; создание различных видов лингвокультуроведческой наглядности и разработка технологии ее использования в процессе формирования лингвострановедческой компетенции; определении роли и места компьютеризации в лингвокультуроведческом самообразовании обучаемых [Сафонова, 1996, с.183-184]. Исследования в этих взаимообусловленных и взаимосвязанных областях социокультурного знания создали основу для учебно-методического выделения специального аспекта в преподавании иностранных языков.

Именно методисты-практики, работающие в лингвострановедческом поле, первыми осознали необходимость вести «диалог культур» с учащимися. Об этом шла речь на конгрессах МАПРЯЛ, лингвострановедческих симпозиумах и конференциях по страноведческой проблематике. К концу 1970-х годов вопросы «нейтрального» страноведения – без указания конкретного адреса, для иностранцев вообще – обсужда-

лись все реже и реже, и все чаще исследователи и педагоги-практики обращались к сопоставительному лингвострановедению – изучению явлений языка и культуры в сопоставлении с аналогичными явлениями в родном языке и культуре учащихся [Томахин, 1986, с. 112]. Это стало дополнительным стимулом, влияющим на интерес к новому языку.

Лингвокультуроведение же, как отмечают исследователи, с самого начала возникновения всегда строилось на сопоставительной, порой даже контрастивно-сопоставительной, основе. Что и не удивительно: оно базировалось на накопленном и апробированном опыте лингвострановедения.

Ныне речь идет уже о прикладной лингвокультурологии: «Прикладная лингвокультурология – область научного знания, лингводидактики, раскрывающая методологические основы, закономерности, принципы, средства, методы и формы взаимодействия языка, культуры, личности с целью описания и преподавания в социокультурном аспекте» [Воробьев, Василюк, с.346] и «является неотъемлемой частью культурно ориентированной методики преподавания русского языка как иностранного. Она призвана обеспечить такое описание языковых единиц языка и речи, которое позволит методистам структурировать лингвистические знания и сформировать на основе их использования навыки и сложные умения иностранного студента как вторичной языковой личности» [Воробьев, Василюк, 2011, с.347].

Мы остались приверженцами лингвострановедения, отдавая

должное при этом и лингвокультурологии. «Наше» страноведение ориентировано на формирование и развитие медиаобразовательной компетенции. Читать газеты, слушать радио, смотреть и слушать телепередачи на изучаемом языке – одна из важнейших коммуникативных потребностей иностранных учащихся, благодаря чему они знакомились с жизнью в новой для них стране и международной жизнью, оперативно получали информацию и могли ее использовать на семинарах, конференциях и т.д., а по возвращении на родину – в практической деятельности. Медиаобразование при этом становится не только посредником в диалоге культур, без чего невозможна была бы межкультурная коммуникация. Нам представляется возможным ныне говорить о «диалоге культур» как еще об одной медиаобразовательной технологии, способствующей межкультурной коммуникации.

Мы считали аксиомой положение, что преподаватель, работающий с иностранными учащимися, должен быть в курсе событий, происходящих на родине студента. На сообщения о них должно было отводиться определенное учебное время. В свое время нами опробован новый вид «газетных тетрадей» – альбомов, куда студенты вклеивали вырезки из газет и журналов с информацией о своих странах. Польза от этого была двоякая. Сконцентрированный в альбомах материал обогащал преподавателя знаниями о разных странах, откуда приехали на учебу студенты. Студенты же пополняли свой лексический запас новыми словами, значения ко-

торых искали в словарях, чтобы понять содержание информации о родине на изучаемом языке.

Материалы из стран студентов – надежный стимул для учащихся к чтению периодики на изучаемом языке, один из факторов укрепления доверительного отношения к преподавателю, проявляющему интерес, участие к тому, что более всего волнует человека, находящегося вдали от родины. Известная близость языка газеты, информационных радио- и телепередач и языка общественных дисциплин создавали дополнительный стимул при обучении.

Начиная с первых пособий по работе с газетой, в них присутствуют задания, ориентированные на то, что впоследствии стало определяться как «диалог культур», без которого невозможна межкультурная коммуникация. В свою очередь, она невозможна без понимания скрытых смыслов, что достигается при обучении языку на материалах медиатекстов.

Отметим, что проблема диалога культур как методическая концепция была заявлена на IX Международном конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык, литература и культура на рубеже веков» (Братислава, август 1999). Отмечалось, что целью изучения иностранного языка является не обучение умениям и навыкам его владения, а *образование личности*, поэтому «содержанием учебного процесса является не формирование коммуникативной компетенции, а культура, под которой понимаются личностно освоенные в деятельности *духовные ценности*. В качестве ме-

ханизма такого образовательного процесса выступает общение, поддерживаемое посредством диалога родной культуры и культуры страны изучаемого языка». Тезис «Культура через язык и язык через культуру – основной путь усвоения любого иностранного языка» был лейтмотивом многих докладов конгресса русистов в Братиславе [Лысакова, 2011, с.506].

Через несколько лет – на XII Международном конгрессе МАП-РЯЛ «Русский язык во времени пространстве» (Шанхай, май 2011) – больше говорилось о межкультурной коммуникации. В частности, С.Г.Тер-Минасова отмечала, что «термин межкультурная коммуникация предполагает успешное, эффективное общение представителей разных культур. Поскольку язык – это главное и наиболее развитое средство общения людей, взаимосвязь и взаимодействия языка и культуры лежит в основе межкультурной коммуникации» [Тер-Минасова, 2011, с. 268]. И далее: «Как один из видов человеческой деятельности язык оказывается составной частью культуры, определяемой как совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной». Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники в случаях прямого контакта используют средства языкового кода с культурно-специфическими смыслами, а также стратегии и тактики общения, отличающиеся от тех, которыми они пользуются в случаях интеракции в середине одной культуры [Бацевич, 2007, с.9].

Поэтому как лингвострановедение, так и лингвокультуроведение (которое начало стремительно развиваться с середины 1990-х годов) составляют существенную часть сопоставительного культуроведения.

Это можно проиллюстрировать и примерами из пособия Н.В.Лебедевой [Лебедева, 1989], где едва ли не каждая тема сопровождалась заданиями, которые способствовали «диалогу культур». Например: *Что вы можете рассказать о развитии радио в вашей стране?(с.8), Обратите внимание на выделенные словосочетания. Дайте аналогичную информацию о событиях культурной жизни в вашей стране, используя выделенные словосочетания (с.100); Расскажите, как отмечаются юбилейные даты деятелей литературы и культуры в вашей стране. Как чтят память писателей, поэтов, деятелей культуры в вашей стране?(с.100); Как бы вы ответили на вопрос корреспондента «Какова роль культурного сотрудничества в укреплении взаимопонимания и дружбы между народами»? Согласны ли вы с мнением, что культурное сотрудничество является не только следствием дружественных межгосударственных отношений, но и способствует установлению и укреплению этих дружественных связей? (с.102); Расскажите о своем впечатлении от просмотренного спектакля, выставки или выступления зарубежных артистов, побывавших на гастролях в вашей стране (с.103); Есть ли у вас любимый театр на родине?; Подготовьте рассказ о знаменитом в вашей стране чело-*

еке. За что его уважают и любят? (с.128). Перечень этих заданий свидетельствует о взаимодействии социокультурного и личностно-деятельностного подходов в обучении, что способствует включению частных методик обучения «в общее движение наук о человеке, в комплексное человековедение, предполагающее широкое развертывание междисциплинарных научно-методических и культуроведческих исследований» [Сафонова, 1996, с.186]. А это относят к числу важнейших задач педагогической науки сегодня.

Для сплочения интернациональных групп мы предлагали вести «перекрёстную работу»: у студента спрашивалось, что он знает (читал, слышал) о событиях в стране товарища по группе. Способствовали этому задания типа: *«Найдите в сегодняшнем номере газеты сообщения, которые вчера передавались в телепрограмме новостей или в передаче «Сегодня в мире».* *Что вы услышали в программе «Время» о событиях на вашей родине (или на родине товарища по группе)? Найдите эту информацию в сегодняшней газете»* и т.п.

Как отмечает С.Г.Тер-Минасова, каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире; каждый урок иностранного языка – это столкновение культур, поскольку за словом стоит обусловленное соответствующей

культурой понятие, а за ним – реальность мира. Язык иных стран отражает и иные понятия, и во многом иной мир... «Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [Тер-Минасова, 2011, с. 268; 272].

При овладении новым языком целесообразно находить «общность социального опыта путем как соотнесения разных опытов, так и соотнесения известного (своего) опыта с неизвестным (чужим) опытом, когда чужой становится известным в процессе овладения языком и культурой», – отмечал Ю.Е.Прохоров [Прохоров, 2008, с.9]. Средствами журналистики можно было решать немало воспитательных задач, развивать у студентов чувство интернационализма. Среди тем, которые находились в поле зрения преподавателя, работающего в аудитории с материалами СМИ, были традиционные, «сквозные». Как правило, они связывались с тематикой основного учебника. Были и темы «на злобу дня», которые нельзя было обойти из-за актуальности происходящих событий. При этом преподаватель мог пристальное внимание обратить на роль человеческого фактора, отразить роль молодежи в преобразованиях, происходивших на разных этапах жизнедеятельности страны, так как дела молодых людей были наиболее интересны контингенту иностранных учащихся.

Известно, что в условиях межкультурного общения при обсуждении различных аспектов жизнедеятельности общества в странах родного и иностранного языков могут возникать коммуникативно-понятийные помехи, вызванные неадекватной речевой семантизацией его участниками языковых единиц с национально-культурными, регионально-культурными и социально-классовыми компонентами семантики. Украинский исследователь Ф.С.Бацевич считает, что межкультурная коммуникация – процесс общения (вербального и невербального) людей (групп людей), которые принадлежат к разным национальным лингвокультурным сообществам, как правило, пользуются разными идиоэтническими языками, ощущают лингвокультурную «чужеродность» партнера по общению, имеют разную коммуникативную компетенцию, которая может стать причиной коммуникативных неудач или культурного шока в общении. [Бацевич, 2007]. Выявить это на занятиях по языку с привлечением масс-медиа можно было легко и ненавязчиво. Так формировалась вторичная языковая личность.

На «медиаобразовательных» занятиях учащиеся прилучались к культуре народа, язык которого изучали, могли с успехом реализовать себя в диалоге культур. Особенно – если занятия проходили в интернациональных группах, состоящих из представителей нескольких стран. На это часто были направлены учебные задания. И с учетом этого фактора в дальнейшем стала создаваться учебная литература. «Коммуникативная личность проявляет

себя в речевой деятельности, в общении владеет гибкими позиционными, ролевыми и коммуникативными стратегиями и тактиками», отмечает Ф.Бацевич. Со временем исследователи стали говорить и о полилингвокультурной личности, о полилингвокультурном сообществе, о стратегиях и тактиках общения в полилингвокультурной ситуации. Бесспорно, этого бы не произошло, если бы в учебный процесс не были вовлечены масс-медиа. Учитывались при этом особенности национальные – «совокупность специфических характеристик нации (этнoса в целом), которые формируют ее неповторность среди иных наций». К этим особенностям относят прежде всего язык, а также неповторимые черты психологии, культуры, традиций и др. национально-личностные этнические факторы, которые в противовес социально-экономическим, политическим и др., более стойкие, что обуславливает возможность их сохранения в течение долгого исторического периода [Бацевич. 2007, с. 127].

Рассматривая лингвокультуроведение как аспект в обучении иностранным языкам, В.В.Сафонова дает ему следующую интерпретацию: сопоставительное лингвокультуроведение предполагает целенаправленное соизучение языков и культур в процессе овладения нормами **межкультурного** общения в изучаемых сферах (социально-бытовой, деловой, общественно-политической, научной, педагогической), включающее коммуникативно-познавательное соизучение национальных языковых культур в контексте жизнедеятельности стран изу-

чаемого и родного языков, в том числе соизучение особенностей функционирования языков как средства отражения и выражения характерных черт духовной, физической и материальной культуры в этих странах в их цивилизационных пластах [Сафонова, 1996, с.184-185]. При такой постановке вопроса, считает исследовательница, совершенно естественно возникает дидактическая необходимость, во-первых, в учебной интеграции лингвокультуроведения и практических курсов по иностранному языкам, направленной на формирование у обучаемых **ценностного** отношения к языку как социальному явлению, как средству отражения национального и социально-классового в изучаемых пластах культур народов изучаемого иностранного и родного языков, средству межкультурного общения и обобщения знаний о диалектике взаимодействия национального и общепланетарного в социокультурном восприятии мира различными этносами, народами, представителями их социальных групп, в их духовной, материальной и физической культуре и ее разнообразных формах существования. Во-вторых, социокультурные задачи лингвокультуроведческой подготовки в школе и вузе вряд ли могут быть решены, если обучаемые не обладают междисциплинарными знаниями, сфокусировавшими культуроведческие сведения из философии, социологии, социальной психологии, этнографии и этнолингвистики, и культурной антропологии, которые помогают им осуществлять ценностно-ориентированное изучение культурной само-

бытности народов и их вклада в развитие мировой культуры, акультурного аспекта развития индивида, социальных групп, общества, цивилизации, отношения культуры с образованием, наукой и коммуникацией, взаимодействие культуры и демократии, образа жизни народов и стиля жизни составляющих его субкультур, языка и коммуникативно-речевой и осознания себя как продукта и представителя определенной культуры или «сгустка» культур.

Как отмечала на II Международной конференции РКА «Коммуникация: концептуальные и прикладные аспекты» М.Б.Бергенсон, в последнее десятилетие в связи с развитием новых учебных направлений и новой вузовской специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» значительно возрос интерес к взаимодействию и взаимовлиянию языков и культур. Резко изменилась и ситуация с лингвистически ориентированными исследованиями межкультурной коммуникации. Исследования – в основном, сопоставительные – тех или иных языковых фактов в более чем одном языке стали по определению относиться к области межкультурной коммуникации. Не случайно также, что преобладающую роль в такого рода разработках сыграли практики – преподаватели иностранных языков, которые в собственной деятельности на каждом шагу сталкиваются с определяющей ролью социокультурного контекста, лингвокультурологическими проблемами, ролью прагматического компонента знаний [Бергенсон, 2004].

Как одну из наиболее важных и радикальных перемен в практике преподавания РКИ С.Г.Тер-Минасова, например, выделяет расширение и углубление роли социокультурного компонента в развитии коммуникативных способностей. «Речь уже идет не просто о лингвострановедении как отрасли науки о языке – речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира (не языка, а мира) носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т.п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речепроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива» [Тер-Минасова, 2011, с. 269].

Новое время, новые условия требовали пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов преподавания иностранных языков, в том числе – русского. В систему высшего филологического образования в России приказом Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 24.07.96 введена новая специальность – «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Объектом профессиональной деятельности дипломированного специалиста стала теория иностранных языков и иностранные языки в сети личностных и социальных взаимодействий. Деятельность дипломированного специалиста направлена на практическое овладение

системами иностранных языков и принципами их функционирования применительно к различным видам речевой коммуникации. Такой специалист может в установленном порядке осуществлять профессиональную деятельность в сфере лингвистического образования и межкультурной коммуникации. Этого не достичь без обращения к масс-медиа. И тут «диалог культур» становится медиаобразовательной технологией.

Ряд требований, предъявляемых к специалисту, предполагают его владение медиазнаниями. В частности, он «умеет на научной основе организовать свой труд, владеет компьютерными методами сбора, хранения и обработки информации, применяемыми в сфере его профессиональной деятельности; способен в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, умеет приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии; понимает сущность и социальную значимость своей будущей профессии, основные проблемы дисциплин, определяющих конкретную область его деятельности, видит их взаимосвязь в целостной системе знаний, знает основы педагогической деятельности» и др. Как видим, эти требования свидетельствуют о перспективах медиаобразования при подготовке специалистов в области лингвистики и межкультурной коммуникации.

Литература

Бацевич Ф.С. *Словник термінів міжкультурної комунікації*. К.: Довіра, 2007. 205 с.

Бергельсон М. Б. *Лингвистические методы исследования в области (межкультурной) коммуникации*: Тезисы пленарного доклада на II Международной конференции РКА «Коммуникация: концептуальные и прикладные аспекты» («Коммуникация-2004») «Communication: theoretical approaches and practical applications» (Communication-2004).

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы*. М.: Индрик, 2005. 1040 с.

Воробьев В.В., Василюк И.П. *Лингвокультурология: от создания концепции до развития теории взаимодействия языка—культуры—личности к практике обучения русскому языку как иностранному* // XII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / Под. ред. Вербицкой Л.А., Лю Лиминя, Юркова Е.Е. Шанхай: Изд-во Университета иностранных языков, 2011. Т.3. С.344–348.

Добровольская М.Г. *Обучение пониманию текста СМИ* // XII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / Под. ред.

Вербицкой Л.А., Лю Лиминя, Юркова Е.Е. Шанхай: Изд-во Университета иностранных языков, 2011. Т.3. -С.391–396.

Лебедева Н.В. *Читайте газету, слушайте радио*. М.: Русский язык. 1989. 197 с.

Лысакова И.П. Диалог культур как методический принцип в обучении русскому языку как иностранному // XII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / Под. ред. Вербицкой Л.А., Лю Лиминя, Юркова Е.Е. Шанхай: Изд-во Университета иностранных языков, 2011. Т.3. С. 506–510.

Прохоров Ю.Е. *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*. М., 2008. С.9, 10.

Сафонова В.В. *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

Тер-Минасова С.Г. Союз нерушимый языка и культуры: проблематика межкультурной коммуникации в теории и практике РКИ // XII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве» / Под. ред. Вербицкой Л.А., Лю Лиминя, Юркова Е.Е. Шанхай: Изд-во Университета иностранных языков, 2011. Т.3. С.268–272

References

- Bacewicz, F.S. (2007). Vocabulary of inter culture communication. Kiev: Dovira, 205 p.
- Bergelson, M.B. (2004). Linguistic methods of research in the field of (intercultural) communication: Abstracts of plenary lecture at the II International Conference RSA «Communication: Conceptual and applied aspects» («Communication-2004») «Communication: theoretical approaches and practical applications» (Communication-2004).
- Dobrovolskaya, M.G. (2011). Education media understanding of the text. XII Congress MAPRYAL «Russian language and References across time and space» / Ed. Verbitskaia LA, Liu Limin, Yurkov, E.E. Shanghai: Publishing House of University of Foreign Languages, V.3, p.391-396.
- Lebedeva, N.V. (1989). Read a newspaper, listen to the radio. Moscow: Russian language, 197 p.
- Lysakova, I.P. (2011). Dialogue of Cultures as a methodological principle in teaching Russian as foreign language. XII Congress MAPRYAL «Russian language and References across time and space» / Ed. Verbitskaia, L.A., Liu Limin, Yurkov, E.E. Shanghai: Publishing House of University of Foreign Languages, V.3, p.506-510.
- Prokhorov, J.E. (2008). National socio-cultural stereotypes of verbal communication and their role in teaching Russian as a Foreign Language. Moscow, 2008, p. 9-10.
- Safonova, V.V. (1996). The study of languages of international communication in the context of dialogue among cultures and civilizations. Voronezh: Origins, 237 p.
- Ter-Minasova, S.G. (2011). The Union ironclad language and culture: problems of intercultural communication in theory and practice trials. XII Congress MAPRYAL «Russian language and References across time and space» / Ed. Verbitskaia, L.A., Liu Limin, Yurkov, E.E. Shanghai: Publishing House of University of Foreign Languages, V.3, p.268-272.
- Vereshchagin, E.M., Kostomarov, V.G. (2005). Language and culture. Lingvo-country concepts: lexical background, speech-behavioral tactics and sapient-themes. M. Indrik, 1040 p.
- Vorob'ev, V.V., Vasilyuk, I.P. (2011). Linguistics: from concept to development of the theory of interaction of language, culture, personality to the practice of teaching Russian as a Foreign Language. XII Congress MAPRYAL «Russian language and References across time and space» / Ed. Verbitskaia, L.A., Liu Limin, Yurkov, E.E. Shanghai: Publishing House of University of Foreign Languages, V.3, p.344-348.

Медиаобразование: изменение в тематических предпочтениях – управляемый и прогнозируемый процесс

**Г.В.Онкович,
доктор педагогических наук, профессор,
Национальная Академия педагогических
наук Украины, Киев**

Аннотация. Тема и проблема – важные факторы, определяющие интерес потребителей к материалам масс-медиа. Зная тематические предпочтения аудитории, легче добиться внимания к той или иной проблеме, т.к. именно интересы программируют деятельность человека в поиске, отборе, усвоении той или иной информации, определяют авторитетность ее источников.

Ключевые слова: медиаобразование, информационный интерес, информационные потребности, тематические предпочтения, медиаобразовательные технологии, периодические издания, прессодидактика, медиадидактика.

Media education: change the subject matter priorities is guided and predicted process

**Prof. Dr. Ganna Onkovich,
Pedagogical Academy of Ukraine, Kiev**

Abstract. Subject matter and problem are important factors defining the interest of customers to the mass media production. It is easier to catch attention to this or that problem knowing the subject matter preferences of the audience because such interests programme people activities in search, choice and learning this or that information, define the authority of its sources.

Key words: media education, information interest, information needs, subject matter priorities, media educational technologies, periodicals, press didactics, media didactic.

Проявлением и одним из индикаторов ценностной ориентации личности являются тематические интересы, «представляющие собой фиксированную направленность личности на информацию», связанную со строго определёнными сферами общественной жизни. Тематические интересы – это интересы к информации об определенных сферах общественной жизни [Здравомыслов,1986]. Они в значительной мере предопределяют и выбор источников информации, и меру

согласия – несогласия с той или иной информацией.

Тема и проблема – важные факторы, определяющие интерес к материалам источников массовой коммуникации. Именно интерес обуславливает наиболее полное восприятие информации. Обнаружив интересующие сведения в том или ином источнике, потенциальные «потребители» как бы сравнивают характер наличествующей в источнике информации со своими информационными потребностями

и, на основе сравнения, решают, удовлетворяет ли она и насколько их ожидания, их интерес. Как справедливо отмечает Е.И. Пронин, «...интерес может измениться лишь под воздействием той информации, которая повышает степень осознания субъектом его положения, его потребностей и способа их удовлетворения, которая может быть использована и используется при регулировании действия и выдерживает в ходе действия проверку на истинность» [Пронин, 1971, с.13]. Удовлетворение и развитие интереса – непереносимое условие для выработки ценностной ориентации личности. Интерес к тому или иному сообщению, новизна информации, доступность для понимания и т.п. в небольшой степени предвараются прошлым опытом человека.

Учет тематических интересов – один из факторов формирования интереса аудитории к различным сферам общественной жизни. Зная тематические предпочтения аудитории, легче добиться внимания к той или иной проблеме, т.к. именно интересы и программируют деятельность человека в поиске, отборе, усвоении той или иной информации, определяют авторитетность ее источников. В этой связи особое место принадлежит читательскому интересу, который авторы пособия «Работа с читателем» определяют, как избирательно-положительное отношение субъекта (личности, группы, общества) к чтению печатных произведений, приобретающих для него значимость и эмоциональную привлекательность в меру их соответствия с его духовными потребностями и особенностями его

читательской психологии [Работа с читателем, с.113–114]. Для формирования нового читательского интереса необходимо создать ситуацию, при которой читатель впервые переживает яркое сочетание заинтересованности чтением с ранее сложившимися интересами.

Читательский интерес выполняет специфическую роль в любом процессе усвоения информации человеком. «Фактически читательский интерес, – пишет Е.И.Пронин, – есть частное проявление внутренней активности субъекта при поиске, восприятии и переработке информации. Он есть длящееся выражение избирательного характера восприятия информации и освоения информации человеком» [Пронин, 1971, с.16]. Как видим, это положение и вообще на информацию, получаемую человеком из источников СМИ, т.к. медиаинтерес (читательский, зрительский, слушательский) является «выражением социального способа индивидуального восприятия информации».

Многие исследователи занимаются изучением читательского интереса для того, чтобы повысить эффективность воздействия средств массовой коммуникации, максимально удовлетворять интересы аудитории и в то же время эффективно выполнить свои информационно-пропагандистские задачи. Проблема рассматривается и в контексте управления социальными процессами, в связи с совершенствованием и демократизацией общества. Социологами, журналистами и другими специалистами обсуждаются проблемы, связанные с влиянием читательского интереса на медиа.

У преподавателей русского языка как иностранного – другая задача. Они не должны «приспособить» медиатексты под интерес своей аудитории, а приучить аудиторию пользоваться источниками информации на изучаемом языке. Это – несколько иной подход к проблеме читательского интереса в сфере массовых коммуникаций.

Применяя метод изучения тематических предпочтений, используемый социологами, мы выявляли тематические интересы пользователей СМИ. Опрашиваемые из перечня тем выбирали те, которые их наиболее интересовали, а социологи на основе выявленных предпочтений получали возможность говорить о лидирующих темах, о проблемах, вызывающих интереса и т.п. Предполагалось, что на характер тематических предпочтений (информационных интересов) окажут влияние региональные особенности контингента опрошенных, что не все учащиеся в состоянии удовлетворять свою потребность в информации, обращаясь к русскоязычным СМИ.

Приступая к исследованию, мы исходили из концепции, что средства массовой информации как важнейший источник разнообразных сведений имеют большие потенциальные возможности влиять на познавательную деятельность обучаемых, их кругозор, эстетические вкусы, нормы поведения и пр. Реализуется ли этот потенциал, каково отношение зарубежных учащихся к периодическим изданиям на русском языке, какой тематике они оказывают предпочтение, обращаясь к медиатекстам на изучаемом языке, – эти и другие вопро-

сы предстояло решить в ходе исследования и, опираясь на полученные данные, разработать рекомендации по эффективному использованию материалов „живых” СМИ на занятиях в процессе обучения иностранцев русскому языку.

В свое время мы предложили опрашиваемым иностранцам перечень, в котором следовало отметить темы, интересовавшие учащихся на родине, и после года занятий на подготовительном факультете. Предполагалось, что читательский интерес иностранных учащихся изменяется (повышается) и что эти изменения можно регулировать и прогнозировать. Для выявления предпочтительных тематических предлагалось знаками + («плюс») или – («минус») отметить тематику, информацию по которой они получали из привычных изданий на родине и в течение первого года учебы в СССР.

Естественно, год на подготовительном факультете оказывался самым насыщенным разнообразной информацией, т.к. жизнь в новой стране, в новом социальном окружении, вызывала повышенный интерес у прибывших на учебу. И хотя результаты говорили о некоторой завышенности представлений о реальном объеме и развитости тематических интересов иностранных учащихся, мы имели возможность – с помощью преподавателей кафедры русского языка, имеющих различный педагогический стаж, – сделать некоторые обобщения.

Опрос, проведенный в 1984 году (Опрос-1984) показал, что через год учебы интерес студентов изменился следующим образом: повысился у 45% опрошенных, остался неиз-

менным – у 30 % и понизился – у 26%. Данные опроса-1985 свидетельствовали о повышении интереса у 44,4 % опрошенных, об уменьшении – 20 %, о неизменности – у 35,6 %. Результаты Опроса–1986 указывали на более значительное, по сравнению с предыдущими годами, повышение интереса у опрошенных – 59,6 %, понижение зафиксировано у 10,5% опрошенных, стабильность – у 29,8 %. По результатам Опроса-1987 отмечено повышение интереса у 43 % опрошенных, понижение и неизменность – у 28,5 %. В результате четырех опросов получены следующие усредненные данные: повышение интереса зафиксировано у 46,35 % опрошенных, понижение – у 23,5 %, стабильность (неизменность) – у 30,15 %.

Обработав статистические данные, мы получили возможность уточнить тематику, вызывающую наибольший интерес у иностранных учащихся. Были зафиксированы темы-лидеры у представителей разных регионов планеты. В сводной таблице представлены шесть темы-лидеров, выявленных в результате четырёхкратного опроса, показатель проявления интереса к которым был самым высоким.

Сопоставление графических и статистических материалов давало основание утверждать, что информационные интересы учащихся в целом значительно возросли. Анализ ответов подтверждал и определенные изменения в выборе тематических предпочтений. Это объяснялось, во-первых, информационной потребностью молодежи вообще, во-вторых, информационной насыщенностью учебного процесса по русскому язы-

ку как иностранному, в-третьих, привлечением к использованию в качестве учебных материалов СМИ, в-четвертых, комплексом внеаудиторных мероприятий по ознакомлению с советской действительностью. На тематические предпочтения оказывала влияние вся сумма знаний, получаемых иностранными учащимися в учебное и внеучебное время.

В ходе исследования были выявлены лидирующие сферы в информационных интересах иностранных учащихся на родине и в течение первого года обучения в СССР. Анализ показал, что на родине, до приезда на учебу в СССР, стабильно высоким у молодых людей был интерес к международной жизни, спорту, вопросам промышленности, строительства, транспорта (т.е. вопросам, связанным с будущей специальностью), вопросам образования. В СССР «цепочка лидеров» иная: вопросы политики, проблемы науки, международная жизнь, спорт, вопросы промышленности, строительства, транспорта (т.е. вопросы, связанные с будущей специальностью). Совпадение, свидетельствующее о стойком интересе к определенной тематике, зафиксировано к вопросам международной жизни, спорта, промышленности, строительства и транспорта.

Анализ показал, что динамика интересов стажеров и аспирантов несколько отличалась от студенческой: у этого контингента «на родине» и «здесь» лидерами были вопросы по специальности, проблемы науки, международной жизни. И сто процентный показатель к концу первого года обучения дали вопросы, касающиеся проблем науки: все

опрошенные отметили, что их интересуют именно эти вопросы. На прежнем высоком уровне остался интерес к проблемам, связанным со специальностью, международной жизнью, спортом. Не изменился интерес и к вопросам, связанным с работой общественных организаций, охраной окружающей среды. Незначительное повышение было зафиксировано к вопросам политики, исторической тематике, к вопросам жилья, зарплаты, здравоохранения. К остальным темам зафиксировано понижение интереса (вопросы сельского хозяйства, культуры, искусства, литературы и др.).

Таким образом, анализ тематических предпочтений аспирантов и стажеров-иностранцев подтвердил, что у взрослых людей со сформировавшимся мировоззрением интерес более избирателен, целенаправлен и стабилен. У этого контингента наблюдается повышение интереса к специальным, отраслевым изданиям.

Исследователям аудитории известно, что если время опроса совпадает с каким-либо важным событием, спрос на соответствующую информацию значительно возрастает, а интерес проявляется в самых высоких показателях читательских предпочтений. Отношение к этим событиям может быть разным, но декларируемый интерес – наивысший у всех. Например, это касалось тематики охраны окружающей среды.

Показательно, что в результате социологического исследования, проведенного в 1968-1973 и 1979–1986 гг. в Киевском государственном университете имени Т.Г. Шевченко под руководством Г.И. Макаровой

[Макарова, 1986], были получены данные, которые полностью совпали с нашими. Анкетирование 1180 студентов, аспирантов и стажеров из 53 стран мира констатирован наибольший интерес учащихся гуманитарных специальностей к вопросам международной политики, национальных взаимоотношений, науки и др.

Анализ тематических предпочтений, проведенный нами, подтвердил, что студенты из перечня предложенных тем выбирали как наиболее предпочтительные те, которые полностью соответствовали ранговости интереса зарубежных учащихся к советской действительности (по эксперименту КГУ).

Таким образом, анализ показывает, что, привлекая внимание учащихся к материалам СМИ, мы не только удовлетворяли их потребность в информации, но и побуждали интерес к определенной тематике, формируя тем самым образ страны в сознании зарубежных граждан.

Низменно высоким оставался интерес к вопросам промышленности, строительства, транспорта. В нашем случае – к вопросам, связанным с будущей специальностью обучающихся. Будущая профессия накладывает определенный отпечаток на формирование круга потребностей учащихся, поэтому профессионально-страноведческие знания из медиаисточников на изучаемом языке играют важную роль в формировании мировоззрения будущих специалистов. Социологи называют такие потребности «специализированными».

Опираясь на результат эксперимента, мы можем говорить о необ-

ходимости изучать не только те читательские интересы иностранных учащихся, которые выявились в результате опроса, – они в определенной мере запрограммированы опросником, но и их потенциальные интересы, которые гораздо шире. Медиа оказывают определенное влияние на формирование потенциальных интересов обучаемых, посредством СМИ осуществляется управление процессом формирования информационных интересов. Как отмечала Г.И.Макарова, для обеспечения управления процессом обучения важно учесть исходные внутренние факторы, влияющие на процесс формирования образа страны в сознании студента-иностранца. Такими факторами, по мнению исследователя, являются: 1) исходные знания студента-иностранца о стране обучения; 2) знание студентом оценок этих фактов и явлений; 3) степень усвоения студентами этих оценок как своих собственных; 4) исходные умения студента самостоятельно оценивать факты и явления; 5) исходные познавательные интересы студента в этой области; 6) характер эмоций, ассоциированных в психике студента с перечисленными выше знаниями и умениями [Макарова, 1986].

При выявлении декларируемых тематических интересов определенным отпечатком накладывала и та информация, которую студенты получали не из советских источников: некоторые из них получали литературу из посольства, из дома, были и такие, которые удовлетворяли свой информационный интерес из зарубежных радиопрограмм и т.д.

В опроснике предлагалось также указать, по каким вопросам, кро-

ме предложенных в перечне, студенты хотели бы получать информацию из источников массовой коммуникации. 14,15 % опрошенных откликнулись на это предложение. Их «неудовлетворённые» информационные интересы можно сгруппировать по нескольким признакам: 1) темы, общие для представителей всех стран (такие, например, как освоение космоса, борьба за мир, религии, брак и семья, молодежи и ее проблемы); 2) темы, интересующие представителей одного региона (Проблемы стран Латинской Америки и под.); 3) темы, представляющие группы студентов, объединённых общим интересом; 4) «персональные» темы, интересующие конкретную личность.

Как видим, интерес не возникает на пустом месте, поэтому студентам нужны самые разнообразные сведения об источниках массовой информации с первых дней пребывания в новой стране. Предоставленная им возможность самим ориентироваться в медиапотоке ориентировала на выбор газет и журналов для чтения, передач для просмотра или прослушивания в соответствии со своими склонностями для удовлетворения собственных потребностей в информации.

Итоги, полученные нами с помощью фиксирования тематических интересов, давали возможность говорить о типологии такой социальной подгруппы, какой являлись иностранные студенты, об общих тенденциях в формировании их информационных интересов. Медийные материалы все более активно использовались в учебном процессе для актуализации коммуникативных, направления эмоциональных,

расширения профессиональных интересов, часто способствовали переформированию ценностных ориентаций, взглядов, убеждений. С осознанием широких возможностей использования СМИ в учебном процессе возникала потребность в разных формах и методах их привлечения в учебный процесс.

Медиаобразовательные технологии развивались и обогащались новыми формами и приемами. Выявление информационных интересов, тематических предпочтений, необходимость учитывать базовые интересы и знания и т.п. взрослых учащихся можно обозначить как медиаобразовательные технологии с элементами социологических методик. Социологические методы изучения аудитории, бесспорно, входят в круг медиаобразования и являются одной из составляющих медиадидактики.

Литература

Здравомыслов А.Г. *Потребности. Интересы. Ценности.* М.: Политиздат, 1986.

Коробейников В.С. *Редакция и аудитория: социологический анализ.* М.: Мысль, 1983.

Макарова Г.И. *Управление процессом обучения русскому языку как иностранного:* Дис. ... д-ра пед. наук. К., 1986.

Онкович А.В. *Формирование информационных интересов средствами журналистики в процессе обучения русскому языку иностранцев:* Дис. ... канд. филол. наук. К., 1987.

Парахина М.Ф., Стасенко О.А., Бушманова И.А. *Русский язык для студентов-иностранцев.* Ч. 1. К.: КГУ, 1963.

Пронин Е.И. *Печать и общественное мнение.* М., 1971.

Работа с читателем / Под ред. Б.Ф.Сахарова. М.: Книга, 1981.

Смирнова М.Г. *Социологические исследования печати, радио и телевидения в развитых капиталистических странах.* М.: МГУ, 1984.

Социологические проблемы общественного мнения и деятельности средств массовой информации / Отв. ред. В.С.Коробейников. М., 1979.

Человек социалистического общества и процессы массовой коммуникации: советско-венгерские исследования массовой коммуникации. Т.4. Будапешт-Л., 1983. С.7–23.

Шерковин Ю.А. *Психологические проблемы массовых коммуникаций.* М.: Мысль, 1973.

References

Korobeinokov, V.S. (1983). The editors and the audience: a sociological analysis. Mysl.

Korobeinokov, V.S. (Ed.) (1979). Sociological problems of public opinion and the media. Moscow.

Makarova, G.I. (1986). Managing the process of teaching Russian as a foreign language: Ph.D.Dis. Kiev.

Onkovich, A.V. (1987). Formation of information of interest by means of journalism in the process of teaching Russian as a Foreign Language: Ph.D. Dis. Kiev.

Parakhina, M.F., Stasenko, O.A., Bushmanova, I.A. (1963). A Russian language foreign students. Part 1. K.: KSU.

Person of a socialist society and the processes of mass communication: the Soviet-Hungarian study of mass communication. V.4. Budapest, 1983, p.7-23.

Пронин, Е.И. (1971). Printing and public opinion. Moscow.

Sakharov, B.F. (Ed.) (1981). Working with a reader. Moscow: Book.

Sherkovin, Y. (1973). Psychological problems of mass communication. Mysl.

Smirnova, M.G. (1984). Sociological studies of press, radio and television in the developed capitalist countries. Moscow: Moscow State University.

Zdravomyслов, A.G. (1986). Needs. Interests. Values. M. Politizdat.

«Гиперболоид инженера Гарина»: роман и его экранизации на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории *

**А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
президент Ассоциации медиапедагогике России,
проректор по научной работе, Таганрогский государственный
педагогический институт им. А.П.Чехова.
mediashkola@rambler.ru**

Аннотация. Изучение медийного, виртуального мира требует от человека знаний и умений анализа медиатекстов различного уровня сложности. В статье обосновывается технология анализа медиатекстов детективно-фантастического жанра на примере экранизаций романа А.Н.Толстого (1883-1945) «Гиперболоид инженера Гарина» (1927) в контексте медиаобразования. Автор полагает, что данная технология вписывается в основной спектр медиаобразовательных задач высшей школы (особенно при обучении будущих культурологов, искусствоведов, социологов, филологов, психологов, педагогов).

Ключевые слова: медиатекст, анализ, медиакультура, медиаобразование, медиакомпетентность, вуз, студенты, фильм, кинематограф, А.Н. Толстой.

«The Hyperboloid of Engineer Garin»: the novel and its adaptation to media education lessons in the student audience

**Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
vice-rector of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru**

Abstract. The study of the media culture, the virtual world requires human knowledge and skills analysis of media texts of different levels of complexity. The article explains the technique of analysis of media texts detective-fiction genre as an example of the screen adaptations of A.N.Tolstoy (1883-1945) novel – «The Hyperboloid of Engineer Garin» (1927) in the context of media education. The author believes that the technology fits into the basic range of media education goals of higher education (especially in the training of future cultural studies, art historians, sociologists, linguists, psychologists, teachers).

Keywords: analysis, media texts, media competence, media education, media literacy, media culture, students, university, film, cinema, A.Tolstoy.

* Написано при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1. (III очередь) – «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров» по лоту № 5. 2010-1.1-305-021 «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров в области психологических и педагогических наук», ГК 02.740.11.0604 по теме «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами» (рук. проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров).

Востребованность того или иного литературного материала для экранизаций зависит, как известно, от многих политических, социокультурных факторов. В этом отношении любопытен сравнительный анализ экранных трактовок популярного романа А.Н.Толстого (1883-1945) «Гиперболоид инженера Гарина» (1927) в медиаобразовательном контексте. Здесь мы используем методологию, разработанную У.Эко [Эко, 1998, с.209], А.Силверблатом [Silverblatt, 2001, р.80-81], Л.Мастерманом [Masterman, 1985], К.Бэээлгэт [Бэээлгэт 1995], с опорой на такие ключевые слова медиаобразования, как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа/медиа текстов» (media/media text categories), «медийные технологии» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «медийные репрезентации» (media representations) и «медийная аудитория» (media audiences), так как все эти понятия имеют прямое отношение к ценностным, идеологическим, рыночным и структурно-содержательным, аудиовизуальным, пространственно-временным, аспектам анализа медийных произведений. Отметим, что данная технология вписывается в основной спектр медиаобразовательных задач высшей школы, особенно при обучении будущих культурологов, искусствоведов, социологов, филологов, психологов, педагогов.

Идеология, нравственные установки автора в социокультурном контексте, условия рынка, которые способствовали замыслу, процессу создания и успеха медиатекста (доминирующие поня-

тия: «медийные агентства», «категории медиа/медиа текстов», «медийные технологии», «медийные репрезентации», «медийная аудитория»).

После возвращения из короткой эмиграции (1918-1923) «красный граф» А.Н.Толстой, по-видимому, ставил перед собой две главные задачи: заслужить положительное реноме у коммунистического режима и в достаточно короткие сроки ощутимо поправить свое материальное положение (а нэп давал здесь немалые возможности). Трилогия «Хождение по мукам», начатая еще в 1922 году, писалась долго. И надо было срочно опубликовать какие-то не столь масштабные, зато коммерчески привлекательные вещи. Так возникла фантастическая повесть А.Н.Толстого «Аэлита» (1923), оперативно экранизированная Я.Протазановым в 1924 году. Идеологическая функция была здесь обозначена четко и ясно – коммунисты способны организовать революцию не только на Земле, но и на Марсе...

Со второй половины 1925 года А.Н.Толстой начал журнальную публикацию еще одного приключенческо-фантастического произведения – романа «Гиперболоид инженера Гарина» [Толстой, 1925-1927], по-видимому, также рассчитанного на последующую экранизацию. Идеологическая подоплека была здесь похожа на «аэлитную»: сначала разоблачения буржуазного мира «желтого дьявола», а потом революционное восстание трудящихся против диктатуры маньяка-технократа Петра Петровича Гарина. Уже в ходе журнальной публи-

кации возникла его первая переделка: второй вариант финала [Толстой, 1927]. Если в первом варианте [Толстой, 1926] после бунта рабочих на шахте под руководством коммуниста Шельги роковая красotka Зоя погибала, а Гарин бесследно исчезал, то в варианте финала 1927 года после революционного восстания Зоя и Гарин встречались на яхте «Аризона» и плыли навстречу новым авантюрам...

Да и потом с настойчивостью, заслуживающей лучшего применения, А.Н.Толстой неоднократно возвращался к изменению романа: в 1934 он частично сократил текст (в редакции 1925-1927 годов в нем было немало технических терминов и чертежей), в 1936 выпустил адаптацию для детского возраста (без упоминаний о публичном доме на гаринском острове и т.п. «взрослых» деталей). В 1937 роман был переработан еще раз с радикальным изменением финала: яхта «Аризона» терпела кораблекрушение, и Гарин с Зоей оказывались на необитаемом острове...

Вроде бы с идеологической точки зрения А.Н.Толстой сделал всё, что мог: теперь после восстания «рабочих масс» Гарин не отправлялся в плавание со своей возлюбленной, а в порядке возмездия вынужден был коротать остаток лет, питаясь морскими водорослями и рыбешкой на маленьком клочке земли посреди океана. Но нет: в 1939 году вышла заключительная редакция «Гиперболоида» [этот «канонический» текст сохранен в издании: Толстой, 2007], в которой автор – дабы еще резче усилить отрицательный имидж Гарина –

заставил его украсть все идеи «аппарата» у инженера Манцева...

Между тем, несмотря на все старания А.Н.Толстого адаптировать роман к идеологической «повестке дня», советские кинематографисты 1920-х – 1950-х им так и не заинтересовались. Казалось бы, сюжет «Гиперболоида...» по-голливудски кинематографичен: колоритные персонажи обрисованы ярко и броско, действие разворачивается динамично, в смешении жанров детектива, фантастики и пародии.

Время для экранизаций «Гиперболоида...» пришло в 1960-х – 1970-х, на пике интереса отечественного кинематографа к жанру фантастики, когда на экраны выходили не только космические истории («Планета бурь», «Туманность Андромеды» и др.), но и экранизации романов А.Беляева («Человек-амфибия», «Продавец воздуха»), а в книжных магазинах нарасхват были сборники фантастических рассказов и повестей. Фантастика, как жанр, ощутимо заторможенный эпохой позднего сталинизма 1940-х – начала 1950-х вновь стал не только легитимным, но и официально одобряемым (естественно, при соблюдении тогдашних правил идеологической игры). Так появилась первая экранизация – «Гиперболоид инженера Гарина» (1965) А.Гинцбурга, а затем и вторая – «Крах инженера Гарина» (1973) Л.Квинихидзе.

Конечно, идеологические штампы советских времен не обошли стороной работу А.Гинцбурга: к примеру, американский миллиардер Роллинг выглядит в фильме алчным воплощением «желтого

дьявола» империализма, а коммунист Шельга – кристально честным романтиком страны Советов. Однако, несмотря на это, советская пресса 1960-х встретила фильм Александра Гинцбурга весьма скептически. К примеру, специализировавшийся на фантастическом жанре критик В.А.Ревич писал: «В романе А.Толстого «Гиперболоид инженера Гарина» великолепно переданы эпоха 1920-х годов, мироощущение писателя, вставшего на сторону молодой революционной страны. В «Гиперболоиде» наиболее сильна не научная, а социальная сторона: механика буржуазных взаимоотношений, биржевой игры, капиталистической морали и экономики. Но как раз социальная сторона начисто выпала из одноименного фильма, осталась опять-таки упрощенно детективная» [Ревич, 1968, с.83]. Через 16 лет тот же автор снова вернулся к анализу этой экранизации. На сей раз он убрал из своего текста идеологический пафос, но вновь подчеркнул, что «несмотря на редкостный по звучности имен актерский состав, фильм не удался. Была совершена типичная ошибка экранизаторов больших произведений прозы. Стремление не упустить основные сюжетные ходы приводит к беглости – мелькнул персонаж, пролетело событие – и дальше, дальше, скорее; экранного времени не хватает, чтобы всмотреться в лица, разобраться в сути событий» [Ревич, 1984].

Впрочем, зрительский успех фильма (его только за первый год демонстрации посмотрело без малого 21 миллион человек), показал, что аудиторию мало занимали про-

блемы «скорописи» медиатекста. Более того, быть может, именно то, что так раздражало в первой экранизации «Гиперболоида...» В.А.Ревича, послужило дополнительным фактором притягательности для публики, тяготеющей к стремительно развивающемуся действию, детективной интриге и фантастике, не обремененной тяжким грузом идеологии и социальности. При этом надо, разумеется, иметь в виду, что советский кинорынок 1960-х – 1970-х во многом изолировал аудиторию от зрелищной западной кинопродукции, что давало отечественным фильмам развлекательных жанров дополнительные преимущества.

Фильм Леонида Квинихидзе «Крах инженера Гарина» (1973) снимался уже в телевизионном формате. Вероятно, на 4 серии минисериала были выделены весьма ограниченные средства, из-за чего наиболее дорогостоящие эпизоды (строительство золотосодержащей шахты на острове, уничтожение эскадры кораблей и пр.) выпали из сюжета, а фантастическая линия романа явно оказалась на втором плане. Зато на авансцену вышла придуманная авторами (в первую очередь, – сценаристом С.Потепаловым) идеологическая линия нацистов, желающих прибрать к рукам гаринский «аппарат».

О зрительском успехе «Крах...» судить трудно, т.к. в 1970-х в нашей стране еще не фиксировались «доли» и «рейтинги» телепередач и телефильмов, однако уже в силу того, что сериалов как таковых в это время было крайне мало, можно не сомневаться, что

экранизация популярного романа привлекла аудиторию не меньшую, чем фильм А.Гинцбурга.

Структура повествования в медиатексте (доминирующие понятия: «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «языки медиа», «медийные репрезентации»)

В ходе коллективного обсуждения со студентами можно сделать вывод, что как роман «Гиперболоид инженера Гарина», так и его экранизации, построены в русле традиционной структуры (детективных, фантастических) медиатекстов действия. Сюжет четко делится на завязку (в советской России 1920-х происходят таинственные события и убийства, связанные с аппаратом Гарина), развитие действия (Гарин вывозит аппарат на Запад, вынуждает миллиардера Роллинга к сотрудничеству, знакомится с содержанкой Роллинга Зоей) кульминацию (в разных редакциях романа и его экранизациях это либо уничтожение смертельным лучом европейских химических заводов, либо строительство Гариним золотоносной шахты на острове и уничтожение гиперболоидом вражеской эскадры) и развязку (в разных редакциях/экранизациях: восстание «революционных масс» на острове и исчезновение Гарина; его готовность к новым авантюрам; его «робинзопада» на необитаемом острове; его гибель). Психологические и социальные мотивировки (как в романе, так и в его экранизациях) даны, как правило, жирно, без глубоких нюансов (исключение – оригинальная трактовка О.Борисовым роли Гарина в «Крахе...»).

Схематично особенности жанровой модификации, иконографии, этику персонажей, проблематику романа «Гиперболоид инженера Гарина» и его экранизаций можно представить следующим образом:

Исторический период, место действия. В целом это вторая половина 1920-х годов – Советская Россия, Западная Европа (большая часть – Париж), морские просторы, некий остров в океане.

Обстановка, предметы быта. Скромный быт, интерьеры и предметы быта в Советской России, где центральный объект – заброшенная дача под Питером, где Гарин тайно осуществляет свои эксперименты со смертельным лучом. Богатый офис миллиардера Роллинга. Роскошно-китчевая обстановка гаринской империи на «золотом острове», комфортабельные интерьеры яхты «Аризона»...

Аудиовизуальные приемы, иконография. На фоне цветного, но вполне стандартного визуального ряда «Краха...» (1973), явно выделяется изысканное изобразительное решение первой – черно-белой экранизации «Гиперболоида инженера Гарина» (1965), выполненное в духе *film noir* (американские и французские фильмы с криминальным сюжетом 1940-х – 1950-х годов с мрачными мотивами обреченности, фатализма и элементами экспрессионизма): игра с линейной светотенью в ночных сценах; контрастные перепады черного и белого в сценах дневных, использование широкоугольного объектива, необычных точек съемки и т.п. Полагаю, что здесь сыграло роль то, что режиссер Александр Гинцбург (1907-

1972) – сам бывший оператор, снявший легендарный фильм «Два бойца» (1943), намеренно поставил такую задачу перед талантливым оператором Александром Рыбиным. Под стать визуальному стилю фильма оказалась и динамично-нервная музыка композитора М.Вайнберга (1919-1996), на счету которого к тому времени уже были знаменитые фильмы «Летят журавли» (1957) и «Последний дюйм» (1958). Думаю, именно неординарность аудиовизуального решения и была в первую очередь оценена жюри Международного фестиваля фантастических фильмов в Триесте (1966), присудившим фильму А.Гинцбурга главную премию.

Персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты. По меткому замечанию В.А.Ревича, в романе «Гиперлоид инженера Гарина» в отношении к большинству действующих в нем лиц «явственно прослеживается насмешка, издевка; так, сам Петр Петрович Гарин, «сверхчеловек», диктатор, злодей – типичный герой приключенческого боевика, но его честолюбие, стремление к власти, изворотливость, безнравственность поданы с такими перехлестами, что он же воспринимается и как пародия на такого героя» [Ревич, 1984]. Гениальный Евгений Евстигнеев (1926-1992) в роли Гарина в экранизации 1965 года убрал эти пародийные перехлесты романного героя, сделав его психологически убедительным фанатиком идеи обладания миром: умным, расчетливым и упорным, не чуждым иронии. Лексика, мимика и жесты его персонажа лаконичны и подчи-

нены прагматике сюжетных обстоятельств. До поры до времени его одежда сугубо функциональна, и только на «золотом острове» Гарин позволяет себе воплотить свои дизайнерские фантазии...

Не менее выдающийся мастер – Олег Борисов (1929-1994) обрисовал своего Гарина (в экранизации 1973) иными красками, что дало повод для следующего ироничного пассажа критика: «Хотя инженер и произносит громкие слова о жажде власти, но если разобраться, в фильме он оказался довольно незлобивым пареньком. Он, правда, порешил двух человек, но исключительно в целях самообороны. Заводы взорвал вообще не он. Разве что любовницу увел у миллионера, но, согласитесь, что это все же совсем иное дело, нежели бредовые, подлинно фашистские планы романного Гарина. Крах такого Гарина и крах мелкого индивидуалиста, мечтающего обогатиться с помощью своего открытия, – это, как говорят, две большие разницы. Прикажете видеть в таком измельчании характера главного героя осовременивание романа?» [Ревич, 1984].

На мой взгляд, работа Олега Борисова получила здесь явно искаженную оценку. Борисов сыграл в «Крахе...» не «незлобивого паренька», а дьявольски умного и расчетливого циника, стремящегося завоевать мир любой ценой. Недаром его персонаж обладает способностью к мистическим исчезновениям и возникновениям, настойчивостью искусителя и шармом соблазнения. Да, авторы «Краха...» убрали из своей экранизации «острые углы» толстовской трактов-

ки Гарина. Смертельный луч на заводы направляет не Гарин, а Роллинг. Гарин не бросает Манцева на погибель в далекой экспедиции... Гарину не дано и создать свою «золотую империю». Столкнувшись с жестокой и сильной нацистской организацией, персонаж Олега Борисова гибнет в океанских волнах вместе со своим аппаратом...

В роли Гарина О.Борисов продемонстрировал свой богатейший арсенал мимики и жеста, свою уникальную пластику и способность к перевоплощению. По сравнению с Гариным Олега Борисова Гарин Евгения Евстигнеева более резок, жесток и предсказуем...

Что касается главного женского персонажа, то здесь Зоя Нонны Терентьевой (1942-1996) из «Краха...» (1973) выглядит по всем статьям эффективнее Натальи Климовой из экранизации 1965 года. Более того, Зоя в «Крахе...» представлена менее схематично, чем в романе А.Толстого. В фильме Л.Квинихидзе демонический фанатик мирового господства Гарин находит себе достойную подругу. Эта авантюристка все ставит на карту: встречные мужчины – и Ролинг, и капитан Янсон, и сам Гарин – лишь пешки в ее собственной крупной игре. В Зое есть какое-то зловещее очарование, напоминающее очарование «трехмушкетерской» Миледи [Ревич, 1984].

Что касается «положительно-го», по замыслу А.Толстого, персонажа – коммуниста Шельги, то, как мне кажется, ни в романе, ни в его экранизациях он так и остался бледной «ходячей функцией» сюжета...

Существенное изменение в жизни персонажей. Жизнь главных

персонажей – Гарина, Зои, Шельги и Роллинга – меняется с момента их встречи и (добровольного/вынужденного) альянса. Кульминация этих событий в окончательной версии романа и в его первой экранизации приходится на создание гаринской «империи» на «золотом острове». В экранизации Л.Квинихидзе кульминационные события происходят на яхте «Аризона», на которой действует нацистский агент Шефер.

Возникающая проблема. В основной версии романа А.Толстого и в ее экранизации 1965 года главной проблемой для Гарина становится восстание «рабочих масс» на острове. В экранизации 1973 года основной опасностью для гаринских планов стал нацистский заговор.

Поиски решения проблемы. Используя малый гиперболоид яхты «Аризона», Зоя уничтожает большой гиперболоид «золотого острова», а Гарин прилетает к ней на дирижабле (поздние версии романа и экранизация 1965 года). В версии Л.Квинихидзе Гарин, похоже, надеется только на удачу...

Решение проблемы. В первых версиях романа А.Толстой дает возможность Гарину либо исчезнуть, либо устремиться к новым авантюрам... В более поздних версиях романа и в экранизации А.Гинцбурга «решением» проблемы становится крушение яхты «Аризона» и «робинзонада» Гарина и Зои на необитаемом острове. В «Крахе...» высадка Гарина на океанский берег заканчивается его гибелью...

P.S. Несмотря на радикальную смену политической и социокультурной ситуации в России, популярность романа «Гиперболоид инже-

нера Гарина» несколько не пошла на спад, о чем говорит, к примеру, читательский успех его «сиквела» – романа «Второе пришествие инженера Гарина» [Алько, 2001] и, увы, незавершенная попытка Александра Абдулова еще раз перенести на экран историю о несостоявшемся властелине мира («Выкрест», 2008). И как знать, быть может, мы когда-нибудь дождемся и с размахом сделанной голливудской версии «Гиперболоида...»

Вопросы для анализа медиатекстов на занятиях со студентами

Медийные агентства (media agencies):

Что является главной целью данного медиатекста? В какой степени достигнута данная цель? С какими персонажами авторы медиатекста хотели вас отождествить? Какую идеологию эти персонажи выражают?

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

К какой жанровой, тематической категории можно отнести данный медиатекст?

Языки медиа (media languages):

Почему автор медиатекста именно так построил тот или иной эпизод? Почему определенные предметы (включая одежду персонажей и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, их образе жизни, их отношении друг к другу? Как важны для развития действия диалоги, язык персонажей?

Чьими глазами увидены (кем рассказаны) события в том или ином эпизоде медиатекста? Как

изображены люди и предметы в том или ином эпизоде? Есть ли в медиатексте моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности?

Какова роль света, цвета, звука, музыки в медиатексте?

Медийные репрезентации (media representations):

Подумайте о социальных, моральных и идеологических проблемах, затронутых в данном медиатексте. Какони соотносились с современной данному медиатексту политической и социокультурной ситуацией?

Кому симпатизирует автор медиатекста? Как он дает аудитории это понять? Почему вы сделали такой вывод?

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

Как вы думаете, что было отобрано, чтобы получился именно такой кадр?

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?

Как изменения в показе персонажа и ситуации помогают развитию действия медиатекста? Скрывались ли поначалу от аудитории какие-то факты о персонажах, предметах или местах действия? Для чего это сделано – для нагнетания напряжения или желания раскрыть тайну или преступление?

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты в данном медиатексте?

Есть ли сцены насилия в данном медиатексте? Если да, то какова разница между изображением насилия в других известных вам медиатекстах?

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

Медийная аудитория (media audiences):

Для кого предназначен медиатекст? Для одного или большего числа типов аудитории?

Как стиль, и содержание медиатекста влияют на понимание их аудиторией?

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в медийном восприятии аудитории?

Понимаете ли вы информацию, заложенную в рекламе данного медиатекста?

В чем причины успеха у аудитории данных медиатекстов (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.)?

Как поддерживается интерес аудитории к повествованию в медиатексте? Можно ли проследить, как растет наше внимание от эпизода к эпизоду?

По каким параметрам нужно оценивать медиатексты (политические, социальные, моральные, философские, художественные и т.д.)?

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать медиатексты?

Фильмография

Гиперболоид инженера Гарина.

Россия, 1965. Режиссер Александр Гинцбург. Сценаристы: Александр Гинцбург, Иосиф Маневич. Оператор Александр Рыбин. Художники: Евгений Галей, Михаил Карякин. Композитор Моисей Вайнберг. Актеры: Евгений Евстигнеев, Наталья Климова, Всеволод Сафонов, Михаил Астангов, Юрий Саранцев, Валентин Брылеев, Николай Бубнов, Вячеслав Гостинский, Владимир Дружников, Артем Карапетян, Константин Карельских, Степан Крылов, Михаил Кузнецов, Бруно Оя, Анатолий Ромашин, Алеша Ушаков, Виктор Чекмарёв, Павел Шпрингфельд и др.

Аудитория: 20,8 млн. зрителей.

Главная премия «Золотая печать города Триеста» на Международном кинофестивале фантастических фильмов в Триесте (Италия, 1966).

Крах инженера Гарина. Россия,

1973. Режиссер Леонид Квинихидзе. Сценарист Сергей Потепалов. Оператор: Вячеслав Фастович. Художник: Борис Быков. Композитор Владислав Успенский. Актеры: Олег Борисов, Нонна Терентьева, Александр Белявский, Василий Корзун, Геннадий Сайфулин, Михаил Волков, Владимир Татосов, Игорь Кузнецов, Ефим Копелян, Григорий Гай, Эрнст Романов, Виталий Юшков, Александр Кайдановский, Владимир Костин, Альгимантас Масюлис, Анатолий Шведерский, Валентин Никулин и др.

Выкрест / Гарин. Россия, 2008

Режиссер Александр Абдулов. Актеры: Сергей Никоненко, Сергей Степанченко, Елена Проклова, Евгения Крюкова, Георгий Мартirosян и др. Съемки фильма были прерваны в связи со смертью А.Абдулова.

Литература

Алько В. *Второе пришествие инженера Гарина*. М.: Поверенный, 2001.

Бээлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования*. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. 51 с.

Ревич В.А. «Мы вброшены в невероятность» // Сборник научной фантастики. Вып. 29. М.: Знание, 1984. С. 196-210.

Ревич В.А. О кинофантастике // *Экран 1967-1968* / Сост. М.Долинский, С.Черток. М.: Искусство, 1968. С.82-86.

Толстой А.Н. Гиперболоид инженера Гарина // *Красная новь*. 1925. № 7-9. 1926. № 4-9. 1927. № 2.

Толстой А.Н. *Гиперболоид инженера Гарина*. М.: АСТ Москва, 2007

Федоров А.В. Анализ культурной мифологии медиатекста на занятиях в студенческой аудитории на примере повести А. Беляева «Человек-амфибия» (1927) и ее экранизации (1961) // *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2009. № 12. С. 4-13.

Федоров А.В. Анализ культурной мифологии медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2008. № 4. С.60-80.

Федоров А.В. Виртуальный мир криминала: анализ медиатекстов детективного жанра на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории // *Дистанционное и виртуальное обучение*. 2011. № 11. С.88-99.

Эко У. *Отсутствующая структура. Введение в семиологию*. СПб.: Петрополис, 1998. 432 с.

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.

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

References

Alko, B. (2001). *The Second Coming of Engineer Garin*. Moscow: Poverenny.

Bazalgette C. (1995). *Key aspects of media education*. Moscow: Publishing House of the Association for Film Education, 51 p.

Eco U. (1998). *The missing structure. An introduction to semiology*. St.Petersburg: Petropolis, 432 p.

Fedorov, A. (2008). Analysis of the cultural mythology of media texts in the classroom to the student audience. *Innovations in education*. 2008. N 4.,p.60-80.

Fedorov, A. (2011). The virtual world of crime: an analysis of media texts of detective fiction in the media education lessons in the student audience. Distance and virtual learning. 2011. N 11, p.88-99.

Fedorov, A. Analysis of the cultural mythology of media texts in the classroom to the student audience on the example of the novel A. Belyaev, «The Amphibian Man» (1927) and its film adaptation (1961).Distance and virtual learning. 2009. N 12, p. 4-13.

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.

Revich, V.A. (1968). On the fantasy genre. In: *Screen 1967-1968*. Moscow: Arts, 1968, p.82-86.

Revich, V.A. (1984). «We are thrown into an incredibly». In: *The collection of science fiction*. N. 29. Moscow: Knowledge, p.196-210.

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

Tolstoy, A.N. (2005-2007). *Hyperboloid of Engineer Garin*. Krasnaya Novl. 1925. № 7-9. 1926. № 4-9. 1927. N 2.

Tolstoy, A.N. (2007). *Hyperboloid of Engineer Garin*. Moscow: AST.

В сетях шпионажа: анализ стереотипов советских фильмов о шпионах 1930-х годов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории*

А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
президент Ассоциации медиапедагогике России,
проректор по научной работе
Таганрогского государственного педагогического института.
mediashkola@rambler.ru

Аннотация: Анализ стереотипов советских фильмов о шпионах 1930-х годов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории.

Главный медиаобразовательный итог анализа стереотипов советских фильмов о шпионах 1930-х годов на занятиях в студенческой аудитории – не только понимание аудиторией историко-политического, социокультурного контекста и механизмов формирования стереотипных пропагандистских представлений советских шпионских фильмов этой эпохи, но развитие у аудитории медийного восприятия, умений анализа и интерпретации медиатекста, развитие аналитического мышления.

Ключевые слова: Анализ стереотипов, медиаобразование, медиапедагогика, медиаграмотность, медиакомпетентность, студенты, вуз советские фильмы 1930-х годов, шпионы.

Stereotypes analysis of the Soviet spy films of the 1930s in media education lesson for student audience

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
vice-rector of Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru

Abstract: The main outcome of stereotypes analysis of the Soviet spy films of the 1930s in media education lesson for student audience – not just the students' understanding of historical, political, social and cultural context and the mechanisms of formation of stereotypical representations of Soviet propaganda, the spy films of this era, but the development of the audience's perception of media, skills of analysis and interpretation of media texts, the formation of analytical thinking.

Key words: Stereotypes analysis, Soviet films 1930s years, spy, media education, media literacy, media competence, analysis, universities, students.

* статья написана при финансовой поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1 (III очередь), «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров в области психологических и педагогических наук»; проект «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами», руководитель проекта – А.В.Федоров).

Советские шпионские фильмы 1930-х были построены по двум стереотипным сюжетным схемам:

- шпионы охотятся за советскими военными секретами, стремясь выкрасть у советских ученых, инженеров чертежи новейших самолетов и прочей техники, а также планы/карты месторождений полезных ископаемых («Частный случай», «Высокая награда», «Ошибка инженера Кочина», «Гайчи», «Гость»), вербуют или пытаются вербовать для этих целей неустойчивых советских граждан интеллигентного вида, но в итоге терпят полное поражение – их ждет разоблачение и арест;

- шпионы/диверсанты нелегально переходят советскую границу, но их разоблачают и ловят отважные пограничники, которым активно помогает местное население («Застава у Чертова брода», «Граница на замке», «Дочь Родины», «Ущелье Аламасов», «Морской пост», «На границе», «На дальней заставе», «Пограничники»).

Шпионы эти могли маскироваться под простых трудящихся «народного вида» («Дочь Родины», «Граница на замке»), но, как правило, изначально имели омерзительные черты «гнилой интеллигенции» («Высокая награда», «На границе», «Ошибка инженера Кочина»).

Очень часто ловить и разоблачать вражеских шпионов в советских фильмах 1930-х годов помогали вездесущие дети младшего и пионерского возраста («Печать времени», «Высокая награда», «Гайчи», «Поезд едет в Москву»). Чего стоит одна только фабула фильма «Печать времени» (1933), где шпи-

он в купе с кулаком и священником хочет вызвать панику населения и помешать военным маневрам, да не тут-то было: его разоблачают пионеры. «Особая и двусмысленная прелесть фильма заключается в том, что эта экранизация кукольного спектакля: марионетки вместо людей – можно ли представить более ядовитую самопародию!» [Притуленко, 1995. С.105].

Если в начале 1930-х главными врагами в советских фильмах выступали в основном кулаки, вредители из «бывших», басмачи, да затаившиеся белогвардейцы, то во второй половине 1930-х их по большей части вытеснили зарубежные шпионы. Это легко проследить и статистически: с 1930 по 1935 шпионы (в той или иной ипостаси) появлялись в 8-ми игровых фильмах, а с 1936 по 1939 уже в 20-ти (из них: 1936 год – 2; 1937 – 4; 1938 – 6; 1939 – 8). Конечно, далеко не всегда шпионы в этих фильмах становились доминирующими персонажами. Иногда положительные герои разоблачали и ликвидировали их как бы между делом, походя. Но суть от этого не менялась – экран активно внушал зрителям, что шпионы буквально наводнили страну и, следовательно, – шпионом может быть каждый – прохожий, сосед, приятель, возлюбленный, родственник... Главное – во время проявить бдительность, не расслабляться, сообщить «органам» о своих подозрениях, дать отпор, задержать и т.д. Как говаривал один из главных героев «Высокой награды», «людей надо проверять. Внимательно и зорко проверять, чтобы под маской не спрятался враг».

При этом шпионы изображались «чуждыми не только по национальной, но и по классовой принадлежности. Они — представители буржуазной культуры [Снайдер, 1999].

В итоге на основании просмотренного и изученного материала студенты могут выделить обобщенную структуру стереотипов советских шпионских фильмов 1930-х годов.

Структура стереотипов советских фильмов о шпионах 1930-х годов

Исторический период, место действия: 1930-е годы, СССР, иногда зарубежные страны, посольства.

Обстановка, предметы быта: скромные жилища и предметы быта советских персонажей, служебная обстановка кабинетов.

Приемы изображения действительности: условно реалистические по отношению к положительным; по отношению к персонажам отрицательным возможна определенная доза гротеска.

Персонажи, их ценности, идеи, одежды, телосложение, лексика, мимика, жесты: положительные (пограничники, сотрудники контрразведки, мирные граждане) и отрицательные (шпионы, диверсанты и их пособники). Они разделены идеологией и мировоззрением (буржуазным и коммунистическим). Мужские персонажи (как положительные, так и отрицательные), как правило, обладают крепким телосложением. Однако возможны варианты – как положительные мужские персонажи (ученые, инженеры), так и отрицательные (шпионы, их пособники) могут

иметь заурядные физические данные и интеллигентную внешность.

При внешне симпатичных данных женские персонажи могут быть положительными героинями без страха и упрека («Дочь Родины», «Высока награда»), так и отрицательными («Застава у Чертова брода», «Ошибка инженера Кочина»). Само собой, даже если шпионы могут на какое-то время (до разоблачения, например) выглядеть нейтрально или привлекательно, но затем обязательно обнаружат свою мерзкую сущность...

Правда, часто уже с самого начала шпионы могут быть показаны врагами с «заграничной» внешностью и неприятными тембрами голосов (например, персонажи А.Файта в «Высокой награде» или Э.Гарина в фильме «На границе»)...

Существенное изменение в жизни персонажей: шпионы совершают преступление (кража/попытка кражи секретных документов, чертежей, нелегальный переход границы, диверсия, шантаж, убийство).

Возникшая проблема: нарушение советских законов.

Поиски решения проблемы: расследование преступления, слежка, преследование шпионов и диверсантов.

Решение проблемы: доблестные советские контрразведчики разоблачают/ловят/уничтожают вражеских шпионов и диверсантов.

Любопытно, что стереотипы шпионских лент 1930-х были талантливо спародированы Геннадием Полокой еще в 1970 году – в фильме «Один из нас», действие которого разворачивается накануне

войны с нацистами, и где собраны практически все штампы шпионской серии сталинских времен. Не менее изощренную постмодернистскую игру со стереотипами шпионских фильмов 1930-х затеяли авторы фильма «Шпион» (2012), поставленном по роману Б.Акунина. Но если в черно-белой пародии Г.Полоки внешний изобразительный ряд точно вписывался в стилистику кинематографа 1930-х, то в цветном «Шпионе» возникает своего рода утопический образ ампира сталинской довоенной Москвы, в реальности оставшейся лишь в замыслах, чертежах и макетах. Да и персонажи ленты по своей стереотипности приближены больше к комиксным, нежели к привычно кинематографическим.

Фильмография (выборочная)

Две встречи. СССР, 1932. Режиссер Яков Уринов. Сценаристы: Яков Протазанов, Яков Уринов. Оператор Борис Козлов. Художники: Иван Степанов, Александр Евмененко. Актеры: Георгий Музалевский, Федор Блажевич, Сергей Мартинсон, Софья Магарилл, Александр Тимонтаев, Михаил Тарханов, Иван Штраух, Андрей Файт, Александр Чистяков

Враг у порога. СССР, 1932. Режиссер Лазарь Анци-Половский. Сценарист Василий Катинов. Оператор А. Роговский. Художник Владимир Покровский. Актеры: Василий Чудаков, Алена Егорова, Н. Николаев и др.

Печать времени. СССР, 1932. Режиссер Георгий Кроль. Сценарист Мария Итина. Оператор Сергей Забозлаев. Актеры: Сергей Сплошнов, Леонид Макарьев, Урсула Круг и др.

Частный случай. СССР, 1933. Режиссер Илья Трауберг. Сценаристы: Илья Трауберг, Николай Чуковский. Оператор Вениамин Левитин. Художник

Павел Зальцман. Актеры: Николай Мичурин, Николай Крючков, Александр Мельников, Сергей Поначевный, Евгения Пырялова, Александр Брянцев, Софья Магарилл, Олег Жаков и др.

Застава у Чертова брода. СССР, 1936. Режиссеры: Мирон Билинский, Константин Исаев

Сценарист Константин Исаев. Оператор Яков Кулиш. Композитор Юлий Мейтус. Художник Владимир Каплуновский. Актеры: Марина Ладынина, Иван Коваль-Самборский, Юрий Лавров, Евгений Пономаренко, Петр Репнин, Лаврентий Масоха и др.

Партийный билет. СССР, 1936. Режиссер Иван Пырьев. Сценарист Екатерина Виноградская. Операторы: Алексей Солодков, Анатолий Солодков. Композитор Валерий Желобинский. Художник: Василий Рахальс. Актеры: Ада Войцик, Андрей Абрикосов, Игорь Малеев, Анатолий Горюнов, Мария Яроцкая, Сергей Антимонов и др.

Граница на замке. СССР, 1937. Режиссеры: Василий Журавлёв, Константин Когтев. Сценаристы: Михаил Долгополов, Илья Бачелис. Оператор Николай Прозоровский. Композитор Никита Богословский. Художник Яков Фельдман. Актеры: Константин Нассонов, Семен Свашенко, Галина Могилевская, Константин Градополов (старший), Виктор Аркасов, Федор Селезнёв, Михаил Викторов, Виктор Шепель, Лев Прозоровский, Павел Массальский и др.

Дочь Родины. СССР, 1937. Режиссер Владимир Корш-Саблин. Сценарист Иоган Зельцер. Операторы: Борис Рябов, Евгений Шапиро. Композитор Исаак Дунаевский. Художник Владимир Покровский. Актеры: Мария Блюменталь-Тамарина, Зинаида Карпова, Роза Свердловна, Михаил Болдуман, Геннадий Мичурин, Иван Коваль-Самборский, Александр Чистяков и др.

На Дальнем Востоке (Мужество). СССР, 1937. Режиссер Давид Марьян, Ефим Арон. Сценаристы: Петр Павленко, Станислав Радзинский. Оператор

Валентин Павлов. Композитор Георгий Милютин. Художник Василий Комарденков. Актеры: Николай Боголюбов, Лев Свердлин, Михаил Болдуман и др.

Ущелье Аламасов. СССР, 1937. Режиссер Владимир Шнейдеров. Сценарист Михаил Розенфельд. Оператор Александр Шеленков. Композитор Зиновий Фельдман. Художник Иван Степанов. Актеры: Даниил Сагал, Петр Аржанов, Николай Мичурин, Иван Коваль-Самборский и др.

Гайчи. СССР, 1938. Режиссер Владимир Шнейдеров. Сценарист В. Москалевич. Оператор Николай Прозоровский. Композитор Зиновий Фельдман. Художник: Кира Геннингсон. Актеры: Ердых Манджиев, Георгий Субботин, Виктор Третьяков, В. Толгаев, Юлия Цай и др.

Морской пост. СССР, 1938. Режиссер Владимир Гончуков. Сценарист Лев Линьков. Оператор Г. Шабанов. Композитор Николай Крюков. Художник Николай Валерианов. Актеры: Иван Новосельцев, С. Юмашева, Николай Ивакин, И. Рожнятовский, Александр Луценко и др.

На границе. СССР, 1938. Режиссер и сценарист Александр Иванов (по литературным материалам П.Павленко). Оператор Владимир Рапопорт. Композитор Венедикт Пушкив. Художник Павел Зальцман. Актеры: Елена Тяпкина, Зоя Фёдорова, Николай Крючков, Степан Крылов, Николай Виноградов, Эраст Гарин и др.

Поезд идет в Москву. СССР, 1938. Режиссеры: Альберт Гендельштейн, Дмитрий Познанский. Сценаристы: Альберт Гендельштейн, Владимир Крепс. Оператор Михаил Кириллов. Композитор Валентин Кручинин. Художник Кира Геннингсон. Актеры: Владимир Тумаларьянц, Осип Абдулов, Алексей Грибов и др.

Честь. СССР, 1938. Режиссер Евгений Червяков. Сценаристы: Лев Никулин, Юрий Никулин. Оператор Михаил Гиндин. Композитор Юрий Шапорин. Художники: Виктор Иванов, Владимир

Камский. Актеры: Освальд Глазунов, Е. Исаева, Василий Ванин и др.

Высокая награда. СССР, 1939. Режиссер Евгений Шнейдер. Сценарист Игорь Савченко. Оператор Александр Шеленков. Композитор Владимир Юровский. Художник Людмила Блатова. Актеры: Николай Свободин, Тамара Альцева, Владимир Тумаларьянц, Андрей Абрикосов, Виктор Селезнёв, Константин Нассонов, Михаил Трояновский, Александр Громов, Павел Масальский, Виктор Кулаков, Андрей Файт и др.

Гость. СССР, 1939. Режиссеры: Герберт Раппапорт, Адольф Минкин. Сценарист Лев Канторович. Оператор Георгий Филатов. Художник Павел Бетаки. Актеры: Иван Кузнецов, Юлия Цай, Петр Аржанов, Николай Васильев, Зула Нахашкиев, Валентина Телегина и др.

Мужество. СССР, 1939. Режиссеры: Михаил Калатозов, Семен Деревянский. Сценарист Георгий Кубанский. Оператор Вениамин Левитин. Композитор Венедикт Пушкив. Художник Ефим Хигер. Актеры: Олег Жаков, Дмитрий Дудников, Константин Сорокин, Алексей Бонди, Александр Бениаминов и др.

Ночь в сентябре. СССР, 1939. Режиссер Борис Барнет. Сценарист Игорь Чекин. Оператор Наум Наумов-Страж. Композитор Владимир Юровский. Художник Владимир Баллюзек. Актеры: Эммануил Абхаидзе, Николай Крючков, Даниил Сагал, Зоя Фёдорова и др.

Ошибка инженера Кочина. СССР, 1939. Режиссер Александр Мачерет. Сценаристы: Юрий Олеша, Александр Мачерет (по пьесе братьев Тур и Л. Шейнина «Очная ставка»). Оператор Игорь Гелейн. Художник Артур Бергер. Актеры: Михаил Жаров, Сергей Никонов, Любовь Орлова, Николай Дорохин, Борис Петкер, Фаина Раневская, Борис Свобода, Петр Леонтьев, Виктор Ключарев, Леонид Кмит и др.

Родина. СССР, 1939. Режиссеры: Николай Шенгелая, Диомиде Антадзе. Сценаристы: Георгий Мдивани, Николай

Шенгелая. Оператор Константин Кузнецов. Композитор Андрей Баланчивадзе. Художник Иосиф Габашвили. Актеры: Нато Вачнадзе, Коте Даушвили, Серго Закариадзе и др.

Советские патриоты. СССР, 1939. Режиссер Григорий Ломидзе. Сценарист Николай Рожков. Операторы: Алексей Солодков, Джаваншир Мамедов. Композитор Юрий Никольский. Художник Валентина Хмельёва. Актеры: Степан Крылов, Леонид Белогорцев, Виктор Воробьев и др.

Девушка с того берега. СССР, 1940. Режиссер – Лео Исакия. Сценаристы Лео Исакия, Ило Мосашвили. Оператор Александр Дигмелов. Композитор Алексей Мачавариани. Художник Реваз Мирзашвили. Актеры: Медея Джапаридзе, Елизавета Черкезишвили, Михаил Мгеладзе, Леонид Романов, Василий Баланчивадзе и др.

На дальней заставе. СССР, 1940. Режиссер Евгений Брюнчугин. Сценарист А. Пунченко. Оператор Константин Венц. Композитор Даниил Покрасс. Художники: Петр Галаджев, Михаил Карякин. Актеры: Всеволод Блюменталь-Тамарин, Асли Бурханов, Александр Баранов и др.

Пограничники. СССР, 1940. Режиссер Александр Маковский. Сценарист Алексей Ян. Оператор Владимир Лавров. Композитор Георгий Березовский. Актеры: Николай Ивакин, Иван Юдин, Алты Карлиев, И. Каравайченко и др.

Один из нас. СССР, 1970. Режиссер Геннадий Полока. Сценаристы Алексей Нагорный, Гелий Рябов. Операто-

ры Самуил Рубашкин, Генри Абрамян. Композитор Эдуард Хагагорян. Актеры: Георгий Юматов, Игорь Дмитриев, Людмила Гурченко, Николай Гринько, Тамара Семина, Ирина Короткова, Иван Рыжов, Федор Никитин, Татьяна Конюхова, Владимир Грачев, Муза Крепкогорская, Николай Граббе, Алексей Смирнов и др.

Шпион. Россия, 2012. Режиссер: Алексей Андрианов. Сценаристы: Владимир Валущий, Николай Куликов. Оператор: Денис Аларкон-Рамирес. Композитор Юрий Потеенко. Художник: Виктор Петров. Актеры: Данила Козловский, Федор Бондарчук, Владимир Епифанцев, Виктор Вержбицкий, Виктория Толстоганова, Сергей Газаров, Алексей Горбунов, Екатерина Мельник, Анна Чиповская, Андрей Мерзликин, Александр Кузнецов, Алексей Панин и др.

Литература

Пругуленко В. Адресовано детям // Кино: политика и люди (30-е годы) / Отв. ред. Л.Х.Маматова. М.: Материк, 1995. С.100-109.

Снайдер М. Детектив или шпионский триллер. «Ошибка инженера Кочина» и «Предатель» // Киноведческие записки. 1999. № 41.

References

Pritulenko V. Addressed to children. In: Cinema: Politics and People (30 years). Moscow: Materik, 1995, p.100-109.

Snyder, M. Detective or spy thriller. «Error of Engineer Kochin» and «Traitor». Kinovencheskie Zapiski. 1999. N 41.



МЕДИАПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Media Education in the World

Украина: теоретические подходы в медиаобразовании*

А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
президент Ассоциации медиапедагогике России,
проректор по научной работе,
Таганрогский государственный педагогический институт им.
А.П.Чехова.
mediashkola@rambler.ru

Аннотация. Украина: современные подходы в теории медиаобразования. В статье анализируются основные теоретические подходы в развитии медиаобразования, выдвигаемые украинскими медиапедагогами на современном этапе (1992-2012 годы).

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, теоретические концепции, школа, вуз, Украина.

Ukraine: Theoretical concepts in media education

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Media Education,
vice-rector of Anton Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru

Abstract. Prof. Dr. Alexander Fedorov. Ukraine: Modern theoretical concepts in media education. The paper analyzes the main theoretical concepts of media education, put forward by Ukrainian media educators at the present stage (1992-2012 years).

Keywords: media education, media literacy, theoretical conceptions, students, school, university, Ukraine.

* Статья написана при финансовой поддержке НИР по государственному заданию Министерства образования и науки Российской Федерации (2012-2014), Наименование НИР: «Сравнительный анализ развития медиаобразования в странах Восточной Европы (1992-2012)», № 6.377.2011. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

Находясь в составе СССР, Украина до 1992 года была в общем русле медиаобразовательных теоретических концепций того времени. В 1960-х – 1980-х здесь доминировала эстетическая теория медиаобразования [Поликарпова, 1976; Силина, 1968; Чашко, 1979]. В первой половине 1990-х Украина находилась на трудном этапе становления нового государственного статуса, в том числе и в образовательном контексте, что не могло не отразиться на развитии медиаобразования, которому (на общем фоне многочисленных проблем) на официальном уровне не придавалось весомого значения. Вполне естественно, что в своих теоретических подходах украинские медиапедагоги опирались на зарубежный опыт, в первую очередь, западный и российский. Отсюда не удивительно, что вышедший в этот период «Украинский педагогический словарь» [Гончаренко, 1997] в расшифровке понятия «медиаобразование», по сути, повторял аналогичное определение из «Российской педагогической энциклопедии»: направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками и студентами «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью

технических средств» [Медиаобразование, 1993, с.555].

Вместе с тем, именно 1990-е годы выдвинули, по крайней мере, трех украинских теоретиков коммуникаций, медиа и медиаобразования. Медийные теории, в том числе – семиотические, теории информационных воздействий/влияний – в своих фундаментальных монографиях, неоднократно переиздававшихся в России и Украине, анализировал и разрабатывал Г.Г.Почепцов (Киев) [Почепцов, 1996; 1999]. Теоретические подходы развития медиаобразования на материале прессы разрабатывала киевлянка Г.В.Онкович [Онкович, 1993; 1997], выдвинувшая термин «прессодидактика» и рассматривавшая интегрированное медиаобразование в контексте языкового обучения.

Еще один теоретик, лидер львовской медиаобразовательной школы Б.В.Потятиник был уверен, что «медиаобразование – научно-образовательная сфера деятельности, которая ставит перед собой цель помочь личности в формировании психологической защиты от манипуляции или эксплуатации со стороны масс-медиа и развивать/прививать информационную культуру» [Потятиник, 2005, с.8], поэтому в 1990-х годах руководимый им коллектив сконцентрировался именно на защитной/предохранительной теории медиаобразования. В частности, как и у Г.Г.Почепцова, речь шла о разработке теоретической модели защиты личности от негативных медийных воздействий [Потятиник, Лозинский, 1996].

В первом десятилетии XXI века наряду с сохранившим высокую на-

учную активность Г.Г.Почепцовым весомо заявил о себе и еще один украинский теоретик медиа – В.Ф.Иванов, опубликовавший целую серию монографий, учебных пособий, посвященных проблемам массовых коммуникаций, журналистики и медиаобразования. В его трудах подробно анализируются исторические и современные тенденции развития науки о медиа, включая теоретические концепции, модели, проблемы информационного общества и глобализации [Иванов, 2009; 2010; 2011].

В начале XXI века развитию теоретических концепций медиаобразования на Украине развивалось более интенсивно. Это можно проследить хотя бы по резко возрослому числу диссертаций по данной тематике [Бужиков, 2007; Духанина, 2011; Казаков, 2007; Курлищук, 2008; Онкович, 2004; Росляк, 2004; Сахневич, 2012; Чемерис, 2008; Шубенко, 2010 и др.].

Согласно своему названию, Институт экологии массовой информации (Львов), в первом десятилетии нового века в значительной степени делал ставку на развитие «предохранительных», «защитных» подходов, обоснованных негативным влиянием медиа [Габор, 2002, с.49-52; Медиа-атака, 2002, с.61-90]. Однако материалы интернет-сайта института, круглых столов и конференций, проведенных под его эгидой, показывают, что в качестве базовых рассматриваются также такие медиаобразовательные концепции, как семиотическая, культурологическая, социокультурная, развития критического мышления. «Львовская версия» медиаобразования основана на объединении

усилий не только педагогов, но и психологов, журналистов, юристов и священников [Габор, 2002, с.50]. Наиболее полно точка зрения львовской научной школы медиаэкологии, медиакритики и медиаобразования представлена в монографии Б.В.Потятиника «Медиа: ключи к пониманию» [Потятиник, 2004]. В частности, там значительное внимание уделяется не только теориям медиа, но и проблеме медийного насилия, последствиям его воздействия на несовершеннолетнюю аудиторию.

В начале XXI века усилиями профессора Г.В.Онкович (Институт высшего образования Академии педагогических наук Украины) ярко заявила о себе киевская группа педагогов, концентрирующихся на проблемах медиадидактики – совокупности «упорядоченных знаний, принципов, умений, методов, способов и форм организации учебного процесса на материале средств массовой коммуникации при интеграции медиапедагогике с другими дисциплинами» [Онкович, 2007, с.358]. В своих трудах Г.В.Онкович справедливо отмечает, что не стоит ограничивать аудиторию медиаобразования только учащимися: медиаграмотность нужна также и взрослым. Кроме того, Г.В.Онкович резонно обращает внимание и на необходимость самостоятельного медиаобразования. На первый план в своей теоретической концепции Г.В.Онкович выдвигает медиадидактические идеи [Онкович, 2011]. В очных научных дискуссиях с Г.В.Онкович мне удалось выяснить, что в ее понимании медийная дидактика имеет подразделы, со-

ответствующие различным видам медиа: прессы, радио, кино, телевидения и пр.

В рамках данной концепции Н.М.Духаниной (научный руководитель Г.В.Онкович) была разработана модель использования медиаобразовательных технологий в подготовке магистров компьютерных наук [Духанина, 2011]. В диссертационном исследовании И.М.Чемерис, выполненной под руководством того же научного руководителя, теоретически обоснована и экспериментально проверена необходимость применения иноязычных периодических изданий в процессе обучения иностранному языку будущих журналистов с целью формирования их профессиональной компетентности [Чемерис, 2007].

В XXI веке заведующая лабораторией психологии массовой коммуникации и медиаобразования Института социальной и политической психологии Академии педагогических наук Украины Л.А.Найдьонова разработала модель медиакультуры, состоящую из четырех взаимосвязанных блоков: «реакции» (поиск информации, ее чтение/сканирование, идентификация/распознавание медиатекстов), «актуализации» (ассимиляция, интеграция новых знаний, связанных с медиа), «генерации» (инкубация, творческая конвертация, трансформация медийных знаний и умений), «использования» (передача информации, инновационная деятельность, исследование в области медиа) [Найдьонова, 2007, с.165-166].

В какой-то степени эта модель соотносится с разработанной нами моделью развития медиакомпе-

тентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла [Федоров, 2007, с.145], где мы выделили теоретическую (блок подготовки аудитории в области теории медиа и медиаобразования, блок развития медиаобразовательной мотивации и технологии) и практическую (блок креативной деятельности, блок перцептивно-аналитической деятельности) составляющие. Однако в нашей модели отдельно выделены диагностические и результирующий компоненты модели, в то время, как в модели Л.А.Найдьоновой они, по видимому, встроены в каждый из четырех выделенных ею блоков. Это такие показатели, как дифференцированный выбор, способность оценивать медиатексты, «энергетическая заряженность» на «поиск», «актуализацию», «генерацию» и «использование» медиа и медиатекстов [Найдьонова, 2007, с.167].

Следуя идеям британского ученого Л.Мастермана, украинские ученые в последние годы тесно связывают медиаобразование и с развитием критического мышления [Тягло, 2002, с.35]. При этом, признавая важность автономного профессионального и массового медиаобразования, украинские медиапедагоги в большей степени анализируют возможности интегрированного медиаобразования, в частности, на лингвистическом материале [Онкович, 1997, С.19-24; Янишин, 2007, С.226-228], в подготовке PR-специалистов [Недоходюк, 2007, С.194-197] и др.

Так А.Д.Онкович в своей диссертации доказывает эффективность медиаобразования на материале

прессы и иных средств массовой коммуникации на основе следующего цикла творческих заданий:

- изучение информации об образовательной прессе (с учетом особенностей развития системы образования в данной стране);
- изучение «монтажного» языка издания (или теле/радиопередачи);
- комментирование рубрик, обзор связанных с ними статей, передач;
- общий анализ материалов периодики (прессы, теле/радиопередачи);
- анализ жанровой палитры современной публицистики, актуализация «образа жанра»;
- работа над проблемной статьей на актуальную тему;
- анализ проблематики издания, характеристика его издателей и авторов;
- работа со специальной лексикой издания (терминология, типичные синтаксические конструкции и т.д.);
- анализ презентации знаменитостей, о которых пишет данное издание;
- комментарий актуальных проблем, отраженных в публикациях данного издания [Онкович, 2004, с.16].

Существенные теоретические результаты в области медиаобразования получены Н.А.Шубенко (Киевский университет им. Б.Гринченко). Она обосновала модель формирования медиакультуры будущего учителя музыки средствами аудиовизуальных искусств, основанной на мотивационном обеспечении медиадеятельности студентов на основе ценностного отношения к артефактам медиакультуры; на принципах педагогической интеграции с акцентированием внимания на синестетических художественно-перцептив-

ных процессах в современном искусстве; на обновление профессиональной подготовки будущего учителя музыки благодаря введению аудиовизуальных медиатекстов в учебный процесс; на развитии медиакомпетентности [Шубенко, 2010].

Ю.Н.Казаков (Луганский национальный педагогический университет) исследовал педагогические условия использования медиаобразования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей [Казаков, 2007]. А его коллега из того же вуза – И.И.Курлищук – педагогические основы социализации студенческой молодежи средствами массовой коммуникации [Курлищук, 2008].

Вместе с тем нынешним украинским медиапедагогам чужда национальная замкнутость, они внимательно анализируют российский [Баришполець, 2008; Бужиков, 2007; Онкович, 2007; Чемерис, 2008], немецкий [Румянцев, 2002, с.10-17; Робак, 2006, С.275–286], американский, британский, канадский [Габор, 2002, с.49-51; Онкович, 2007; Чернявська, 2005] медиаобразовательный опыт. В частности, стали появляться первые переводы статей российских авторов на украинский язык [Федоров, 2008].

Изучение и анализ состояния современного украинского медиаобразования позволило составить таблицу 1, кратко отражающую его теоретические позиции.

Выводы. На сегодняшний день в медиаобразовательном процессе Украины можно выделить несколько соперничающих научных групп:

- Развитие синтеза медиаобразования и журналистики (Академия

**Таб. 1. Современное состояние украинского медиаобразования:
теоретические позиции**

N	Теоретические позиции в украинском медиаобразовании на современном этапе	Краткая характеристика теоретических позиций современного украинского медиаобразования:
1	Главные цели	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие теоретических концепций медиа (Г.Г.Почепцов, В.Ф.Иванов, Б.В.Потятиник и др.); - Развитие синтеза медиаобразования и журналистики (Академия украинской прессы: коллектив исследователей под руководством В.Ф.Иванова); - Развитие медийной экологии, защита аудитории от вредных медийных воздействий (Институт медиаэкологии при Львовском национальном университете); - Развитие медиадидактики (коллектив медиапедагогов-исследователей под руководством Г.В.Онкович, Академия педагогических наук Украины); - Развитие социокультурной модели медиаобразования (коллектив педагогов-исследователей под руководством Л.А.Найдьоновой, Академия педагогических наук Украины); - Развитие эстетического восприятия и вкуса школьников и студентов (Национальная ассоциация деятелей кинообразования и медиапедагогики Украины под руководством О.С.Мусиенко); - Развитие критического мышления аудитории на медийном материале (одна из целей практически всех медиаобразовательных организаций Украины); - Развитие практических умений обращаться с медиатехникой и создавать собственные медиатексты (одна из целей практически всех медиаобразовательных организаций Украины).
2	Основные медиаобразовательные теории	<ul style="list-style-type: none"> - социокультурная теория; - «практическая» теория; - теория развития критического мышления; - защитная теория; - теория развития медиадидактики; - теория медиаэкологии; - эстетическая теория.

украинской прессы: коллектив исследователей под руководством В.Ф.Иванова);

- Развитие медийной экологии, защита аудитории от вредных медийных воздействий (Институт медиаэкологии при Львовском национальном университете);

- Развитие медиадидактики (коллек-

тив медиапедагогов-исследователей под руководством Г.В.Онкович);

- Развитие социокультурной модели медиаобразования (коллектив педагогов-исследователей под руководством Л.А.Найдьоновой);

- Развитие эстетического восприятия и вкуса школьников и студентов (Национальная ассоциация деятеле-

3	<p>Базовые медиаобразовательные модели</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Социокультурная модель медиакультуры, состоящая из четырех взаимосвязанных блоков: «реакции» (поиск информации, ее чтение/сканирование, идентификация/ распознавание медиатекстов), «актуализации» (ассимиляция, интеграция новых знаний, связанных с медиа), «генерации» (инкубация, творческая конвертация, трансформация медийных знаний и умений), «использования» (передача информации, инновационная деятельность, исследования в области медиа) – на всех уровнях обучения; - Практические модели (изучение использования медиа на практике) – на всех уровнях обучения, включая школы, вузы и учреждения дополнительного образования; - Модель развития критического мышления аудитории по отношению к медиатекстам разных видов и жанров; - «Защитная», медиаэкологическая модель, включающая развитие критического мышления – на всех уровнях обучения; - Медиадидактическая модель (ориентация на ряд дидактических моделей, связанных с кинообразованием, образованием на материале прессы, телевидения, радио, интернета и т.д.) – на всех уровнях обучения; - Модель эстетического развития личности (в области развития эстетического восприятия и вкуса, интерпретации, анализа и т.д.) – на всех уровнях обучения; - Образовательно-информационные (изучение теории и истории медиакультуры и языка медиа), преимущественно на уровне высшей школы;
---	---	--

лей кинообразования и медиапедагогике Украины под руководством О.С.Мусиенко);

Украинские медиапедагоги признают, что в области медиаобразования Украина все еще отстает от многих стран [Найдьонова, 2007, с.163], однако нарастающее внимание к проблемам медиапедагогике – как в Киеве, так и в украинских регионах – позволяет оптимистично смотреть в будущее, тем более, что именно в последние годы Украина последовательно внедряет теоретические концепции медиаобразования на практике.

Литература

Барышполець О. Медіаосвіта: зарубіжний досвід // Соціальна психологія. 2008. №3 (29) <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=84&c=2072>

Бужиков Р.П. Педагогічні умови застосування інноваційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземних мов студентів вищих економічних навчальних закладів. Автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2006.

Габор, Н. Медіа-освіта по..., або замість післямови // Медіа-атака / Со-ст.Б.Потятиник. Ред. Н.Габор. Львів: Інститут екології масової інформації, Медіа-центр 'Нова журналістика', 2002. С.49-52.

Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

Духаніна Н.М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці магістрів комп'ютерних наук. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011.

Иванов В., Волошенко О., Кульчинска, Л. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. Київ: Академія української преси, 2011. 58 с.

Іванов В.Ф. Аспекти масової комунікації. В 5-ти частинах. Київ: Академія української преси, 2009-2010.

Іванов В.Ф. Основні теорії масової комунікації і журналістики. Київ: Академія української преси, 2010. 260 с.

Казаків Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2007. 22 с.

Козлова А. Журналістська освіта за кордоном // Вища освіта України. 2007. № 2. С.105 – 109.

Козлова А. Журналістська освіта за кордоном: проблеми та перспективи // Українська журналістика: умови формування та перспективи розвитку / Відп. ред.: С.М.Квіт, Т.Г.Бондаренко. Черкаси: Черкаський нац. ун-т, 2007. С.18-20.

Курлішук І.І. Педагогічні засади соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2008. 23 с.

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

Найдюнова Л.А. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті болонського процесу: процесуальна модель медіакультури // Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи. Київ, 2007. С.162-168.

Недоходюк Г.Д. Роль PR- технологій в українській вищій школі у контексті європейської інтеграції // Вища освіта України. 2007. № 3. Д. 3 (т.б). С.194-197.

Онкович А.Д. Формування педагогічної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004.22 с.

Онкович Г.В. Засоби масової інформації у навчанні мови (українознавчий аспект) // Дивослово, 1997. № 5-6. С.19-24.

Онкович Г.В. Медіадидактична теорія освіти і медіаосвіти // Проблеми освіти. 2011. № 66. С.181-186.

Онкович Г.В. Технології медіаосвіти // Вища освіта України. 2007. № 3. Д.3. Т.5. С.357 – 363.

Онкович Г.В. Читаймо газету разом! Пресодидактика: Навч. посібник. Київ, 1993. Поликарпова Г.К. Основы киноискусства в школе. Киев, 1976.

Потятиник Б.В., Лозинський М. Патогенний текст. Львів: Місіонер, 1996. 296 с.

Потятиник Б.В. Медіа: ключі до розуміння. Львів, Паіс, 2004. 312 с.

Потятиник Б.В. Масова журналістська освіта – а чому б ні? // Медіакритика. 2005. № 10. С.7-10.

Поцєпцов Г.Г. Теория коммуникации. Киев, 1996.

Почєпцов Г.Г. Теория и практика информационных войн. Ровно, 1999.

Робак В. До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині // Другий український педагогічний конгрес. Львів: ТзОВ Камула, 2006. С.275 – 286.

Росляк Р.В. Становлення кіноосвіти в Україні (друга половина 10-х – початок 30-х рр. ХХ ст.). Автореф. дис. ...канд. мистецтв. Київ, 2004. 21 с.

Румянцев В.В. Медийное образование // Зеркало Европы 2002. № 7. <http://hipressure.donbass.com/edu/conf2001/rumyantsev.htm>

Сахневич І. А. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю. Автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2012.

Силина В.К. Кино в школе как средство эстетического воспитания. Киев: Рад.школа, 1968. 174 с.

Тягло О.В. Критичнее мислення як елемент сучасної медіа-освіти // Медіатака / Сост.Б.Потятиник. Ред. Н.Габор. Львів: Інститут екології масової інформації, Медіа-центр 'Нова журналістика', 2002. С.35.

Фєдоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОУ ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. Медіаосвіта: творчі завдання для школярів // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2008. № 1.

Чашко Л.В. Кино, радио, телевидение в эстетической работе. Киев: Рад.школа, 1979. 152 с.

Чемерис І.М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 24 с.

Чернявська Ю.Ю. Медіа-освіта у Великій Британії та Канаді // Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: Інноваційні засоби і технології. К., 2005. С.153-175. Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.

Шубенко Н.О. Формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами аудіовізуальних мистецтв. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 19 с.

Янишин О.К. Пресодидактика та пресолінгводидактика крізь призму медіаосвіти Науковий часопис НПУ. Серія 7. Релігієзнавство. Культура. Філософія. Вип. 11 (24). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. С.226–228.

References

Barishpolets, A. (2008). Media Education: International Experience. Social Psychology. 2008. N 3 (29) <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=84&c=2072>

Buzhykov, R.P. (2006). Pedagogical conditions of use of innovative communication technologies in teaching foreign language students in higher economic education. Ph.D. Thesis. Kyiv.

Chashko, L.V. (1979). Cinema, radio, television in the aesthetic work. Kiev: Rad.shkola, 152 p.

Chemeris, I. (2008). Formation of professional competence of journalists by means of foreign periodicals. Ph.D. Thesis. Kiev, 24 p.

Chernyavskaya, Y.Y. (2005). Media education in the UK and Canada. News of

the educational process: Innovative products and technologies. Kiev, p.153-175.

Duhanina, N.M. (2011). Pedagogical conditions of use Media-technology in the preparation of Master of Computer Science. Ph.D. Thesis. Kiev.

Fedorov, A.V. (2007). The development of students' media competence and critical thinking. Moscow: ICOS UNESCO «Information for of all», 616 p.

Fedorov, A.V. (2008). Media Education: creative tasks for pupils. Open Class: Design, Technology, Experience. 2008. N. 1.

Gabor, N. (2002). Media-education in.... Media-attack. Lvov: Institute of Media Ecology, Media Centre New Journalism, p.49-52.

Goncharenko, S.U. (1997). Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kiev, 376 p.

Ivanov, V. (2009-2010). Aspects of Mass Communications. Vol. 1-5. Kiev: Academy of Ukrainian Academy Press.

Ivanov, V. (2010). Basic theory of mass communication and journalism. Kiev: Academy of Ukrainian Press, 260 p.

Ivanov, V., Voloshenjuk, O. Kulchynska, L. (2011). Media Education Literacy: An overview. Kiev: Academy of Ukrainian Press, 58 p.

Kazakov, M. (2007). Pedagogical conditions of use of media education in the training of future teachers. Ph.D. Thesis. Lugansk, 22 p.

Kozlov, A. (2007). Journalism education abroad. Higher Education of Ukraine. 2007. N 2, p.105 – 109.

Kurlischuk, I.I. (2008). Pedagogical principles of socialization of students by the media. Ph.D. Thesis. Lugansk, 23 p.

Media Education. (1993). In: Russian Education Encyclopedia. Vol.1. Moscow: Bolshaya Rossiyskaya Encyclopedia, p.555.

Naidenova, L.A. (2007). Prospects of Media Education in the Context Bologna Process: procedural media culture model. Bologna process and higher education in Ukraine and Europe: problems and prospects. Kiev, p.162-168.

Nedohodyuk, G.D. (2007). The role of PR-technologies in the Ukrainian higher

- education in the context of European integration. Higher Education of Ukraine. 2007. N 3. Vol.6, p.194-197.
- Onkovych, A.D. (2004). Formation of pedagogical competence of teachers Ukrainian Diaspora means of educational periodicals. Ph.D. Thesis. Kiev, 2004. 22 p.
- Onkovych, G.V. (2011). Media Didactic Theory of Education and Media Education. Problems of Education. 2011. N 66, p.181-186.
- Onkovych, G.V. (1993). Read the newspaper together! Press-didactic: Teachers' guide. Kiev.
- Onkovych, G.V. (1997). The media in language learning (Ukrainian aspect). Dyvoslovo, 1997. N 5-6, p.19-24.
- Onkovych, G.V. (2007). Technology media education. Higher Education of Ukraine. 2007. N 3. Vol.5, p.357 – 363.
- Pochepstov, G.G. (1999). Theory and Practice Information Wars. Rovno.
- Polikarpova, G.K. (1976). Basic of Film Art in School. Kiev.
- Potyatnyk, B.V. (2004). Media: Keys to Understanding. Lvov: Pais, 312 p.
- Potyatnyk, B.V. (2005). Mass journalism education – why not? Media Criticism. 2005. N 10, p.7-10.
- Potseptsov, G.G. (1996). Theory of Communications. Kiev.
- Potyatnyk, B.V., Lozinski, M. (1996). Pathogenic Text. Lvov: Missioner, 296 p.
- Robak, B. (2006). On the development of Media Education in Germany. Second Ukrainian Pedagogical Congress. Lvov: Kamula, p.275 – 286.
- Roslyak, R.V. (2004). Becoming of Film Education in Ukraine (the second half of the 10s – early 30-s of XX Century). Ph. D. Thesis. Kiev, 21 p.
- Rumyantsev, V.V. (2002). Media education. Mirror of Europe 2002. N. 7. <http://hipressure.donbass.com/edu/conf2001/rumyantsev.htm>
- Sahnevych, I.A. (2012). Pedagogical conditions of use of media educational technologies in the training of future specialists of oil and gas account. Ph.D. Thesis. Kiev.
- Sharikov, A. (1990). Media Education: The World and Russian Experience. Moscow: Pedagogical Academy of Sciences, 66 p.
- Shubenko, N. (2010). Formation of the media culture of the future teacher of music by means of visual arts. Ph.D. Thesis. Kiev, 19 p.
- Sylyna, V.K. (1968). Cinema in school as a means of aesthetic education. Kiev: Rad.shkola, 174 p.
- Tyaglo, O. (2002). Critical thinking as part modern media education. Media-attack. Lvov: Institute of Media Ecology, Media Centre New Journalism, p.35.
- Yanyshyn, D.C. (2007). Press Didactic and Press Linguistic Didactic through the prism of media education. Science magazine National Education Academy. Series 7. Religion. Culture. Philosophy. Issue. 11 (24). Kiev: National Pedagogical University, 2007, p.226-228.

Теоретики медиакультуры зарубежных стран*

А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
президент Ассоциации кинообразования
и медиапедагогике России,
проректор по научной работе,
Таганрогский государственный
педагогический институт им. А.П.Чехова
mediashkola@rambler.ru

Аннотация. В статье анализируется деятельность ведущих зарубежных теоретиков медиа.

Ключевые слова: медиа, медиакультура, теоретик, теории, зарубежные страны.

Media Theorist in the Western World

Prof. Dr. Alexander Fedorov,
president of Russian Association for Film and Media Education,
pro-rector of Anton Chekhov's Taganrog State Pedagogical Institute,
mediashkola@rambler.ru

Abstract. The article examines the activities of the key western media theorist. This publication represents the first attempt to create an encyclopedic reference book about Western media educators and media scholars. For universities educators, students, teachers, librarians, media scholars. This book has been prepared with financial support from the Russian Foundation for Humanities, project number 11-06-12001v (2011-2012) «Preparation and creation of electronic science encyclopedia «Media Education and Media Culture», project leader – Prof. Dr. Alexander Fedorov.

Keywords: Media, media culture, theoretic, theory, western countries.

Настоящая публикация представляет собой попытку систематизации кратких творческих биографий зарубежных теоретиков медиа. Главными критериями отбора персоналий для данной статьи стали следующие: степень влияния конкретного

теоретика медиа, медиакультуры на научный и образовательный процессы в мире. Предполагаемая сфера использования материалов данной статьи – НИИ, вузы и колледжи различного профиля, школы, библиотеки, научно-исследовательские уч-

* Данная статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 11-06-12001в (2011-2012) «Подготовка и создание электронной научной энциклопедии «Медиаобразование и медиакультура». Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров.

реждения, учреждения дополнительного образования и культуры. Круг преподавателей – исследователи, преподаватели, научные сотрудники, библиотекари, аспиранты, студенты, учащиеся колледжей, училищ, школьные учителя, школьники, работники медийной сферы, культуры и искусства, члены общественных организаций.

Адорно, Теодор (Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno)

(11.09.1903 – 6.08.1969) – доктор наук, профессор, знаменитый философ и культуролог. Окончил Франкфуртский университет, где потом стал преподавать. В Институте социальных исследований (Institut für Sozialforschung) вместе с Г.Маркузе и М. Хоркхаймером основал так называемую франкфуртскую философскую школу. После прихода нацистов к власти Г.Маркузе эмигрировал в Великобританию (1934), затем – в США (1938). В 1949 году вернулся во Франкфурт. Взгляды Т.Адорно оказали влияние на труды многих теоретиков медиакультуры.

Избранные работы Т.Адорно

Адорно Т. *Избранное: Социология музыки*. М.: Университетская книга, 1999.

Адорно Т. *Проблемы философии морали*. М.: Республика, 2000.

Адорно Т. *Эстетическая теория*. М.: Республика, 2001.

Адорно, Т. *Негативная диалектика*. М.: Научный мир, 2003.

Арнхейм, Рудольф (Rudolf Arnheim)

(15.07.1904 – 9.06.2007) – доктор наук, профессор, немецкий и американский культуролог, психолог, киновед, теоретик медиакультуры и визуальных искусств. После прихода

нацистов к власти в Германии Р.Арнхейм с 1933 по 1939 год он работал в Италии. В 1939 году эмигрировал в Великобританию, а осенью 1940 – в США, где работал в Колумбийском университете. С 1943 года был профессором Sarah Lawrence College (Yonkers, New York). Затем был профессором Гарвардского университета (1969-1974).

Избранные работы Р.Арнхейма

Arnheim, R. (1932). *Film als Kunst*. Berlin: Ernst Rowohlt. Neuausgaben: 1974, 1979, 2002.

Arnheim, R. (1949). *Toward a Psychology of Art*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Arnheim, R. (1954). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.

Arnheim, R. (1971). *Entropy and Art*. Berkeley: University of California Press.

Arnheim, R. (1982). *The Power of the Center: A Study of Composition in the Visual Arts*. Berkeley: University of California Press.

Arnheim, R. (1990). *Thoughts on Art Education*. Los Angeles: Getty Center for Education.

Arnheim, R. (1992). *To the Rescue of Art*. Berkeley: University of California Press.

Arnheim, R. (1997). *Film Essays and Criticism*. University of Wisconsin Press.

Базен, Андре (Andre' Bazin)

(18.04.1918 – 11.11.1958) – известный французский киновед, культуролог, журналист, исследователь медиакультуры. С 1940-х годов получил известность как активист кинолюбного движения и кинокритик. В 1951 году основал журнал *Les Cahiers du cinema*, давший толчок для развития французской «новой волны» в кинематографе.

Избранные работы А.Базена
Базен А. *Что такое кино?* М.: Искусство, 1972.

Бандура, Элберт (Albert Bandura) – доктор наук, профессор, известный канадский/американский психолог, исследователь медиакультуры (в частности, теоретик медийных воздействий на аудиторию). Окончил Университет Британской Колумбии. В университете штата Айова (США) защитил докторскую диссертацию (1952). Преподавал в Стэнфордском университете. В 1974 году был избран президентом Американской психологической ассоциации.

Избранные работы Э.Бандуры
Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, A. (1971). *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Chicago: Aldine-Atherton.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1975). *Social Learning & Personality Development*. Holt, Rinehart & Winston, INC: NJ.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Барт, Ролан (Roland Barthes) (12.11.1915 – 25.03.1980) – знаменитый французский философ, семиотик, теоретик медиакультуры. Окончил Сорбонну (1939). Преподавал в Бухарестском университете (1948-1950). С 1960-х годов его исследования были обращены к тематике массовых коммуникаций, мифологии и ее связи с медиакультурой.

Избранные работы Р.Барта
Барт Р. *Camera lucida*. М.: Ad Marginem, 1997.

Барт Р. *Избранные работы: Семиотика: Поэтика*. М.: Прогресс, 1989. 616 с.

Барт Р. *Империя знаков*. М.: Практика, 2004. 143 с.

Барт Р. *Мифологии*. М.: Академический проект, 2010.

Беньямин, Вальтер (Walter Benjamin) (15.07.1892 – 27.09.1940). Выдающийся немецкий философ, историк, теоретик медиакультуры. Объединял в своем творчестве идеи марксизма и психоанализа. Покончил жизнь самоубийством во время второй мировой войны. «Произведение искусства в эпоху технической воспроизводимости» (1936) – его главная работа по теории медиакультуры.

Избранные работы В.Беньямина
Беньямин В. *Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости*. М.: Медиум, 1996.

Бодрийяр, Жан (Jean Baudrillard) (27.07.1929 – 6.03.2007) – знаменитый французский социолог, культуролог, философ, теоретик медиакультуры. С середины 1970-х его исследования были в большей степени связаны с проблемами массовой коммуникации. Ж.Бодрийяру принадлежит разработка теории гиперреальности и симулякров (симулятивных знаков).

Избранные работы Ж.Бодрийяра
Baudrillard, J. (1976). *L'échange symbolique et la mort*. Paris.

Baudrillard, J. (1977). *Baudrillard Oblier Foucault*. Paris.

Baudrillard, J. (1979). *De la seduction*. Paris.

Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulation*. Paris.

Гербнер, Джордж (George Gerbner) (8.08.1919 – 24.12.2005) – доктор наук, профессор. Знаменитый американский психолог, политолог, теоретик медиакультуры, ме-

диапедagog. Долгие годы работал в Пенсильванском университете (Филадельфия). Был членом Международной ассоциации по коммуникациям, редактором *Journal of Communication*, членом редколлегии журналов *Communication Quarterly*, *Critical Studies in Mass Communications*, *Communication Abstracts*, *International Journal of Inter cultural Relations*, соредактором серии *Oxford Communication Books*, *Longman Communication Books*. Разработал коммуникативную модель, исследовал проблему медийного насилия и медийных воздействий. Опубликовал ряд книг и статей, в том числе по тематике медиакультуры. Участвовал во многих престижных научных конференциях.

Избранные работы Дж.Гербнера
Gerbner, G. (1988). *Violence and Terror in Mass Media*. Paris: UNESCO.

Gerbner, G. (1993). Media Competency As A Challenge to Schools and Education. *A German-North American Dialogue*. Gutersloh: Bertelsman Foundation Publishers, 1993.

Gerbner, G. (1994). Television Violence: the Art of Asking the Wrong Question. *The World & I: A Chronicle of Our Changing Era*. July, 1994, p.385-397.

Gerbner, G. (1997). *Media, Violence and Health*. New Jersey Medicine, 1997.

Gerbner, G. (1998). La television Americaine et la violence. A conversation in *Le Debat*, Paris, March-April 1997.

Gerbner, G. (1998). Stories of Violence and the Public Interest. In: *Responsible Media*. London: Sage.

Gerbner, G. (2001). Communities Should Have More Control over the Content of Mass Media. In: Torr, J.D. (Ed.). *Violence in the Media*. San Diego, CA: Greenhaven Press, pp.129-137.

Gerbner, G., Mowlana, H., Schiller, H. (Eds.) (1992). *Triumph of the Image: The Media's War in the Persian Gulf. An*

International Perspective. Boulder, CO: Westview Press, 1992.

Gerbner, G., Mowlana, H., Schiller, H. (Eds.) (1993). *The Global Media Debate: Its Rise, Fall, and Renewal*. New York: Ablex, 1993.

Gerbner, G., Mowlana, H., Schiller, H. (Eds.) (1996). *Invisible Crises: What Conglomerate Media Control Means for America and the World*. Boulder, CO: Westview Press, 1996.

Де Флёр, Мелвин, Лоуренс (Melvin Lawrence DeFleur) – доктор наук, профессор, американский теоретик медиакультуры и массовых коммуникаций, педагог. Получил докторскую степень в Вашингтонском университете (1954). С 1954 по 1994 был профессором в ряде американских университетов. С 1995 – профессор факультета массовых коммуникаций Бонстонского университета. С 1970-х годов занимается медийными исследованиями. Участник многих национальных и международных конференций по медиа, медиакультуре, массовым коммуникациям.

Избранные работы М.Л. Де Флёра
DeFleur, M. L. & Ball-Rokeach, S. (1989). *Theories of Mass Communication*. White Plains, NY: Longman.
DeFleur, M. L. & Dennis, E. (1998). *Understanding Mass Communication*. Boston: Houghton Mifflin.
DeFleur, M. L., Kearney, P. & Plax, T. G. (1993). *Mastering Communication in Contemporary America: Theory, Research, and Practice*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
DeFleur, M. L., Kearney, P. & Plax, T. G. (1997). *Fundamentals of Human Communication*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing.

Lowery, S. A. & DeFleur, M. L. (1995). *Milestones in Mass Communication Research: Media Effects*. White Plains, NY: Longman.

Lowery, S. A. & DeFleur, M. L. (1995). *Milestones in Mass Communication Research: Media Effects*. White Plains, NY: Longman.

Lowery, S. A. & DeFleur, M. L. (1995). *Milestones in Mass Communication Research: Media Effects*. White Plains, NY: Longman.

Lowery, S. A. & DeFleur, M. L. (1995). *Milestones in Mass Communication Research: Media Effects*. White Plains, NY: Longman.

Lowery, S. A. & DeFleur, M. L. (1995). *Milestones in Mass Communication Research: Media Effects*. White Plains, NY: Longman.

Иннис, Гарольд (Harold Innis) (5.11.1894 – 8.11.1952) – доктор наук, профессор, канадский политолог, экономист, автор одной из теорий коммуникации. Преподавал в Университете Торонто. Получил докторскую степень в чикагском университете (1920). Преподавал в Канаде, США и Британии. Его теоретические взгляды оказали влияние на М.Маклюэна.

Избранные работы Г.Инниса
Innis, H. (1923) *A History of the Canadian Pacific Railway*. Toronto: University of Toronto Press.

Innis, H. (1950) *Empire and Communications*. Oxford: Clarendon Press.

Innis, H. (1951) *The Bias of Communication*. Toronto: University of Toronto Press.

Innis, H. (1952) *Changing Concepts of Time*. Toronto: University of Toronto Press.

Innis, H. (1952) *The Strategy of Culture*. Toronto: University of Toronto Press.

Кастельс, Мануэль (Manuel Castells) – доктор наук, профессор, известный американский социолог, теоретик медиакультуры, медиапедагог. Преподавал социологию в Высшей школе социальных наук (Париж, Франция). С 1979 года стал профессором Калифорнийского университета (Беркли). Автор многих значимых трудов по тематике информационного общества, интернета, медиакультуры. Выступал с докладами на ряде престижных научных конференциях.

Избранные работы М.Кастельса
Castells, M. (1989). *The Informational City: Information Technology, Economic Restructuring, and the Urban Regional Process*. Oxford, UK; Cambridge, MA: Blackwell.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society, The Information Age:*

Economy, Society and Culture, Vol. I. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.

Castells, M. (1997). *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. II. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.

Castells, M. (1998). *The End of the Millennium, The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. III. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell.

Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy. Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford UP.

Кастельс М. *Галактика Интернет*. Екатеринбург: У-Фактория. 328 с.

Кастельс М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура*. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.

Лазарсфельд, Пол, Феликс (Paul Felix Lazarsfeld) (13.02.1901 – 30.08.1976) – доктор наук, профессор, известный американский социолог, теоретик медиакультуры и коммуникации, педагог. Окончил Венский университет. Работал школьным учителем математики в Вене (1925-1929). С 1929 по 1933 год преподавал в Венском университете, где был директором исследовательского центра (1930-1933). В 1933 году получил грант Фонда Рокфеллера для научно-исследовательской работы в США. Из-за прихода нацистов к власти в Германии и Австрии остался работать в Америке. Там сотрудничал с эмигрантами «франкфуртской школы». С 1940 года П.Лазарсфельд – профессор Колумбийского университета, где с 1948 года возглавлял социологическое отделение.

Избранные работы П.Лазарсфельда
Lazarfeld, P.F., Merton, K. (1948). *Mass Communication, Popular Taste and Organized Social Action*. In: Bryson (Ed.). *The Communication of Ideas*. N.Y.: Harper and Brothers.

Лассуэлл, Гаролд (Harold D. Lasswell) (13.02.1902 – 18.12.1978) – доктор наук, профессор. Выдающийся американский теоретик массовых коммуникаций, психолог и политолог. Окончил Чикагский университет (1922), где и получил докторскую степень (1927). С 1927 по 1938 год преподавал в Чикагском университете. Во время второй мировой войны преподавал в Нью-Йорке. С 1946 года – профессор Йельского университета. С 1970 года его работа была связана с Нью-Йоркским университетом, Temple University и Columbia University.

Избранные работы Г.Лассуэла
Lasswell, H.D. (1948). *The Structure and Function of Communication in Society*. In: Bryson (Ed.). *The Communication of Ideas*. N.Y.: Harper and Brothers.

Луман, Никлас (Niklas Luhman) (8.12.1927 – 6.11.1998) – доктор наук, профессор, известный немецкий социолог, теоретик медиакультуры. Окончил Фрайбургский университет (1949). Учился в Гарварде (1960-1961). Вернувшись в Германию, защитил докторскую диссертацию (1965), работал в Мюнстерском университете, а затем в Билефельдском университете. Автор 77 книг и сотен статей по социологии и медиакультуре.

Избранные работы Н.Лумана
Луман, Н. *Власть*. М.: Праксис, 2001.
Луман, Н. *Общество общества. Ч. I. Общество как социальная система*. М.: Логос, 2004.

Луман, Н. *Общество общества. Ч. II. Медиа коммуникации*. М.: Логос, 2005. 280 с.

Луман, Н. *Общество общества. Ч. III. Эволюция*. М.: Логос, 2005.

Луман, Н. *Общество общества. Ч. IV. Дифференциация*. М.: Логос, 2006.

Луман, Н. *Общество общества. Ч. V. Самоописания*. М.: Логос/Гнозис, 2009.

Луман, Н. *Реальность массмедиа*. М.: Праксис, 2005.

Маквейл, Деннис (Denis McQuail) – доктор наук, профессор, теоретик медиакультуры. Автор одной из коммуникационных моделей и монографии о теории массовой коммуникации, медийном восприятии. Профессор Amsterdam School of Communications Research Амстердамского университета. Участник многих научных конференций по тематике медиакультуры, массовых коммуникаций, журналистики.

Избранные работы Д.Маквейна
McQuail, D. (2005) *McQuail's Mass Communication Theory*. London: Sage.

McQuail, D. (2003) *Media Accountability and Freedom of Publication*. Oxford: University of Oxford Press.

Маклюэн, Герберт Маршалл (Herbert Marshall McLuhan) (21.07.1911 – 31.12.1980) – доктор наук, профессор. Выдающийся теоретик медиакультуры, медиапедагог. С 1946 года преподавал коммуникационные дисциплины в Университете Торонто (Канада). В 1953-1955 годах руководил семинарами по культуре и медиа. В 1963 году основал Центр культуры и технологии. Книги М.Маклюэна «Понимание медиа» (1964), «Галактика Гутенберга» (1962) и др. оказали огромное влияние на гуманитарные науки планеты, в частности на медийные теории и медиаобразование. На русском языке книги М.Маклюэна были опубликованы с огромным опозданием – только в XXI веке.

Избранные работы М.Маклюэна
McLuhan M. (1951). *The Mechanical Bride: Folklore of Industrial Man*. N.Y.: The Vanguard Press.

McLuhan M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: Univ. of Toronto Press.

McLuhan M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. N.Y.: McGraw Hill.

McLuhan M. (1970). *Culture is Our Business*. N.Y.: McGraw Hill.

McLuhan M., Fiore Q. (1967). *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*. N.Y.: Random House.

McLuhan M., Fiore Q. (1968). *War and Peace in the Global Village*. N.Y.: Bantam, 1968.

McLuhan M., Hutchon K., McLuhan E. (1977). *City as Classroom: Understanding Language and Media*. Toronto: The Book Society of Canada Limited.

McLuhan M., Watson W. (1970). *From Cliche to Archetype*. N.Y.: Viking.

Маклюэн М. *Галактика Гутенберга*. М.: Академический проект, 2005. 496 с.

Маклюэн М. *Понимание медиа*. М.: Кучково поле, 2007. 464 с.

Маркузе, Герберт (Herbert Marcuse) (19.07.1898 – 29.07.1979)

– доктор наук, профессор, знаменитый философ и социолог, теоретик медиакультуры. Получил докторскую степень в Фрайбургском университете (1922). Далее последовала работа во Франкфуртском университете (Институт социальных исследований – Institut für Sozialforschung), где он вместе Теодором Адорно и Максом Хоркхаймером основал так называемую франкфуртскую философскую школу. После прихода нацистов к власти Г.Маркузе эмигрировал в США и основал в Нью-Йорке Новую школу социальных наук. Автор многих фундаментальных работ, затрагивающих проблемы социума и медиакультуры.

Избранные работы Г.Маркузе

Marcuse, H. (1964). *One Dimensional Man*. Boston: Beacon Press.

Marcuse, H. (1969). *An Essay on Liberation*. Boston: Beacon Press.

Marcuse, H. (1972). *Counterrevolution and Revolt*. Boston: Beacon Press.

Marcuse, H. (1973). *Studies in Critical Philosophy*. Boston: Beacon Press.

Marcuse, H. (1978). *The Aesthetic Dimension*. Boston: Beacon Press.

Мастерман, Лен (Len Masterman) – профессор, доктор

наук, старейший деятель британского медиаобразования, автор многих книг и статей по медиапедагогике и теории медиакультуры, участник международных конференций. В течение ряда лет Л.Мастерман был консультантом Совета Европы и ЮНЕСКО в области медиаобразования. Л.Мастермана называют одной из наиболее влиятельных мировых фигур в области медиаобразования, хотя его педагогические взгляды, довольно близкие к постмарксизму, нередко подвергаются критике. Работы Л.Мастермана впервые стали известны в России лишь в 1980-х годах и сразу же оказали заметное влияние на ряд отечественных исследователей, помогая им выйти за пределы парадигмы «эстетического подхода» в медиаобразовании.

Избранные работы Л.Мастермана
Masterman, L. (1980). *Teaching about Television*. London: Macmillan.

Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Routledge.

Masterman, L. (1986). *Teaching the Media*. London: Comedia.

Masterman, L. (1988). *The Development of Media Education in Europe in the 1980s*. Strasbourg: Council of Europe Press.

Masterman, L. (1995). *Media Education Worldwide: Objectives, Values*

and Superhighways. *Media Development*. N 2. Vol. XLII, pp.6-9.

Masterman, L. (1997). *A Rational for Media Education*. In: *Media Literacy in the Information Age. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers*, pp.15-68.

Masterman, L. (2000). *New Paradigms and Directions*. *Telemidium, Journal of Media Literacy*. Vol. 46. N 1, p.7.

Masterman, L. (2002). *Down Cemetery Road: Why the BF's Proposals for Moving Image Education are no Good*.

Masterman, L. and Mariet, F. (1994). *Media Education in 1990s' Europe*. Strasbourg: Council of Europe Press.

Моль, Абрам (Abraham Moles) (1920 – 1992) – доктор наук, профессор, французский физик, философ, культуролог, теоретик медиа. В своей самой известной работе «Социодинамика культуры» он проанализировал культурологические проблемы массовой коммуникации.

Избранные работы Л.Миллер
Моль А. *Социодинамика культуры*. Прогресс, 1973.

Моль А. *Теория информации и эстетическое восприятие*. М.: Мир, 1966.

Ортега-и-Гассет, Хосе (Jose Ortega y Gasset) (9.05.1883 – 18.10.1955) – доктор наук, профессор, знаменитый испанский философ, социолог, культуролог. Окончил Мадридский университет (1904). Последующие семь лет работал в немецких университетах. Затем преподавал в Мадридском университете. Во время гражданской войны в Испании был противником режима генерала Франко. Вернулся в Мадрид из эмиграции в 1948 году. Прославился рядом фундаментальных работ, синтезировавших его фило-

софские, социологические и культурологические концепции.

Избранные работы Х.Ортеги-и-Гассета

Ортега-и-Гассет Х. *Восстание масс*. М., 2001.

Ортега-и-Гассет Х. *Дегуманизация общества*. М.: Радуга, 1991.

Рашкофф, Дуглас (Douglas Rushkoff) – известный американский писатель, журналист, исследователь медиакультуры. Окончил Принстонский университет, получил степень магистра в Калифорнийском Институте искусств. Преподает медийные дисциплины в Нью-Йоркском университете. Исследователь новых медиа, включая интернет. Выдвинул теорию медиавируса (1995). Автор ряда книг по проблемам современной медиакультуры.

Избранные работы Д.Рашкоффа
Rushkoff, D. (1994). *Cyberia: Life in the Trenches of Cyberspace*.

Rushkoff, D. (1995). *Media Virus: Hidden Agendas in Popular Culture*

Rushkoff, D. (1996). *Playing the Future: What We Can Learn From Digital Kids*

Rushkoff, D. (2005). *Get Back in the Box: Innovation from the Inside Out*.

Rushkoff, D. (2010). *Program or be Programmed: Ten Commands for a Digital Age*. Ebook.

Рашкофф Д. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание. М.: Ультра.Культура, 2003.

<http://www.rushkoff.com>

Хабермас, Юрген (Jurgen Habermas) – доктор наук, профессор, известный немецкий социолог и теоретик массовых коммуникаций. Учился в университетах Гёттингена, Цюриха и Бонна (в последнем он получил докторскую степень в

1954 году). Переехав во Франфурт, он изучал философские концепции своих старших коллег «франкфуртской школы» – Т.Адорно и М.Хоркхаймера. Затем занимался научными исследованиями в Марбургском университете. Занимал пост директора Института Макса Планка (1971-1983). Затем до выхода на пенсию (1993) снова работал во Франкфуртском университете.

Избранные работы Ю.Хабермаса
Хабермас Ю. *Демократия. Разум. Нравственность*. М. Academia, 1995.

Хабермас Ю. *Моральное сознание и коммуникативное действие*. М. Наука, 2000.

Хоркхаймер, Макс (Max Horkheimer) (14.02.1895 – 7.07.1973) – доктор наук, профессор, известный немецкий философ, социолог, один из основателей Франкфуртской философской школы. Учился в Мюнхенском университете. Переехав во Франфурт познакомился с Т.Адорно и Г.Маркузе. Был профессором Франкфуртского университета (1930-1933). С 1934 по 1949 год был в эмиграции (занимал должность профессора Колумбийского университета). Вернувшись во Франкфуртский университет, снова стал его профессором, а затем – ректором (1951-1953).

Избранные работы М.Хоркхаймера
Хоркхаймер М., Адорно Т. *Диалектика просвещения*. М. Медиум, 1997.

Шеннон, Клод Элюд (Claude Elwood Shannon) (30.04.1916 – 24.02.2011) – доктор наук, профессор, знаменитый инженер, математик, теоретик массовых коммуникаций, педагог. Окончил Мичиганский университет (1936). Преподавал в

Мичиганском университете (1941-1956). Разработал теорию коммуникации, связанную с кодированием, декодированием, помехами, помехоустойчивостью.

Избранные работы К.Э.Шеннона
Shannon C.E. A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*. 1948. Vol. 27, p. 379-423, 623-656.

Shannon C.E. Communication in the presence of noise. In: *Proc. Institute of Radio Engineers*. Jan. 1949. Vol. 37. № 1, p.10-21.

Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. 830 с.

Шрамм, Уилбурб Лэнг (Wilbur Lang Schramm) (5.08.1907 – 27.12.1987) – доктор наук, профессор, знаменитый теоретик массовой коммуникации и медиакультуры, труды которого оказали огромное влияние на развитие науки. Окончил Гарвардский университет, защитил докторскую диссертацию в University of Iowa. Основал Институт коммуникационных исследований в University of Illinois. Автор ряда книг и статей по вопросам медиа и коммуникаций, неоднократный участник национальных и международных научных конференций.

Избранные работы У.Л.Шрамма
Schramm, W. (1963). *The Science of Human Communication*. New York: Basic Books.

Schramm, W. (1964). *Mass Media and National Development*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Schramm, W. (1997). *The Beginnings of Communication Study in America: A Personal Memoir*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Schramm, W. (Ed.). (1960). *Mass Communications*. Urbana, IL: University of Illinois Press.



КНИЖНАЯ ПОЛКА

Bookshelf

Монография для размышлений и поисков

О.А. Баранов,
кандидат искусствоведения, профессор заслуженный учитель
России, Тверь

Аннотация. Автором предложена рецензия на монографию: Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшьева И.В., Мурюкина Е.В., Колесниченко В.Л., Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» М.: МОО «Информация для всех», 2012. 614 с.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакомпетентность, научно-образовательный центр, монография.

Monograph for reflection and exploration

Prof. Dr. Oleg Baranov

Abstract. The author offers a review of the monograph: Fedorov, A.V., Levitskaya, A.A., Chelysheva, I.V., Muryukina, E.V., Kolesnichenko, V.L., Mikhaleva, G.V., Serdyukov, P.V. Research and Education Center "Media Education and Media Competence" Moscow: ICOS "Information for All", 2012, 614 p.

Keywords: media education, media competence, scientific and educational center, monograph.

Прежде всего, хотелось бы выразить слова благодарности коллективу авторов монографии за огромную работу по систематизации и обобщению многолетнего опыта медиаобразовательной деятельности – как в России, так и за рубежом, поиск путей его интеграции. В этом уникальность материала монографии. Привлекает также полемичность авторов при анализе публикаций отдельных ученых по проблемам медиаобразования, что

дает возможность четко проследить основные тенденции поисковой деятельности в определении критериев, принципов, форм, методов, содержания творческой деятельности молодежи, умело расставить точки над *i*.

Центральное место в монографии уделено анализу системы медиаобразования в США, Англии, Франции, Австралии, Канады, Германии и других странах. Этот материал представляет огромный инте-

рес, ибо всегда важно знать, что из опыта зарубежных коллег надо с уверенностью использовать в построении отечественной системы медиаобразования, а что не стоит автоматически переносить на современную школу как мы сделали с «болонским проектом».

Представляет особый интерес те разделы монографии, которые посвящены анализу зарубежного опыта, выстроенного на государственном уровне (Австралия, Канада, Новая Зеландия) – как по направлению интеграции медиа в базовые предметы, так и автономного характера. Хотелось, чтобы данная монография оказалась в руках высокопоставленных чиновников от народного образования, ибо сегодня на местах делается только то, на что дано указание сверху: сказали, что в школе должны быть компьютерные классы, значит, они будут. Кому-то пришла идея иметь в школе кабинеты здоровья, правда, никто не мог понять, что это такое и зачем занимать лишнее школьное помещение, но они моментально появились в каждой школе.

Большая работа коллективом авторов проведена при подготовки списка авторефератов диссертаций российских авторов, посвященных многоаспектной тематике медиаобразования, дан методологический анализ диссертационных исследований за последние 50 лет.

Отмечу значимость разработанной А.В.Федоровым синтетической модели научно-образовательного центра в области медиаобразования, своего рода итога сравнительного анализа деятельности медиаобразовательных центров в России и за рубежом. Эту модель

можно рассматривать как своеобразную стратегию и тактику развития российского медиаобразования, направленного на становление духовных начал растущей Личности.

Вызывает некоторое сомнение материал монографии «Критерии и способы оценивания эффективности научно-образовательных центров в области медиапедагогике». Успешность деятельности НОЦ зависит от той цели, которая решается в том или ином НОЦ. Главное – это личность растущего человека, а она, к сожалению, почему-то исчезает среди многообразия факторов, обеспечивающих успешность деятельности НОЦ. К примеру, не всем дано принимать участие в зарубежных конференциях, бывать на стажировках в том или ином государстве. Впрочем, в выводах авторы подчеркивают, что низкие экспертные оценки, полученные некоторыми НОЦ медиаобразования по таким показателям, как защита диссертаций или исследовательская деятельность, объясняется тем, что эти центры изначально ориентированы только на практическую деятельность и не ставят себе задачи научного характера.

Однако среди российских НОЦ медиаобразования, имеющих низкие или средние показатели в области научных исследований есть и структуры, по своему статусу, напротив, ориентированные на научно-исследовательскую деятельность. В этом случае их отставание можно объяснить такими факторами, как минимизированное государственное финансирование научной деятельности в целом (следствием чего стало старение кадров, отток молодежи и падение отече-

ственного престижа науки), низкий уровень знаний и умений медиапедагогов (медиаисследователей) в области фандрайзинга, слабое знакомство с трудами ведущих зарубежных медиапедагогов. Все это, конечно, объективные причины, но главное все-таки в другом: не осознана значимость проблемы.

Богатейший материал для практической деятельности медиапедагогов дается в разделе «Технология анализа аудиовизуальных медиатекстов на медиаобразовательных занятиях со студентами», а также материалы анализов и оценок медиакомпетентности учащихся, который требует критического осмысления и жесткого отбора материала при использовании в той или иной молодежной аудитории в зависимости от поставленной цели и особенностей аудитории. Материалы полностью могут быть использованы в студенческой аудитории, для подготовки специалистов в области медиаобразования.

Очень корректно авторы монографии показывают значимость отдельных ученых, педагогов в становлении и развитии системы медиаобразования в нашей стране, что дало возможность четко определить понятийный аппарат, актуальность создания и функционирования медиаобразовательных центров, выявить их педагогические проблемы. Примечательно, что авторы обращают внимание читателей на то, что значительных успехов в развитии теории медиаобразования, внесли региональные НОЦ. Основная роль здесь, конечно, принадлежит Таганрогскому научно-образовательному центру «Медиаобразование и медиакомпетентность» во главе с доктором пе-

дагогических наук А.В. Федоровым. Благодаря его усилиям, энергии и целеустремленности столичей медиаобразования стал Таганрог. Именно ученые этого центра провели огромную работу по изучению и обобщению опыта как отечественных, так и зарубежных коллег.

К сожалению, московские НОЦ, на наш взгляд, сегодня не имеют таких тесных связей с региональными НОЦ, как это было в 1960-х – 1980- годах прошлого века. Тогда руководителями секторов НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук были Ю.И. Рубина и Ю.Н. Усов, а сам НИИ ВХ АПН был уникальным центром подготовки региональных ученых-медиапедагогов, центром всего самого интересного, что было сделано в области кино/медиаобразования в разных точках страны.

Вот и сейчас, думается, необходимы целенаправленные координирующие, прежде всего государственные органы, задачей которых были бы проведение научно-практических конференций, симпозиумов с привлечением ведущих отечественных и зарубежных ученых, руководителей НОЦ, живой обмен мнениями.

Практически весь материал монографии прошел предварительную апробацию – был ранее опубликован в различных научных журналах, его компоновка обеспечивает для читателя представление гармоничного взаимодействия всех составных частей книги в раскрытии очень актуальной для сегодняшнего времени проблемы медиаобразования молодежи, воспитания в каждом из них чувства гражданственности, чести и достоинства.

Медиаобразование: проблемы и пути решения

Р.В.Сальный,
кандидат педагогических наук

Аннотация. Автором предложена рецензия на монографию: Федоров А.В., Левицкая А.А., Челышева И.В., Муюкина Е.В., Колесниченко В.Л., Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность» М.: МОО «Информация для всех», 2012. 614 с.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакомпетентность, научно-образовательный центр, монография.

Media education: problems and development

Dr. Roman Salny

Abstract. The author offers a review of the monograph: Fedorov, A.V., Levitskaya, A.A., Chelysheva, I.V., Muryukina, E.V., Kolesnichenko, V.L., Mikhaleva, G.V., Serdyukov, P.V. Research and Education Center «Media Education and Media Competence» Moscow: ICOS «Information for All», 2012, 614 p.

Keywords: media education, media competence, scientific and educational center, monograph.

Появление новых средств массовой коммуникации вызывает не только боязнь их пагубного влияния на сознание личности, но и понимание необходимости их использования во благо, в том числе, в педагогических целях. Уже давно стало понятно, что средства массовой коммуникации могут помочь учащимся выстраивать отношения с миром, а могут сделать его пассивным наблюдателем. Результаты проводимых в области медиаобразования исследований говорят о том, что медиатексты разных видов и жанров представляют собой уникальный материал для развития творческих, интеллектуальных способностей и нравственных, эстетических качеств личности. Особенно активно медиапедагогами используются аудиовизуальные медиатексты, так как они оказывают силь-

ное эмоциональное воздействие на учащихся и позволяют увидеть развернутый во времени процесс становления смысла.

Как показывают авторы монографии, медиаобразование на сегодняшний день является обязательным в образовательных школьных программах в Канаде и Австралии, но при этом оно активно развивается в Великобритании, Германии, России, США, Франции и других странах.

Несмотря на высокий уровень научных исследований, большой опыт практической и теоретической работы в области медиапедагогике (в России с 1920-х гг.) для массового внедрения медиаобразования в школьное и вузовское образования необходимо обобщение этого опыта и систематизации накопленных методик. С этой целью в

монографии приводится описание ведущих научно-образовательных центров в области медиапедагогики в мире. В основном модели, методики и технологии медиаобразования в большинстве стран разрабатываются коллективами ученых и исследователей, объединенных в научно-образовательные центры (НОЦ) на базе вузов. Авторы систематизировали последние, выделив названия, год создания, источники финансирования, цели, формы, методы и содержание работы, область применения. Для оценивания эффективности деятельности НОЦ в области медиапедагогики разработаны критерии и способы, с помощью которых сравнивались результаты работы шестнадцати научно-образовательных центров, находящихся на территории России.

Согласно выводам авторов, в российском медиаобразовании лидируют социокультурные и культурологические модели и соответствующие им теории и задачи. Это происходит не без влияния преобладающих моделей в зарубежных странах, где наибольший интерес медиапедагогов связан с развитием критического мышления учащихся. Однако на протяжении большей части своей истории российское медиаобразование ориентировалось на эстетическую теорию. На сегодняшний день общей тенденцией деятельности НОЦ разных стран становится их опора на практические методы, формирующие умения творчески воспринимать медиатексты разных видов и жанров. И это понятно, так как внешнее движение во времени и пространства художественной реальности переходит во внутреннее

движение чувств, смыслов и, наоборот, развивает способности мыслить аудиовизуальными образами.

На пути создания синтетической модели медиаобразования, которая бы соответствовала современному мировому образовательным стандартам, авторы опираются на принципы вариативности, возможности целостного и фрагментарного внедрения в образовательный процесс. Предложенные технологии базируются на игровых и творческих заданиях, а также на исследовательской деятельности. На основе разработанных методик диагностирования уровня медиакомпетентности приводятся примеры констатирующих экспериментов со школьниками и студентами.

Ссылаясь на мнение российских и зарубежных ученых, исследователей в области психологии, искусствоведения, медиаобразования авторы отмечают особую ответственность фольклорного типа эстетического восприятия, на который рассчитывают создатели произведений массового (популярного) искусства. В большинстве случаев основные мотивы контактов с медиа различных жанров развлечения, компенсация, рекреация, поэтому очевидно, что выбираемые современной аудиторией развлекательные медиатексты могут способствовать пассивности восприятия. Таким положением обусловлены выдвигаемые в монографии цели медиаобразования: развитие аналитического, критического мышления, умений интерпретации медиатекста, восприятия пространственно-временной природы аудиовизуального образа.

Предлагаемый НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» герменевтический, структурный анализ медиатекстов связан расшифровкой стереотипов и приемов изображения действительности, и ценностей, идеалов, действий персонажей. При этом анализ опирается на социальный, культурный и исторический контекст создания и проката медиатекстов, что помогает раскрытию мотивов их авторов. Увеличению возможностей для обобщений учащимися помогает выявление их мифологической основы и разных жанровых форм ее воплощения, тем самым, открывая широкий спектр различных интерпретаций медиатекстов. Аналитическому осмыслению способствует понимание учащимися влияния мифологизированных сюжетов, типов на восприятие аудиторией медиатекста. Сравнение стереотипов в изображении персонажей и формулирование проблемных вопросов, связанных с мотивами их поступков выводит на уровень осмысления нравственности, в результате совершенствуется способность к восприятию психологической глубины героев медиатекстов.

Исследование авторов помогает понять, в каком направлении идет поиск теоретических концепций и моделей учеными во всем мире. По итогам опроса российских и зарубежных экспертов в области медиаобразования было установлено, что преобладающей на сегодняшний

день является теория развития критического мышления; близким большинству экспертов оказалось определение медиаобразования, сформулированное ЮНЕСКО. Основываясь на ключевых понятиях медиаобразования (идеология медиа, агентства медиа, категории медиа, технологии медиа, язык медиа, репрезентации медиа, аудитории медиа) сотрудники школ, медиацентров, вузов в большинстве стран разрабатывают собственные педагогические модели. Частично эти разработки финансируются государственными структурами, в основном вузовские НОЦ, а также поддержка оказывается общественными и коммерческими организациями, в частности медиаагентствами.

В монографии дана разработанная в НОЦ «Медиаобразование и медиакомпетентность» схема модели медиаобразования, описываются примеры практических занятий, вопросы и таблицы к анализу медиатекстов и проведению констатирующих экспериментов, а в приложении приведены таблицы и вопросы для иконографического, структурного, семиотического, герменевтического разбора сюжетов, типов персонажей и действительности художественных произведений.

Учитывая обобщающий характер монографии, она будет полезна многим медиапедагогам, как начинающим свой путь, так и опытным и исследователям проблем медиаобразования.

Новости книжных изданий по теме медиаобразования

В немецком издательстве Lambert Academic Publishing опубликованы следующие монографии по тематике медиаобразования:

Кадубец Т.П. Воспитание школьников в педагогической среде виртуальной реальности. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2012. 176 с.

ISBN-13: 978-3-8465-9605-0.
ISBN-10: 3846596051. EAN: 9783846596050

Язык книги: русский.

Краткое описание: В работе представлены результаты исследования организации педагогической среды виртуальной реальности в общеобразовательной школе как современного средства воспитания. В процессе опытно-экспериментальной работы доказано, что благодаря использованию компьютерных средств и технологий возможно изменение системы взглядов субъектов образовательного процесса от технократизма к воспитанию подлинно человеческого качества ребенка, развитие творческих способностей, гуманитарной логики мышления и поведения, формирование потребности в саморазвитии, совершенствовании себя изнутри.

<https://www.morebooks.de/store/ru/book/%D0%92%D0%BE%D1%81%D0%BF%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5-%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2-%D0%B2-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9-%D1%81%D1%80%D0%B5-%D0%B2%D0%B8%D1%80%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8/>

ISBN-13: 978-3-8465-9605-0.
ISBN-10: 3846596051.
EAN: 9783846596050

Жданык А.П. Развитие языковой и медиакомпетентной личности на базе видеоискусства. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2012. 120 с.

ISBN-13: 978-3-8484-0085-0.
ISBN-10: 3848400855.

Язык книги: русский

Краткое описание: В книге обосновывается целесообразность использования на занятиях по английскому языку такого вида современного медиаискусства как видеоискусства, с помощью которого эффективно формируется как иноязычная коммуникативная компетенция, так и медиакомпетентность. Обучение иностранному языку с помощью видеоискусства делает изучаемый материал доступным, способствует реализации творческого потенциала старшеклассников в области аудиовизуальных искусств, гарантирует высокую мотивацию изучения английского языка, помогает увидеть проблему с разных сторон и разрешить её адекватно ситуации, формирует критическое мышление, способность участвовать в диалоге культур. Вышеперечисленные качества и умения необходимы молодому поколению для жизни и работы в условиях динамично развивающихся высоких технологий. Приведена авторская программа спецкурса «Английский

и видеоискусство» и описаны занятия по английскому языку с применением медийных технологий, разработанные автором.

<https://www.morebooks.de/store/ru/book/%D0%A0%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B5-D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9-%D0%B8-%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D0%BE%D0%B9-%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8-%D0%BD%D0%B0-%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%B5-%D0%B2%D0%B4%D0%B5%D0%BE%D0%B8%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%81%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0/isbn/978-3-8484-0085-0>

Бекназарова С. Интегрирование медиаобразования в учебный процесс. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 124 с.

New media education books

The German Lambert Academic Publishing published the following monographs on the subject of media education:

Kadubets, T.P. Educating students in the educational environment of virtual reality. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 176 p.

Abstract: This book presents the results of the research organization of educational virtual reality environment in secondary school as a modern means of education. In the course of experimental work demonstrated that the use of computer tools and technologies may change the views of the subjects of the educational process of technocracy to educate a child truly human quality, creativity, human logic thinking and behavior, the formation of self-development needs, improve itself from within.

Zhdanko, A.P. (2012). Development of Language and Media personality-based video art. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 120 с.

Abstract: This book substantiates the feasibility of using in the classroom for English language of this kind of contemporary media art like video art, with which effectively formed as a foreign language communicative competence and media competence. Learning a foreign language with the help of video art making available the material under study, contributes to the creative potential of high school students in the field of audio-visual arts, ensures a high motivation to learn English, helps to see the problem from different sides, and allow it adequately to the situation, forms a critical thinking, the ability to participate in the dialogue of cultures. These qualities and skills needed for the younger generation living and working in a dynamic high-tech. Shows the author's program of study course «English and video art,» and describes the classes in English with the use of media technologies developed by the author.

Beknazarova, S. Integration of media education. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012. 124 с.

**Правила представления статей авторами в журнал
«Медиаобразование»**

1. Принимаются к публикации статьи по следующей тематике: история, теория и практика медиаобразования / медиапедагогики, кинообразования; медиаграмотность / медиакомпетентность, медиавосприятие, социология медиаобразования и медиакультуры, рецензии на новые книги по указанной тематике.

2. Все статьи предоставляются по э-почте (tina5@rambler.ru) в формате Word, Times New Roman, 14, через 1 интервал, не более 10-12 стр.

3. Каждая статья сопровождается аннотацией на русском и английском языке (включая перевод названия статьи на английский язык).

4. Каждая статья сопровождается указанием ученой степени, звания, должности, учреждения, города автора статьи – на русском и английском языках.

5. Каждая статья сопровождается ключевыми словами на русском и английском языке (до 10 слов).

6. Подстраничные сноски не допускаются.

7. Ссылки в тексте обозначаются следующим образом: [Иванов, 2011, с.256-257], т.е. в квадратных скобках с указанием фамилии цитируемого автора.

8. Список литературы дается в алфавитном порядке (без нумерации) на ДВУХ языках (сначала – на русском, потом – в переводе на английский). Статьи БЕЗ списка литературы к публикации НЕ принимаются (за исключением коротких заметок о прошедших конференциях и иных актуальных событиях для раздела «Новости»).

9. Статьи по информатике и техническим средствам обучения (включая историю развития информатики и ТСО) к публикации НЕ принимаются.

10. Публикации в журнале «Медиаобразование» бесплатны для авторов, однако, редакция не имеет возможности выплачивать авторские гонорары.

11. Все присланные статьи рецензируются (анонимное рецензирование) и публикуются только после их экспертного допуска к публикации.

Статьи для публикации в журнале принимаются только по электронной почте tina5@rambler.ru

Media Education (Russian Journal): Publication Ethics and Publication Malpractice

The “Media Education” journal is committed to upholding the highest standards of publication ethics and takes all possible measures against any publication malpractices. All authors submitting their works to the “Media Education” journal for publication as original articles attest that the submitted works represent their authors’ contributions and have not been copied or plagiarized in whole or in part from other works. The authors acknowledge that they have disclosed all and any actual or potential conflicts of interest with their work or partial benefits associated with it. In the same manner the “Media Education” journal is committed to objective and fair double-blind peer-review of the submitted for publication works and to preventing any actual or potential conflict of interests between the editorial and review personnel and the reviewed material.

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