

Медиаобразование

MEDIA EDUCATION

Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики

Russian journal of history, theory and practice of media education

№ 3/2015



Медиаобразование. 2015. № 3.

Российский журнал истории,
теории и практики медиапедагогике

ISSN 1994-4195
ISSN 1994-4160

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

Журнал включен в базу Российского индекса
научного цитирования (РИНЦ)

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32086

Журнал включен в международные реестры
научных журналов:

DOAJ: <https://doaj.org/toc/1994-4195>

OAJI: Open Academics Journals Index

<http://oaji.net/journal-detail.html?number=2113>

MIAR: Information Matrix for the Analysis of Journals

<http://miar.ub.edu/issn/1994-4195>

Index Copernicus:

<http://www.journals.indexcopernicus.com/oeu+34+NEUR+34++12+u.p9119.3.html>

Global Serial Directory UlrichsWeb:

<http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/>,

the catalog of portal UN Alliance of Civilizations Media
Literacy Education Clearinghouse

(<http://www.aocmedialiteracy.org>).

Учредители

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

Адрес редакции

Статьи для публикации в журнале
принимаются по электронной почте.
e-mail: tina5@rambler.ru

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

В.С. Собкин

Л.В. Усенко

Н.Ф. Хилько

А.В. Шариков

Зеркала электронной версии журнала

http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6

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

Информационная поддержка

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

Портал «Информация для всех» <http://www.ifap.ru>

Портал «Медиаобразование и медиакультура»:

<http://mediaeducation.ucoz.ru/>

(Открытая электронная библиотека

«Медиаобразование»,

Электронная научная энциклопедия

«Медиаобразование и медиакультура»)



Media Education. 2015. N 3 (Volume 46)

Russian journal of history, theory and practice of media education

Founded 2005. Frequency - 4 issues per year.

ISSN 1994-4195

ISSN 1994-4160

The Journal is included in the Russian Scientific Citations Index http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32086, international register of scientific journals Directory of Open Access Journals

DOAJ: <https://doaj.org/toc/1994-4195>

OAJI: Open Academics Journals Index <http://oaji.net/journal-detail.html?number=2113>

MIAR: Information Matrix for the Analysis of Journals <http://miar.ub.edu/issn/1994-4195>

Index Copernicus: <http://www.journals.indexcopernicus.com/oeu+34+NEUR+34++12+u.p9119,3.html>

Global Serial Directory UlrichsWeb: <http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb/>

and the catalog relevant resource portal UN Alliance of Civilizations Media Literacy Education Clearinghouse: <http://www.aocmedialiteracy.org>

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

Editorial address:

Articles for this journal publication are accepted via e-mail only. E-mail: tina5@rambler.ru

Editorial board:

Alexander Fedorov (Editor), Prof., Ed.D., Anton Chekhov Taganrog Institute,

Oleg Baranov, Ph.D., Prof. (Tver),

Larissa Bazhenova, Ph.D. (Moscow),

Svetlana Gudilina, Ph.D., Russian Academy of Education (Moscow),

Valery Gura, Ph.D., Prof., Anton Chekhov Taganrog Institute,

Alexei Demidov, head of ICO "Information for All" (Moscow),

Nikolai Khilko, Ph.D., Omsk State University,

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., Tambov State University,

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 Federal University (Rostov-on-Don)

The web versions of the Media Education Journal:

http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6

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

Information Support:

Portal "Information Literacy and Media Education" <http://www.mediagram.ru>

Portal "Media Education and Media Culture" <http://mediaeducation.ucoz.ru>

Portal "Information for All" <http://www.ifap.ru>

СО Д Е Р Ж А Н И Е

<i>Актуальные новости</i>	6-8
<i>Теория медиаобразования</i>	
Федоров А.В., Левицкая А.А. Синтез медиаграмотности и медиакритики в современном мире: результаты международного экспертного опроса	9-31
<i>История медиаобразования</i>	
Березуцкая Д.О. Медиаобразование студентов по С.Н. Пензину: сущностные характеристики и содержание	32-40
Чельшева И.В. Краткий историко-педагогический обзор развития российского и британского медиаобразования в XX веке	41-54
<i>Практика медиаобразования</i>	
Онкович А.В. Медиашкола на Кинбурне	55-64
Мышева Т.П. Мультимедиа в музейном пространстве	65-71
Хилько Н.Ф. Роль кинофестивалей в формировании культурной среды крупного города (на примере города Омска)	72-77
Мурюкина Е.В. Рекомендации по организации эстетически ориентированного киноклуба для студентов	78-85
Cheung, С.К. The Implementation of Media Education in Hong Kong's Secondary Curriculum: Reasons, Means, and Impact	86-91
Маченин А.А. Мультимедийная, художественно-терапевтическая и образовательно-интеграционная невербальная киберсреда музыки и физики Л.С. Термена	92-104
<i>Проблемы медиакультуры</i>	
Федоров А.В. «Левиафан» и «Солнечный удар» в зеркале российской медиакритики	105-136
Сальный Р.В. Творческий портрет медиакритика Д.Б. Дондуря	137-149
Чельшев К.А. Творческий портрет медиакритика Р.П. Баканова	150-161
<i>Книжная полка</i>	
Барсуков В.И. Медиаобразование: новые книги, статьи	162-167

Contents

<i>Actual News</i>	6-8
<i>Media Education Theories</i>	
Fedorov, A., Levitskaya, A. Media Education and Media Criticism	9-31
<i>Media Education History</i>	
Berezutskaya, D.O. Media education for students from S. N. Penzin: essential characteristics and content	32-40
Chelysheva, I.V. Historical overview of the development and teaching of the Russian and British media education in the XX century	41-54
<i>Media Education Practices</i>	
Onkovich, A.V. Media School at Kinburn	55-64
Mysheva, T.P. Media in museum space	65-71
Hilko, N.F. Role of film festivals in formation of the cultural environment of the large city (on the example of the city of Omsk)	72-77
Muryukina, E.V. Recommendations on organization of aesthetically oriented club for the students	78-85
Cheung, C.K. The Implementation of Media Education in Hong Kong's Secondary Curriculum: Reasons, Means, and Impact	86-91
Machenin, A.A. Multimedia, art-therapeutic and educational-integrational nonverbal cyber area of music and physics by Lev Termen	92-104
<i>Media culture Problems</i>	
Fedorov, A. "Leviathan" and "Sunstroke" in the mirror of the Russian media criticism	105-136
Salny, R.V. Creative portrait of media critic Daniil Dondurey	137-149
Chelyshev, K.A. Creative portrait of media critic Roman Bakanov	150-161
<i>Books shelf</i>	
Barsukov, V. Media education: new books, articles	162-167



Актуальные новости

Аннотация. Короткая информация о текущих медиаобразовательных событиях.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиапедагогика.

Actual News

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

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

Премии Гильдии в области киноведения и кинокритики Союза кинематографистов России «СЛОИ» за 2014 год

Приз «Слон» - «Мастеру»

1. Майе Иосифовне Туровской «За неопределимый вклад в отечественное киноведение и в связи с 90-летием со дня рождения»
2. Валерию Ивановичу Фомину, выдающемуся историку отечественно кино, за книгу «Пересечение параллельных-2». М.: Издательство «Канон+», 2014 и в связи с 75-летием со дня рождения

Приз «СЛОИ». Премия имени Мирона Черненко.

Андрею Плахову, за книгу: «Кино на грани нервного срыва». СПб: Издательство: Книжные мастерские. Сеанс. 2014

Приз «СЛОИ» в номинации «История кино»

1. Ирине Гращенковой, за книгу: «Киноантропология XX/20». М.: Издательство «Человек», 2014.
2. Михаилу Трофименкову, за книгу: «Кинотеатр военных действий». СПб: Издательство «Сеанс», 2014
3. Наталье Скороход, Олегу Ковалову, Светлане Семенчук за составление книги «С.М. Эйзенштейн: pro et contra: Сергей Эйзенштейн в отечественной рефлексии: антология, Русская христианская гуманитарная академия; СПб., Книжные мастерские, 2014.

Приз «СЛОИ» в номинации «Теория кино»

Ларисе Березовчук, за книгу: «Очерки теории кино». Российский институт истории искусств, СПб., 2014

Приз «Слон» в номинации «Кинокритика в периодике»

Станиславу Зельвенскому, за серию статей о фильмах для журнала «Афиша»

Приз «СЛОИ» в номинации «Мемуары о кино»

«Новый старый жанр: роман в письмах, которые некому получить – о жизни, любви и кино» - Карине Добротворской, за книгу: «Кто-нибудь видел мою девчонку? 100 писем к Сереже». М.: Издательство АСТ, 2014. Мемуарная серия: «На последнем дыхании».

Приз «СЛОИ» в номинации «Информационно-справочная литература»

Александру Поздняков, за книгу: «Листья аканта: история и предыстория «Ленфильма», 1914 – 2014». – СПб.: КиноМельница, 2014

Приз «СЛОИ»: в номинации «Sine charta (без бумаги)»

Николаю Изволу, Сергею Каптереву, за сценарий полнометражного киноведческого фильма «В поисках утраченной почты». Режиссер Дмитрий Золотов, производство студии «Мастер-фильм», 2014.

Приз «Слон» в номинации: «Портреты кинематографистов»

Ольге Сурковой, за книгу: «Время как судьба в фильмах Абдрашитова». М.: Издательство ИМЛИ РАН, 2014

Приз «Слон» в номинации: «Организация и проведение крупной киноведческой акции, итогом которой явилось издание коллективного труда»

Евгению Цымбалу, за проведение научной конференции на фестивале «Зеркало» и составление книги «Феномен Андрея Тарковского в интеллектуальной и художественной культуре: материалы научно-теоретической конференции 12-14 июня 2013 года». Иваново: Издательство «ПрессСто», 2014.

ПРЕМИЯ МИХАИЛА ЛЕВИТИНА

Андрею Карташову, за серию статей для журнала «Сеанс» в 2014 году.

ДИПЛОМЫ ГИЛЬДИИ КИНОВЕДОВ И КИНОКРИТИКОВ

Диплом Гильдии киноведов и кинокритиков в номинации «Теория кино»:

1. Нине Цыркун, за книгу: «Американский кинокомикс». Эволюция жанра». М.: ВГИК, 2014
2. Юлии Михеевой, за книгу: «Ночь Никодима. Человек постхристианской эпохи в западноевропейском и отечественном кинематографе, ВГИК, Москва, 2014

Диплом Гильдии киноведов и кинокритиков в номинации «История кино»:

Марии Зоркой - за подготовку по черновикам автора нового варианта книги, внесшей вклад в историю отечественного киноведения – Нея Зоркая. «История отечественного кино. XX век». М.: ООО «Белый город», 2014.

Диплом Гильдии киноведов и кинокритиков за «Осуществление значимого киноведческого проекта»

1. Марианне Чугуновой за проведение Тарковских чтений, мастер-классов А. Звягинцева и Ю. Норштейна в пос. Мясное Рязанской области (август 2014) и мероприятий к 80-летию со дня рождения Анатолия Солоницына (Москва, Санкт-Петербург, Богородск, 2014).
2. Павлу Шведову, Федору Павлову-Адриевичу и Кате Бочавар за выставки, посвященные искусству анимации, в Галерее на Солянке.

Диплом Гильдии киноведов и кинокритиков в номинации «Портреты кинематографистов»:

Заре Абдуллаевой, за книгу: «Зайдль. Метод» / Seidl. Methode». М.: Издательство «Три квадрата». 2014.

Диплом Гильдии киноведов и кинокритиков в номинации «Составление коллективной монографии»

Александрю Федорову, за составление книги «Массовое медиаобразование в России: основные этапы». Под ред. А.В.Федорова. Авторы А.В.Федоров, И.В.Челышева, Е.В.Мурюкина, О.И.Горбаткова, М.Е.Ковалева, А.А.Князев. М.: МОО «Информация для всех», 2014.

Диплом Гильдии киноведов и кинокритиков в номинация «Справочно-информационная литература»:

О.Н. Сикоре, В.И. Суменовой, авторам-составителям книги «История одного счастливого проекта...», М., ООО «А Эм Ти продакшен».

Президент Гильдии

Кирилл Разлогов

Председатель Комиссии по Премии

Дмитрий Салынский

<http://kinopressa.ru/elephant>



Теория медиаобразования

Синтез медиаграмотности и медиакритики в современном мире: результаты международного экспертного опроса *

*А.В.Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
Таганрогский институт имени А.П.Чехова,
mediashkola@rambler.ru,*

*А.А.Левицкая,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт экономики и управления*

** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики». Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Данная статья - расширенный перевод на русский язык статьи авторов, опубликованной в журнале Comunicar (Испания, данный журнал входит в базы Web of Science и Scopus):

Fedorov, A., Levitskaya, A. The Framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The Opinion of International Experts // Comunicar. 2015. n 45, Vol. XXIII, pp.107-115.

Fedorov, A., Levitskaya, A. Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales // Comunicar. 2015. n 45, Vol. XXIII, pp.107-116.

Аннотация. В статье анализируются результаты международного экспертного опроса на тему «Синтез медиаграмотности и медиакритики в современном мире». Всего было опрошено 64 медиапедагогов, медиакритиков, исследователей в области медиа и медиаобразования из 18 стран (США, Великобритании, Канады, Австралии, Новой Зеландии, Германии, Ирландии, Испании, Португалии, Швеции, Финляндии, Греции, Кипра, Венгрии, Украины, Сербии, Турции и России). Анализ данных показал, что международное сообщество экспертов в целом убеждено, что синтез медиаобразования и медиакритики не только возможен, но и необходим, особенно с точки зрения развития критического мышления аудитории. Тем не менее, лишь 9,4% экспертов посчитали, что

тексты, написанные медиакритиками, используется на медиаобразовательных занятиях в их странах в значительной степени. Примерно одна треть (34,4% голосов опрошенных экспертов) посчитала, что данный процесс развивается на среднем уровне, и примерно в то же (32,8% голосов) - что это происходит в небольшой степени. В целом же опрос экспертов показал, что медиаобразование и медиакритика имеют много общего, и синтез медиаобразования и медиакритики, действительно, актуален в современном мире.

Ключевые слова: медиаграмотность, медиаобразование, медиакритика, эксперт, международный опрос, функции, жанры, критическое мышление.

В последнее время позиция сторонников медиаобразования, рассматривающих его как набор умений пользоваться современной медийной техникой исключительно в практических целях (Разлогов, 2005, с. 68-75) находит все меньше сторонников. Не отрицая важности этой стороны обучения, современная «Большая российская энциклопедия» определяет медиаобразование как «процесс развития личности с помощью и на материале средств *массовой коммуникации* (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности. ... Позитивным результатом медиаобразования следует считать медиакомпетентность личности (*media competence of personality*) – совокупность её мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный (оценочный), практико-операционный (деятельностный), креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» (Федоров, 2012, с. 480).

И здесь одна из самых важных составляющих – обучение аудитории умениям анализа медиатекстов разных видов и жанров, где верным и эффективным помощником, на наш взгляд, становится *медиакритика* (*media criticism*) – область журналистики, творческо-познавательная деятельность, в ходе которой осуществляется критическое познание и оценка социально значимых, актуальных творческих, профессионально-этических аспектов информационного производства в средствах массовой информации с акцентом на творческую сторону медийного содержания; это общение с аудиторией, в процессе которого на основе анализа, интерпретации и оценки медиатекстов, жанрово-стилевых форм их воплощения оказывается влияние на восприятие медийного содержания, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании аудитории (Короченский, 2003). Эти задачи связаны с использованием медийной информации (разных видов, жанров и форм), ее анализом, определением экономических,

политических, социальных и/или культурных интересов, которые с ней связаны.

Медиакритику можно разделить на академическую (связанную с публикацией научных исследований, связанных с осмыслением медиасферы, и рассчитанную в основном на специалистов в области медиалогии и преподавателей медийных вузов и факультетов), профессиональную (публикации в изданиях, рассчитанных на профессиональную аудиторию работников медийной сферы) и массовую (предназначенную для массовой аудитории) (Короченский, 2003; Баканов, 2009).

Таким образом, и именно медиакритики в *массовых изданиях*, как и деятели медиаобразования / медиапедагоги, стремятся к повышению уровня медиакомпетентности / медиаграмотности самой *широкой аудитории*.

Медиакомпетентность личности многомерна и требует широкой перспективы, основанной на развитой структуре знания. Это не застывшая категория: теоретически увеличивать степень медиакомпетентности можно в течение всей человеческой жизни, воспринимая, интерпретируя и анализируя познавательную, эмоциональную, эстетическую и этическую медийную информацию, и аудитория, находящаяся на более высоком уровне медиаграмотности обладает более высоким уровнем понимания, управления и оценки медийного мира (Potter, 2011, p. 12).

Однако, как верно отмечает А.Силвэрблэт, на пути как медиаобразования, так и медиакритики возникает немало препятствий: элитарность - люди без труда замечают влияние медиа на других, но те же самые люди не желают признавать воздействие медиа на их собственную жизнь; сложность языка медиа; эмоциональный характер медийных воздействий, навязывающих образцы поведения в социуме, и доверие публики к медиа (для значительной части аудитории это становится препятствием для анализа медиатекстов) (Silverblatt, 2001, p. 5-6).

В частности, здесь мы четко прослеживаем противоречие между журналистской моделью медиаобразования (Дзялошинский, Пильгун, 2011; Жилавская, 2009), направленной на развитие медиаактивности аудитории в сфере практического создания и распространения аудиторией медиатекстов, моделью интегрированного медиаобразования (Зазнобина, 1998; Журин, 2012), где основная ставка делается на медиаобразовательную поддержку в изучении обязательных школьных дисциплин, и необходимостью выхода за эти утилитарные рамки путем создания более важной для широкой аудитории модели развития медиакомпетентности и аналитического мышления аудитории, построенной на синтезе медиаобразования и медиакритики.

Кроме того, на наш взгляд, имеется противоречие в теоретических и практических подходах сторонников протекционистской теории медиаобразования, призывающей оградить аудиторию от вредных медийных манипуляционных влияний, в том числе и путем воспитания подрастающего поколения на образцах «высокого искусства», и сторонниками культурологической и социокультурной теорий медиаобразования, рассматривающих задачи медиаобразования в широком социальном, культурном и жанрово-тематическом спектре медиатекстов (Buckingham, 2003; 2006; Camarero, 2013; Downey et al, 2014; Fantin, 2010; Fenton, 2009; Hammer, 2011; Hermes et al, 2013; Hobbs, 2007; Huerta, 2011; Kaun, 2014; Masterman, 1985; Miller, 2009; Potter, 2011; Silverblatt, 2001; Spaerks, 2013; Temple, 2013; Van-de-Berg et al, 2014; Wallis & Buckingham, 2013; Шариков, 2005). И здесь также, на наш взгляд, успешному разрешению этого противоречия может помочь синтез медиаобразования и медиакритики.

И здесь, думается, именно профессиональная медиакритика способна позитивно влиять на медиакомпетентность массовой аудитории.

Сегодня положение медиакритики и медиаобразования в России существенно изменилось: «критика средств массовой информации представляет собой общение с аудиторией, в ходе которого на основе анализа, интерпретации и оценки всего комплекса медийного содержания и жанрово-стилевых форм его воплощения оказывается влияние на восприятие этого содержания публикой, на представления о материальном и духовном мире, формирующиеся в сознании получателей информации. Медиакритика изучает и оценивает не только творчество создателей медийных произведений и содержание СМИ, но также «движущийся» комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией и обществом в целом. Это позволяет определить предмет медиакритики как *актуальное многоаспектное социальное функционирование средств массовой информации*» (Короченский, 2003, с.32).

Исходя из этого определения четко выделяются базовые функции медиакритики (аналитическая, идеологическая и политическая, информационная, коммуникационная, образовательная, развлекательная, рекреативная, нормативно-корпоративная, рекламная, художественная, эстетическая, этическая и др.) и формулируются основные задачи медиакритики: познание медийного производства; изучение и изменение общественного восприятия медийного содержания и представлений о внешнем мире, складывающихся в сознании медийной аудитории; оказание влияния на отношение публики к медиа, формирование определенной общественной культуры изучения и оценки деятельности масс-медиа,

развитие духовного мира аудитории; содействие развитию и совершенствованию творческо-профессиональной культуры создателей медиатекстов; социальной среды функционирования средств массовой информации и т.д. (Короченский, 2003, с.32).

Последнее, на наш взгляд, приобретает особую значимость в связи с тем, что российская аудитория всё с меньшим доверием относится к средствам массовой информации. Если в середине 1990-х сообщения масс-медиа были весьма авторитетными для 70% россиян (Вартанова, 2002, с.23), то к 2012 году доверие публики к наиболее популярному СМК (телевидению) снизилось до 57 % (РИА Новости, 2013).

Причиной такого снижения уровня доверия стало, думается, не только обилие низкопробных телепередач, но и – в какой-то степени – влияние на публику медиакритики, которая, благодаря интернету, становится все более доступной для населения, все больше осознающего манипулятивный характер многих медиатекстов.

Так что сегодня у медиакритики огромный потенциал в плане поддержки усилий образовательных и просветительских институтов в развитии медиакультуры аудитории. И тут у медиакритики и медиаобразования немало общего, ведь одна из важнейших задач медиаобразования как раз и заключается в том, чтобы научить аудиторию не только анализировать медиатексты любых видов и типов, но и понимать механизмы их создания и функционирования в социуме.

Более того, британские медиапедагоги (Бэзэлгэт, 1995 и др.) среди шести ключевых понятий медиаобразования выделяют как раз «агентство» (имеется в виду всестороннее изучение, анализ того, как работает структура, создающая медийные сообщения, с какими целями она создает тот или иной медиатекст и т.д.), «язык медиа» (здесь предусматривается изучение особенностей языка медиатекста), «репрезентация» (понимание того, как то или иное «агентство» представляет реальность в медиатексте) и «аудитория медиа» (тут предусматривается анализ типологии восприятия аудитории, ее степени подверженности воздействиям со стороны «агентства» и т.д.). Собственно, те же ключевые понятия медиа анализирует и медиакритика, обращаясь при этом как к профессиональной, так и к самой широкой аудитории. Вот почему так важна прочная связь между медиакритикой и медиапедагогикой.

В июле 2014 года нами был проведен международный экспертный опрос на тему «Синтез медиаграмотности и медиакритики в современном мире». Всего было опрошено 64 медиапедагога, медиакритика, исследователя в области медиаобразования и медиакультуры из 18-ти стран: США, Великобритании, Канады, Австралии, Новой Зеландии, Германии,

Ирландии, Испании, Португалии, Швеции, Финляндии, Греции, Кипра, Венгрии, Украины, Сербии, Турции, России (из них число экспертов из западных стран составило 32 человека (50%), число экспертов из России и Украины – также 32 человека (50%). Среди ответивших на разработанную нами анкету были такие видные медиапедагоги и исследователи медиакультуры, как Kathleen Tyner (США), Faith Rogow (США), W. James Potter (США), Marilyn A. Cohen (США), John Pungente (Канада), J. Ignacio Aguaded (Испания), Geoff Lealand (Новая Зеландия), Валерий Иванов (Украина), Георгий Почепцов (Украина), Ганна Онкович (Украина), Лариса Баженова (Россия), Светлана Гудилина (Россия), Людмила Иванова (Россия), Сергей Корконосенко (Россия), Александр Короченский (Россия), Кирилл Разлогов (Россия), Владимир Собкин (Россия) и др.

С целью выяснения того, как ведущие эксперты относятся к синтезу медиаграмотности и медиакритики в современном мире, мы обратились к ним с просьбой ответить на специально составленную нами анкету со следующими ключевыми для понимания ситуации вопросами:

1. Какие функции медиакритики Вы считаете наиболее важными для процесса медиаобразования массовой аудитории?
2. Какие жанры медиакритики Вы считаете наиболее важными для процесса медиаобразования массовой аудитории?
3. В какой степени медиакритика в Вашей стране выполняет медиаобразовательную функцию по отношению к широкой аудитории (аудитория прессы, телевидения, интернета)?
4. В какой степени медиакритика в Вашей стране синтезируется с медиаобразованием школьников и студентов?
5. В какой степени тексты медиакритиков в Вашей стране используются на медиаобразовательных занятиях со школьниками и студентами?
6. Выполнению каких задач медиаобразования может помочь использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами?
7. В какой степени Вы (как преподаватель, если Вы преподаете в школе, вузе) используете на занятиях со школьниками и/или студентами синтез медиаобразования и медиакритики?

В нашей анкете были даны вопросы закрытого типа, но в конце респондентам давалась возможность в свободной форме выразить свое мнение по тематике анкеты.

Итак, первый пункт нашей анкеты предлагал экспертам список функций медиакритики, из которого им нужно было выбрать самые, на их взгляд, важные. По итогам опроса нами была составлена следующая таблица 1.

Таблица 1. Какие функции медиакритики Вы считаете наиболее важными для процесса медиаобразования массовой аудитории?

Функции медиакритики	Число голосов экспертов из России и Украины (%)	Число голосов экспертов из западных стран (%)	Общее число голосов экспертов (%)
Аналитическая	84,4	90,6	87,5
идеологическая, политическая	49,8	68,7	56,2
информационно-коммуникативная	59,4	59,4	59,4
Образовательная	75,0	71,9	73,4
развлекательная, рекреационная	6,2	31,2	18,7
регулятивно-корпоративная	18,7	18,7	18,7
Рекламная	9,4	40,6	25,0
художественная, эстетическая	53,1	62,5	57,8
Этическая	59,4	65,6	62,5
другая функция	6,2	18,7	12,5
затрудняюсь ответить	0,0	6,2	3,1

Анализ **таблицы 1** показал, что подавляющее большинство экспертов (87,5%) высказалось в поддержку аналитической функции медиакритики как самой значимой для медиаобразования массовой аудитории. Далее среди важных для массового медиаобразования функций медиакритики экспертами были названы: аналитическая (87,5% опрошенных), образовательная (73,4%), этическая (62,5%) информационно-коммуникативная (59,4%), эстетическая (57,8%), идеологическая, политическая (56,2%) и этическая (54,7%). Остальные функции медиакритики (развлекательная, рекреативная, регулятивно-корпоративная, рекламная) не смогли набрать более 25% голосов экспертов.

Лишь 12,5% экспертов назвали какие-то иные функции медиакритики, среди них – функции развития критического мышления, социализации аудитории, обучение тому, как экономически организованы медиа, и как они воздействуют на медийную продукцию. Последнее, как справедливо отметил один из экспертов, очень важно для ответа на такие вопросы, как: Какое медийное окружение мы бы имели, если все это было бы профинансировано за счет продажи рекламы? Если общественные медиа финансируются не за счет налогов, то какова их роль? Должны ли сайты (например, Facebook) иметь разрешение продавать личные данные о своих пользователях?

Здесь следует отметить, что составляя нашу анкету, мы предполагали, что функция развития критического мышления – составная часть аналитической функции.

Однако если сравнить ответы экспертов из постсоветских стран (России и Украины) – с одной стороны, и западных стран – с другой стороны, то отчетливо видно, что при относительной близости позиций по аналитической, инфо-коммуникационной, образовательной, этической, регулятивно-корпоративной, художественной, эстетической функциям медиакритики, взгляды экспертов из России и Украины существенно отличаются по отношению к таким функциям как идеологическая, политическая (эксперты из России и Украины – 49,8% голосов, западные эксперты – 68,7% голосов), развлекательная, рекреационная (эксперты из России и Украины – 6,2% голосов, западные эксперты – 31,2% голосов), рекламная (эксперты из России и Украины – 9,4% голосов, западные эксперты – 40,6% голосов).

Это существенное различие (от 18% до 31% по числу расхождений голосов) показывает, что западные медиапедагоги, медиакритики, медиаисследователи придает гораздо большее значение идеологической, развлекательной и рекламной функциям медиакритики. На наш взгляд, это можно объяснить тем, что в медиаобразовании в постсоветских странах рекламным и развлекательным аспектам до сих пор придается второстепенное значение, а интенсивное навязывание в советские времена коммунистической идеологии привело в постсоветские времена к (в значительной степени) к настороженному отношению к этим функциям у медиапедагогов и медиакритиков.

Второй вопрос анкеты касался жанров медиакритики, из которых нужно было выбрать самые значимые для массового медиаобразования. По итогам опроса нами была составлена следующая таблица 2.

Таблица 2. Какие жанры медиакритики Вы считаете наиболее важными для процесса медиаобразования массовой аудитории?

Жанры медиакритики	Число голосов экспертов из России и Украины (%)	Число голосов экспертов из западных стран (%)	Общее число голосов экспертов (%)
аналитическая статья о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере	87,5	75,0	78,1
заметка, комментарий на медийную тему	46,9	68,7	57,8
интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы	78,1	31,2	54,7
кино/теле/радиообозрение	40,6	46,9	43,7
рецензия на медиатекст	43,7	40,6	42,2

мемуары на медийную тему	12,5	3,1	7,8
открытое письмо на медийную тему	12,5	15,6	14,1
эссе на медийную тему	34,4	53,1	43,7
пародия на медийную тему	12,5	46,9	29,7
репортаж о медийном событии	34,4	37,5	35,9
творческий портрет представителя медийной сферы	37,5	18,7	28,1
фельетон, памфлет, связанные с темой медиа	18,5	25,0	21,9
другой жанр	6,2	15,6	10,9
затрудняюсь ответить	0,0	0,0	0,0

Анализ **таблицы 2** показал, что наиболее важными для массового медиаобразования жанрами медиакритики эксперты в целом считают аналитическую статью о процессах, событиях (прошлого и настоящего) в медийной сфере (78,1% опрошенных), заметку, комментарий на медийную тему (57,8%), интервью, беседу, дискуссию с персонами медийной сферы (54,7%), кино/теле/радиообозрение (43,7%), эссе на медийную тему (43,7%), рецензию на медиатекст (42,2%), репортаж о медийном событии (35,9%). Остальные жанры медиакритики (мемуары на медийную тему, открытое письмо на медийную тему, пародия на медийную тему, творческий портрет представителя медийной сферы, фельетон, памфлет, связанные с темой медиа) не смогли набрать более 30% голосов экспертов. Всего 10,9% процентов экспертов заполнили графу «другой жанр».

Среди неохваченных нашей анкетой жанров медиакритики были названы (как правило, только 1-2 упоминания каждого из перечисленных далее жанров) презентации, межкультурный диалог, открытые дискуссии, оценка общественных сервисов, читательский интернет-форум, инициированный дискуссионной публикацией медиакритика и др. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что нам удалось при анкетировании представить основной жанровый пул современной медиакритики.

Однако, если сравнить ответы экспертов из постсоветских стран (России и Украины) – с одной стороны, и западных стран – с другой стороны, то отчетливо видно, что при относительной близости позиций по таким жанрам медиакритики как кино/теле/радиообозрение, рецензия на медиатекст, открытое письмо на медийную тему, репортаж о медийном событии, фельетон, памфлет, связанные с темой медиа, взгляды экспертов из России и Украины существенно отличаются по отношению к таким жанрам как заметка, комментарий на медийную тему (эксперты из России и Украины – 46,9% голосов, западные эксперты – 68,7% голосов), интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы (эксперты из России и

Украины – 78,1% голосов, западные эксперты – 31,2% голосов), мемуары на медийную тему (эксперты из России и Украины – 12,5% голосов, западные эксперты – 3,1% голосов), эссе на медийную тему (эксперты из России и Украины – 34,4% голосов, западные эксперты - 53,1% голосов), пародия на медийную тему (эксперты из России и Украины – 12,5% голосов, западные эксперты – 46,9% голосов), творческий портрет представителя медийной сферы (эксперты из России и Украины – 37,5% голосов, западные эксперты – 18,7% голосов).

Это существенное различие (доходящие в случае с интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы до 47% по числу расхождений голосов) показывает, что западные медиапедагоги, медиакритики, медиаисследователи, с одной стороны, придают гораздо большее значение развлекательным жанрам медиакритики (пародия на медийную тему), а с другой – свободным по композиции и содержанию медиакритическим жанрам (заметка, комментарий на медийную тему, эссе на медийную тему).

В то же время анализ данных таблицы 2 показывает, что российские и украинские эксперты склонны в большей степени считать важными такие процветающие в постсоветских медиа жанры, как интервью, беседа, дискуссия с персонами медийной сферы, мемуары на медийную тему.

Впрочем, подчеркнем, что речь идет именно о первостепенных предпочтениях, так в своих комментариях к нашим опросным анкетам эксперты нередко отмечали, что в целом считают важными для медиаобразовательного процесса все обозначенные нами жанры медиакритики.

Третий вопрос анкеты касался степени выполнения медиакритикой медиаобразовательной функции по отношению к массовой аудитории. По итогам опроса нами была составлена следующая таблица 3.

Анализ данных **таблицы 3** показывает, что эксперты в целом считают, что медиакритика выполняет в их странах медиаобразовательные функции в средней степени (40,6% голосов опрошенных экспертов), либо в незначительной степени (46,9% голосов). И только 6,2 % экспертов считают, что медиакритика выполняет в их странах медиаобразовательные функции в значительной степени.

Вместе с тем, если сравнить ответы экспертов из постсоветских стран (России и Украины) – с одной стороны, и западных стран – с другой стороны, то отчетливо видно, что западные эксперты более оптимистичны: 12,5% из них считают, что медиакритика выполняет в их странах медиаобразовательные функции в значительной степени и 43,7% - в средней степени. Однако более трети западных экспертов убеждены, что медиакритика в их странах выполняет медиаобразовательные функции в

незначительной степени. Эти данные, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что даже в западных странах, по мнению, экспертов, медиаобразовательный потенциал медиакритики во многих случаях остается невостребованным.

Таблица 3. В какой степени медиакритика в Вашей стране выполняет медиаобразовательную функцию по отношению к широкой аудитории (аудитория прессы, телевидения, интернета)?

Медиакритика выполняет медиаобразовательную функцию по отношению к широкой аудитории (аудитория прессы, телевидения, интернета) в моей стране	Число голосов экспертов из России и Украины (%)	Число голосов экспертов из западных стран (%)	Общее число Голосов экспертов (%)
в значительной степени, интенсивно	0,0	12,5	6,2
в средней степени	37,5	43,7	40,6
в незначительной степени	56,2	37,5	46,9
затрудняюсь ответить	6,2	6,2	6,2

Четвертый вопрос анкеты касался экспертной оценки степени интеграции медиакритики и медиаобразования в учебных заведениях в их странах. По итогам опроса нами была составлена следующая таблица 4.

Таблица 4. В какой степени медиакритика в Вашей стране синтезируется с медиаобразованием школьников и студентов?

Медиакритика в моей стране синтезируется с медиаобразованием школьников и студентов ...	Число голосов экспертов из России и Украины (%)	Число голосов экспертов из западных стран (%)	Общее число голосов экспертов (%)
в значительной степени, интенсивно	0,0	15,6	7,8
в средней степени	15,6	50,0	32,2
в незначительной степени	81,2	31,2	56,2
затрудняюсь ответить	3,1	3,1	3,1

Анализ данных **таблицы 4** показывает, что только 7,8% экспертов в целом считают, что медиакритика в их странах синтезируется с медиаобразованием школьников и студентов в значительной степени. Примерно треть (32,2% голосов опрошенных экспертов) полагает, что эта интеграция происходит на среднем уровне, и больше половины (56,2% голосов) считают, что это происходит в незначительной степени.

Вместе с тем, если сравнить ответы экспертов из постсоветских стран (России и Украины) – с одной стороны, и западных стран – с другой стороны, то отчетливо видно, что число западных экспертов уверенных в значительном использовании медиакритики на медиаобразовательных занятиях в школах и вузах своих стран – 15,6%, тогда у всех экспертов из России и Украины в этой графе проставлен ноль.

Итак, эксперты из постсоветских стран не видят в своих странах примеров значительной интеграции медиакритики и медиаобразования в школах и вуза, поэтому вполне логично, что 81,2% из них уверены, что этот процесс развивается в их странах слабо...

Эти данные, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что, по мнению, экспертов, медиаобразовательный потенциал медиакритики в большой степени остается, к сожалению, невостребованным и в учебных заведениях.

Пятый вопрос анкеты касался оценки экспертами того, в какой степени конкретные тексты медиакритиков используются на медиаобразовательных занятиях в учебных заведениях их стран. По итогам опроса нами была составлена следующая таблица 5.

Таблица 5. В какой степени тексты медиакритиков в Вашей стране используются на медиаобразовательных занятиях со школьниками и студентами?

Конкретные тексты медиакритиков в моей стране используются на медиаобразовательных занятиях для школьников и студентов...	Число голосов экспертов из России и Украины (%)	Число голосов экспертов из западных стран (%)	Общее число голосов экспертов (%)
в значительной степени, интенсивно	9,4	9,4	9,4
в средней степени	15,6	53,1	34,4
в незначительной степени	43,7	21,9	32,8
затрудняюсь ответить	31,2	15,6	23,4

Анализ данных **таблицы 5** показывает, что только 9,4% экспертов в целом считают, что конкретные тексты медиакритиков в их странах используются на медиаобразовательных занятиях для школьников и студентов их странах в значительной степени. Примерно треть (34,4% голосов опрошенных экспертов) полагает, что медиаобразовательное использование конкретных текстов медиакритиков происходит на среднем уровне, и примерно столько же (32,8% голосов) считают, что этого почти нет.

Среди фамилий медиакритиков, тексты которых наиболее активно используются в медиаобразовательном процессе, западные эксперты чаще

упоминали Маршала Маклюэна, Дэвида Бэкингема, Ролана Барта, Наума Чомского (Хомского), Нила Постмэна, Дэниса Мак-Квейла, а эксперты из постсоветских стран – Ирину Петровскую, Александра Короченского, Георгия Почепцова, Романа Баканова, Лена Мастермана.

Если сравнить ответы экспертов из постсоветских стран (России и Украины) – с одной стороны, и западных стран – с другой стороны, то отчетливо видно, что число западных экспертов, уверенных в среднем уровне использования конкретных текстов медиакритиков на своих медиаобразовательных занятиях в школах и вузах, больше половины – 53,1% (у экспертов из постсоветских стран таких ответов всего 15,6%). 43,7% российских и украинских экспертов уверены, что этот процесс развивается слабо, а треть (31,2%) и вовсе затруднились ответить на этот вопрос.

Эти данные, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что, по мнению, экспертов, конкретные тексты медиакритиков используются в медиаобразовательной практике школ и вузов на среднем и низком уровнях, что в целом вполне соотносится с данными таблицы 4.

Шестой вопрос анкеты касался оценки экспертами того, какие задачи медиаобразования при использовании текстов медиакритиков могут быть успешнее выполняться на занятиях в учебных заведениях. По итогам опроса нами была составлена следующая таблица 6.

Таблица 6. Выполнению каких задач медиаобразования может помочь использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами?

Задачи медиаобразования, выполнению которых может помочь использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами	Число голосов экспертов из России и Украины (%)	Число голосов экспертов из западных стран (%)	Общее число голосов экспертов (%)
Воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов.	59,4	46,9	53,1
Развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа	90,6	84,4	87,5
Защита от вредного влияния медиа	62,5	56,2	59,4
Удовлетворение различных потребностей аудитории в	21,9	40,6	31,2

области медиа			
Развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры	68,7	81,2	75,0
Развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов	65,6	68,7	64,1
Развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры	59,4	37,5	48,4
Развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте	56,2	68,7	62,5
Подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе	43,7	68,7	56,2
Развитие коммуникативных способностей личности	28,1	28,1	28,1
Развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты	40,6	65,6	53,1
Получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры	34,4	46,9	40,6
Получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры	31,2	50,0	40,6
Другая задача	3,1	3,1	3,1
Затрудняюсь ответить	0,0	0,0	0,0

Анализ данных **таблицы 6** показывает, что, по мнению экспертов, наиболее важные задачи медиаобразования, выполнению которых может помочь использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами, следующие:

- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа (87,5% голосов экспертов);

- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры (75,0% голосов экспертов);
- развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов (64,1% голосов экспертов);
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте (62,5% голосов экспертов);
- защита от вредного влияния медиа (59,4% голосов экспертов);
- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе (56,2% голосов экспертов);
- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов (53,1% голосов экспертов);
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты (53,1% голосов экспертов).

Меньше всего экспертных голосов (менее 32%) набрали такие задачи медиаобразования, как удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа, развитие коммуникативных способностей личности.

И хотя 3,1% указали на другие задачи синтеза медиаобразования и медиакритики, в основном они лишь иными словами пересказывали уже имеющиеся в нашей анкете пункты. Например, развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры предлагалось дополнить задачей политико-идеологической ориентации аудитории и т.п.

Однако, если сравнить ответы экспертов из постсоветских стран (России и Украины) – с одной стороны, и западных стран – с другой стороны, то отчетливо видно, что при относительной близости позиций по таким задачам медиаобразования, как развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа, защита от вредного влияния медиа, развитие способностей аудитории к восприятию, пониманию и анализу языка медиатекстов, развитие коммуникативных способностей личности, взгляды экспертов из России и Украины существенно отличаются по отношению к таким задачам медиаобразования как:

- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе (эксперты из России и Украины – 43,7% голосов, западные эксперты – 68,7% голосов),
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты (эксперты из России и Украины – 40,6% голосов, западные эксперты – 65,6% голосов),
- развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры

(эксперты из России и Украины – 59,4% голосов, западные эксперты – 37,5% голосов),

- удовлетворение различных потребностей аудитории в области медиа (эксперты из России и Украины – 21,9% голосов, западные эксперты – 40,6% голосов),

- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры (эксперты из России и Украины – 31,2% голосов, западные эксперты – 50,0% голосов),

- получение аудиторией знаний по истории медиа и медиакультуры (эксперты из России и Украины – 34,4% голосов, западные эксперты – 46,9% голосов),

- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов (эксперты из России и Украины – 59,4% голосов, западные эксперты – 46,9% голосов),

- развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры (эксперты из России и Украины – 68,7% голосов, западные эксперты – 81,2% голосов),

- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте (эксперты из России и Украины – 56,2% голосов, западные эксперты – 68,7% голосов).

Это существенное различие (от 12% до 25% по числу расхождений голосов экспертов) показывает, что западные медиапедагоги, медиакритики, медиаисследователи придает большее значение подготовке аудитории к жизни в демократическом обществе, развитию умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты, удовлетворению различных потребностей аудитории в области медиа, получению аудиторией знаний по истории и теории медиа и медиакультуры, развитию способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры, развитию способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте.

С другой стороны, российские и украинские медиапедагоги, медиакритики, медиаисследователи придает большее значение развитию способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры; воспитанию хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов при меньшем внимании к развитию умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты, удовлетворению различных потребностей аудитории в области медиа, получению аудиторией знаний по истории и теории медиа и медиакультуры,

Мы полагаем, что данные различия связаны с тем, что развитие способностей аудитории к моральному, нравственному, психологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры; воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов традиционны для медиаобразования советского и постсоветского периода, в том время, как подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе - задача медиаобразования, в большей мере свойственная западным подходам.

Что касается развития способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры, то различия в подходах (как и в данных, отраженных в таблице 1), связаны, по нашему мнению, с тем, что навязывание в советские времена коммунистической идеологии привело в постсоветские времена к скептическому отношению к этим функциям у части постсоветских медиапедагогов и медиакритиков.

Седьмой вопрос анкеты касался оценки экспертами того, в какой степени они сами синтезируют медиаобразование и медиакритику на учебных занятиях со студентами и школьниками. По итогам опроса нами была составлена следующая таблица 7.

Таблица 7. В какой степени Вы (как преподаватель, если Вы преподаете в школе, вузе) используете на занятиях со школьниками и/или студентами синтез медиаобразования и медиакритики?

Как преподаватель в своей стране я использую на занятиях со школьниками и/или студентами синтез медиаобразования и медиакритики...	Число голосов экспертов из России и Украины (%)	Число голосов экспертов из западных стран (%)	Общее число голосов экспертов (%)
в значительной степени, интенсивно	21,9	56,2	39,1
в средней степени	31,2	28,1	29,7
в незначительной степени	34,4	12,5	23,4
затрудняюсь ответить	12,5	3,1	7,8

Анализ данных **таблицы 7** показывает, что 39,1% экспертов в целом считают, что как преподаватели в своих странах они используют на занятиях со школьниками и/или студентами синтез медиаобразования и медиакритики в значительной степени, а 29,7% экспертов полагает, что делают это на среднем уровне. Однако почти четверть экспертов признались, что интегрируют медиаобразование и медиакритику в малой степени.

В связи с этим один из экспертов написал, подчеркивая важность синтеза медиакритики и медиаобразования на занятиях:

«Я обучаю различным аспектам медиа (особенно кино) - истории, теории, критики и социальным последствиям их воздействий в различных американских университетах в течение многих лет. И печально, что мои студенты очень мало знали о фактическом воздействии, манипуляции и основной социальной конструкции медийной продукции, пока не начали изучать эти темы. Студенты имеют немало фрагментарных знаний о социальных взаимодействиях медиа и поп-культуры, но очень мало знают о том, что происходит в содержании и распределении медийной продукции, как медиа влияют на аудиторию на глобальном уровне».

А другой эксперт отметил: *«Мой личный взгляд на медиаграмотность заключается в том, что широкий выбор методов должен быть использован для выполнения разнообразных задач - познавательных, эмоциональных, поведенческих. Как исследователь, я заинтересован в стимулировании всех видов обучения медиаграмотности, потому что аудитория, действительно, не имеет достаточно ясного представления о том, как, что почему устроено в медиакультуре».*

Вместе с тем, если сравнить ответы экспертов из постсоветских стран (России и Украины) – с одной стороны, и западных стран – с другой стороны, то отчетливо видно, что число западных экспертов уверенных в существенном использовании медиакритики на своих медиаобразовательных занятиях в школах и вузах, больше половины – 56,6%, в то время, как в постсоветских странах число таких экспертов составило всего 21,9%.

В то время как треть (34,4%) российских и украинских экспертов указывает на слабое применение ими на своих занятиях со школьниками и студентами интеграции медиакритики и медиаобразования, с ними солидарны втрое меньшее число (12,5%) западных экспертов.

Эти данные, на наш взгляд, свидетельствуют о том, что:

- даже среди экспертов в области медиаобразования примерно половины тех (53,1%), кто иногда и очень мало использует интеграцию медиакритики и медиаобразования на своих занятиях;

- российские и украинские эксперты в области медиаобразования интегрируют медиаобразование и медиакритику на своих занятиях со школьниками и студентами гораздо реже своих западных коллег.

Хотя, согласно данным таблицы 3, большинство экспертов осознают, что медиаобразовательный потенциал медиакритики в большой степени остается невостребованным и в учебных заведениях.

В связи с конфликтной политической, экономической и медийной ситуацией вокруг Украины, возникшей в 2014-2015 годах, нам показалось любопытным сравнить не только отличия позиций постсоветских и западных экспертов, но и экспертов из России и Украины.

При всем общем сходстве подходов, обозначившихся в экспертном опросе, оказалось, что многие украинские эксперты особенно остро

соотносят современную политическую ситуацию с ситуацией в медиакритике медиаобразования. Так один из украинских экспертов написал, что, на его взгляд, *«события, происходящие в Украине, к сожалению, свидетельствуют о полном бессилии медиаобразования при попытке критического отношения к медиатекстам. Здесь речь идет об информационной войне, даже информационных операциях, где речь вообще не идет о каких-либо этических нормах в журналистике. Все разделились на два лагеря. Предубеждения преобладают. Никто из медиаобразованных ничему и никому не верит. Остальные – в зависимости от медиавливания. Если смотрят российское ТВ – это одна картинка в голове, если украинское – совершенно другая. Короче, медиаобразование не работает. При анализе все равно остается вопрос: с кем ты лично? Где твое место? По какую сторону барикад? Радикально приходится пересматривать взгляды на медиаобразование. Какая задача: показывать как именно манипулируют сознанием обе стороны? Каким именно образом? Покажу. И дальше что? Не до анализа, когда стреляют. Пока что не в тебя. Грустно все это».*

В любом исследовании важен вопрос его валидности. В этом смысле, несмотря на относительно небольшое число участников экспертного опроса 2014 года, нам важно отметить, что его результаты по одной из ключевых таблиц № 6 (где эксперты отвечали на вопрос: «Выполнению каких задач медиаобразования может помочь использование текстов медиакритиков на занятиях со школьниками и студентами?») практически полностью совпали с результатами нашего предыдущего социологического исследования (Fedorov, 2003).

В исследовании 2003 года нами были опрошены 26 экспертов в области медиа и медиаобразования из десяти стран. В частности, они дали ответы на вопрос о главных задачах медиаобразования.

В результате сравнительного анализа полученных нами результатов анкетирования экспертов в 2003 и 2014 годах мы обнаружили следующие характерные совпадения или близкие данные по следующим задачам:

- развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа (84,3% в 2003 и 87,5% в 2014);
- развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте (61,5% в 2003 и 62,5 in 2014);
- воспитание хорошего эстетического восприятия, вкуса, понимания, оценки художественного качества медиатекстов (54,9% в 2003 и 53,1 в 2014);
- развитие умений аудитории создавать и распространять собственные медиатексты (53,8% в 2003 и 53,1 в 2014);
- получение аудиторией знаний по истории медиа, по истории медиакультуры (37,8% в 2003 и 40,6% в 2014);
- получение аудиторией знаний по теории медиа и медиакультуры (47,9% в 2003 и 40,6 в 2014);

- подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе (61,9% в 2003 и 56,2 в 2014).

Впрочем, есть и отличия, например, по такой задаче, как развитие коммуникативных способностей личности (57,3% в 2003 и 28,1 в 2014). На наш взгляд, это никак не связано со снижением процента экспертов, выбравших эту задачу медиаобразования (как одну из наиболее важных) в 2014 году, так как доля западных экспертов в опросе 2003 года почти такой же, как и в 2014 году (в опросе 2003 года участвовало 14 (53,8%) западных экспертов из 26-ти, а в 2014 – 32 (50%) западных эксперта из 64-х). Мы склонны объяснить снижение популярности задачи развития коммуникативных способностей личности тем, что эксперты 2014 года резонно полагают, что само по себе развитие коммуникативных способностей не может быть самоцелью медиаобразования, и на сегодняшний день есть задачи более актуальные - развитие аналитического, критического мышления, автономии личности по отношению к медиа, развитие способностей аудитории к политическому, идеологическому анализу различных аспектов медиа, медиакультуры, развитие способностей аудитории к анализу медиатекстов в широком культурологическом, социокультурном контексте, подготовка аудитории к жизни в демократическом обществе (56,2% голосов экспертов) и др.

В целом анализ полученных нами данных свидетельствует, что экспертное сообщество разделяет убеждение, что синтез медиаобразования и медиакритики не только возможен, но и необходим. Один из экспертов, например, высказал предложение организовать оперативный и регулярный мониторинг в жанре экспертного опроса по «горячим» событиям в общественной жизни, отраженным (спровоцированным) медиа, чтобы его результаты накапливались в базе данных, и их анализ дал возможность (в том числе и на медиаобразовательных занятиях) увидеть динамику в более или менее глубоком измерении на оси времени. Однако другой эксперт отметил, что иногда в представлениях людей *«критика может пониматься в качестве негативного подхода, как суждение, унижение, отказ, и даже разжигание ненависти по отношению к другим. Поэтому, чтобы избежать научного детерминизма и устаревших стереотипов, есть смысл использовать всесторонний аналитический подход (фон, история, персоны, интересы, собственность, идеология, равенство/неравенство, разнообразие, статистические данные и графики, аспекты и контексты)»*.

Весьма справедливо «на полях нашей анкеты» одним из ведущих российских экспертов было отмечено, что развитие массовой медиакритики (как в России, так и в зарубежных странах) тормозится из-за незаинтересованности властей и медиабизнеса в формировании

медиакомпетентной аудитории активных граждан (что является важнейшим условием развития демократии в современном медиатизированном социуме). Зато медиакритика все активнее используется в качестве нового информационно-пропагандистского ресурса, применяемого для воздействия на сообщества медиапрофессионалов и широкую аудиторию массмедиа в кризисных ситуациях.

Итоги опроса показали, что графу свободной формы эксперты заполняли менее охотно, чем на основные таблицы, которые требовали лишь обозначения выбора из предложенных вариантов, что в целом подтверждает общую тенденцию социологических опросов на любую тему: респонденты склонны экономить свое время и, как правило, редко пытаются дать развернутые ответы.

Выводы. Итак, у медиакритики и медиаобразования много общего: к примеру, медиаобразование и медиакритика придают большое значение развитию аналитического мышления аудитории. Ведь одна из важнейших задач медиаобразования как раз и заключается в том, чтобы научить аудиторию не только анализировать медиатексты любых видов и типов, но и понимать механизмы их создания и функционирования в социуме. Собственно, тем же занимается и медиакритика, обращаясь при этом как к профессиональной, так и к самой широкой аудитории (Почепцов, 2012).

Вот почему, на наш взгляд, так важен синтез медиакритики и медиапедагогики. Поэтому так нужны и значимы дискуссии о роли и функциях медиа в обществе и анализ медиатекстов разных видов и жанров в учебных аудиториях школ и вузов. Как у медиаобразования, так и у медиакритики, есть огромный потенциал в плане поддержки усилий образовательных и просветительских институтов в развитии медиакомпетентности аудитории (Короченский, 2003, с. 254). И, наверное, следует расширить участие академических кругов, ученых, специалистов в различных областях (педагогов, социологов, психологов, культурологов, журналистов и др.), учреждений культуры и образования, общественных организаций и фондов с целью развития медиаграмотности / медиакомпетентности граждан, в создании организационных структур, способных выполнять весь спектр задач медиаобразования в сотрудничестве с медиакритиками.

Источник

Эта статья является расширенным переводом следующей статьи: Fedorov, A., Levitskaya, A. The Framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The Opinion of International Experts // Comunicar. 2015. n 45, Vol. XXIII, pp.107-115.

Fedorov, A., Levitskaya, A. Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales // *Comunicar*. 2015. n 45, Vol. XXIII, pp.107-116.

Литература

Баканов Р.П. Медийная критика в федеральной периодической печати 1990-х годов // *Информационное поле современной России: практики и эффекты* / Под. ред. В.З. Гарифуллина. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2009. С.109–116.

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

Вартанова Е.Л. Современная медиаструктура // *Средства массовой информации постсоветской России*. М., 2002. С. 23.

Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. *Медиатекст: особенности создания и функционирования*. М.: НИУ - ВШЭ, 2011. 377 с.

Жилавская И.В. *Медиаобразование молодежной аудитории*. Томск: Изд-во ТИИТ, 2009. 322 с.

Журин А.А. *Интегрированное медиаобразование в средней школе*. М.: Бином, 2012.

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

Короченский А.П. *Медиакритика в теории и практике журналистики*. Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 2003. 284 с.

Короченский А.П. Медиаобразование в России: не только внешние трудности и препятствия // *Медиаобразование*. 2005. № 3. С.37-42.

Почепцов Г.Г. *Агенты влияния и тексты влияния. Как виртуальный и информационное пространства создают и поддерживают разрывы социосистем*. 2012. <http://osvita.mediasapiens.ua/material/8505>

Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование // *Медиаобразование*. 2005. № 2. С. 68-75.

РИА-новости. 2013. 26.03.2013. <http://ria.ru/society/20130326/929117516.html>

Федоров А.В. Медиаобразование // *Большая российская энциклопедия*. Т. 17. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. С. 480.

Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование? // *Медиаобразование*. 2005. № 2. С.75-81.

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. London: Polity Press.

Buckingham, D. (2006). Defining Digital Literacy // *Digital Kompetanse*, № 1(4), pp. 263-276.

Camarero, E. (2013). *Training, education and innovation in audiovisual media to Social Change in Nicaragua* (<http://goo.gl/pQFC3R>) (07-07-2014).

Downey, J., Titley, G., & Toynbee, J. (2014). Ideology Critique: The Challenge for Media Studies // *Media, Culture & Society*, № 36 (6), pp. 878-887. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0163443714536113>.

Fantin, M. (2010). Literacy, Digital Literacy and Information Literacy // *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, № 1 (4), pp. 10-15. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/jdlc.2010100102>.

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

- Fedorov, A., Levitskaya, A. The Framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The Opinion of International Experts // *Comunicar*. 2015. n 45, Vol. XXIII, pp.107-115.
- Fedorov, A., Levitskaya, A. Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales // *Comunicar*. 2015. n 45, Vol. XXIII, pp.107-116.
- Fenton, N. (2009). My Media Studies: Getting Political in a Global, Digital Age // *Television New Media*, № 10, pp. 55-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1527476408325100>.
- Hammer, R. (2011). Critical Media Literacy as Engaged Pedagogy // *E-learning and Digital Media*, № 8(4), pp. 357-363. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2011.8.4.357>.
- Hermes, J., Van-den-Berg, A., & Mol, M. (2013). Sleeping with the Enemy: Audience Studies and Critical Literacy // *International Journal of Cultural Studies*, № 16 (5), pp.457-473. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1367-877912474547>.
- Hobbs, R. (2007). *Reading the Media: Media literacy in High School English*. New York, NY: Teachers College Press.
- Huerta, R. (2011). Hybridation between Media Education and Visual Arts Education. Miyazaki's Cinema as a Revulsive? // *Acta Didactica Napocensia*, № 4 (4), pp. 55-66.
- Kaun, A. (2014). I really don't Like them! – Exploring Citizens' Media Criticism // *European Journal of Cultural Studies*, № 17(5), pp. 489-506. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1367549413515259>.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group.
- Miller, T. (2009). Media Studies 3.0 // *Television & New Media*, № 10(1), pp.5-6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/15-27476408328932>.
- Potter, W.J. (2011). *Media Literacy*. LA: Sage.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut. London: Prager.
- Sparks, C. (2013). Global Media Studies: Its Development and Dilemmas // *Media, Culture & Society*, № 35(1), pp. 121-131. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0163443712464566>.
- Temple, M. (2013). The Media and the Message // *Journal of Political Marketing*, № 12, pp. 147-165. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15377857.2013.781479>.
- The First European Media Literacy Forum*. (2014) (<http://www.europeanmedialiteracyforum.org/>) (01-06-14)
- Van-de-Berg, L.R., Wenner, L.A. & Gronbeck, B.E. (2014). Media Literacy and Television Criticism: Enabling an Informed and Engaged Citizenry // *American Behavioral Scientist*, № 48, pp.219-228. DOI: <http://dx.doi.-org/10.1177/0002764204267266>.
- Wallis, R., & Buckingham, D. (2013). Arming the Citizen-consumer: The Invention of 'Media Literacy' within UK Communications Policy // *European Journal of Communication*, № 28(5), pp. 527-540. DOI: <http://dx.-doi.org/10.1177/0267323113483605>.



История медиаобразования

Медиаобразование студентов по С.Н. Пензину: сущностные характеристики и содержание

Д.О. Березуцкая
преподаватель кафедры Лингвистического
образования Южного Федерального Университета

Аннотация: Статья посвящена изучению медиаобразовательного опыта С.Н. Пензина. В процессе анализа определены основные методы, методики, формы работы. На основе полученных данных реконструирована медиаобразовательная модель для студентов вузов.

Ключевые слова: медиаобразование, С.Н. Пензин, студенты вузов, спецкурс, кино клуб, игровые технологии, методы.

Media Education History

Media education for students from S. N. Penzin: essential characteristics and content

D. O. Berezutskaya
teacher of Southern Federal University

Abstract: the article is devoted to the study of media education experience S. N. Penzin. In the process of analysis of the basic methods, techniques, reconstructed media education model for students.

Keywords: media education, Penzin, students, course, cinema club, games technology, methods.

Один из основателей медиапедагогики в нашей стране – Сталь Никанорович Пензин (1932- 2011). Полнее всего его медиаобразовательный опыт (на материале кинематографа) и его теоретические воззрения нашли отражение в монографии «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы» [Пензин, 1987].

Мы считаем, что это обусловлено рядом причин:

- появилась возможность обмена опытом в области медиаобразования, роль определенного консолидатора медиапедагогов взяла на себя Ассоциация деятелей кинообразования СССР; был опубликован ряд монографий, учебных пособий по проблемам медиаобразования (которые анализировались в книге С.Н. Пензина) и пр.

- медиаобразовательная деятельность педагога насчитывала уже три десятилетия;

- с середины 1980-х годов в СССР началась перестройка, которая для медиапедагогов открыла новые возможности и перспективы: возможность показа ранее запрещенных к показу в стране зарубежных шедевров в связи с отменой цензуры; появление видеосалонов, видеомагнитофонов, доступных населению, что облегчало просмотры фильмов; возможность высказать собственную точку зрения, которая могла не совпадать с официальной и пр.

Таким образом, собственный педагогический опыт в совокупности с глубокими теоретическими изысканиями ученого в области философии, эстетики, психологии, педагогики позволили С.Н. Пензину выделить методы медиаобразования. В основе предложенной им классификации взят критерий степени самостоятельности студентов. С.Н. Пензин выделил репродуктивный, эвристический и исследовательский методы. Отметим, что они опираются на просмотр и анализ фильма, которому ученый в своей медиаобразовательной работе уделял особое место.

Выделенные медиапедагогом методы нашли отражение в практической деятельности в следующих формах:

1) репродуктивный метод реализовался во вступительном слове перед просмотром (рассказ об авторах, актерах кинокартины, ее тематике и проблематике); беседах о выдающихся кинематографистах; обзорных лекциях по истории киноискусства; самостоятельных работах студентов (конспектирование статей, подготовка докладов и т.д.). Отметим, что репродуктивный метод один из наиболее доступных, поскольку студенты получают информацию в готовом виде;

2) эвристический метод, предполагал углубленный анализ фильма собственными силами студентов. Ученый подчеркивал, что формы работы могут быть идентичны репродуктивному методу, а отличие в том, что необходимо представить и аргументировать свое мнение. Одна из новых форм проведения занятия, предлагаемая в рамках эвристического метода, - диспут по фильму. Согласно мнению С.Н. Пензина, «преподаватель продолжает руководить процессом восприятия кинопроизведения, помогает правильно понять содержащуюся в нем семантическую и эстетическую информацию, сформулировать поднятые в нем проблемы» [Пензин, 1987, с. 72]. Особая роль такой формы проведения медиаобразовательных занятий

принадлежит вопросам, которые должны тщательно формулироваться медиапедагогом, отвечать логике анализа фильма, предложенной С.Н. Пензиным, опирающейся на три уровня восприятия (см. ниже). То есть в процессе занятия «диспут по фильму» студенты самостоятельно формулируют свои суждения о кинопроизведении, аргументируя собственную точку зрения;

3) исследовательский метод опирается на максимальную самостоятельность студентов как критерия, выдвинутого С.Н. Пензиным, в основании классификации методов. Одна из эффективных форм для реализации этого метода – работа киноклуба, включающая научный аспект. Сложность исследовательского метода заключается, согласно мнению медиапедагога, в том, что аудитория должна решать проблемы общего характера: «готовить доклады по самостоятельно предложенным темам, рецензии на фильмы, обзорные статьи. Исследовательский метод требует гораздо больше сил и времени, ибо проще и быстрее рассказать все самому, высказать собственную точку зрения» [Пензин, 1987, с. 72].

С.Н. Пензин сформулировал три уровня восприятия кинопроизведения, подчеркивая, что их деление весьма условно и существует только в теоретической плоскости:

- первый уровень представляет собой освоение зрителем авторских позиций, их проявлений в кинофильме, как главных носителей эстетического начала;
- второй уровень — подразумевает постижение главных героев, которые представляют собой носителей этических основ кинопроизведения;
- третий уровень — это, по сути, синтез первого и второго, проявляющийся в создании качественно нового решения. С.Н. Пензиным [Пензин, 1987] подчеркивалось, что именно он способствует возвышению эстетического уровня зрительской аудитории.

Организационные формы медиаобразовательной модели:

Медиаобразовательная деятельность С.Н. Пензина реализовалась в следующих формах:

1. **Спецкурсы**, например, «*Кино как средство обучения и воспитания*» для студентов исторических факультетов пединститута и университета.

Медиапедагог отмечал, что при разработке данного курса он встал перед дилеммой: «Чему отдать предпочтение: истории или теории киноискусства? В первом случае было бы легче и преподавателю и слушателям, так как в центре внимания находились бы отдельные фильмы и их создатели. Но из-за недостатка часов пришлось бы изучать сильно адаптированную историю кино, ограничившись несколькими конкретными

произведениями» [Пензин, 1987, с. 105]. Решением этого вопроса стало то, что в основу курса были положены теоретические темы.

Автор спецкурса столкнулся с проблемой подбора материалов, актуальной для занятий со студентами. С.Н. Пензин писал, что они должны получить информацию, которая способствует их пониманию специфики киноискусства, тенденций его развития. Поэтому одной из центральных тем стала проблема синтетической природы кинематографа, образного строя и интровертивного (термин С.Н. Пензина – *примеч. автора*) кино.

В процессе разработки и реализации спецкурса медиапедагог стремился синтезировать возможности кинематографа как технического средства обучения, и на практике раскрыть его воспитательные потенции.

Тематический план спецкурса мы представили в виде таблицы 1:

Таблица 1. Тематический план спецкурса «Кино как средство обучения и воспитания» для студентов воронежских вузов

№ п/п	Разделы	Часы		
		Лекц.	Семина.	Просмотр фильмов
1.	Творческий процесс создания фильма.	4	1	
2.	Классификация кинематографа.	2	1	
3.	Выразительные средства кинематографа.	2	1	1
4.	Кинодокумент как источник исторического исследования.	2	1	1
5.	Кино в учебном процессе.	4	1	1
6.	Лекция и урок с применением кино.	2	1	1
7.	Кино в системе воспитания.	4	2	
8.	Формы и методы воспитательной работы с кино.	2	1	
9.	Кино — важнейшее из искусств.	4	1	
	Итого	40		

В ходе медиаобразовательной деятельности со студентами в рамках данного спецкурса решались следующие задачи:

- «дать слушателям основные сведения по теории и истории кино, которые помогут им при анализе фильма руководствоваться правильными эстетическими критериями, объективно оценивать кинопроизведение.
- познакомить с принципами использования кинодокумента в качестве исторического первоисточника.
- научить будущих педагогов применять на учебных занятиях кинопособия.
- раскрыть методику использования произведений кинематографа в воспитательном процессе» [Пензин, 1987, с. 106].

Изучение практического опыта С.Н. Пензина доказало, что указанные задачи были успешно решены.

2. **Киноклубы.** С.Н. Пензин обосновал эффективность работы студенческого киноклуба, указывая на его полифункциональность. Медиапедагог выделил ведущие функции, которые находили отражение в работе киноклубной организации: 1) «кинообразование («роль» своеобразного факультатива, киноуниверситета); 2) пропаганда киноискусства («роль» общественного бюро пропаганды киноискусства); 3) прокат «трудных» фильмов (роль специализированного кинотеатра); 4) рецензирование фильмов («роль» критика); 5) анкетирование публики («роль» социолога); 6) общение (место встреч и проведения досуга)» [Пензин, 1987, с.126-127].

Области применения медиаобразовательной модели: вузы Воронежа - ВГПУ и ВГУ.

Аудитория: студенты ВГПУ и ВГУ.

Методика внедрения медиаобразовательной модели:

При определении методики проведения медиаобразовательных занятий С.Н. Пензин указывал, что в своей деятельности опирается на принцип демократизма, игровых технологии: «элементы игры помогают клубные занятия организовать так, чтобы всем было интересно» [Пензин, 1987, с.142].

Медиапедагоги в нашей стране всегда придавали особое значение игре в работе с детьми и молодежью. Они опираются на труды психологов Л.С. Выготского [Выготский, 1997, 1999, 2000], А.Н. Леонтьева [Леонтьев, 1972], Г.К. Селевко [Селевко, 1998], Д.Б. Эльконина [Эльконин, 1989, 1999] и др.

Так, Д.Б. Эльконин различает в игре сюжет и содержание: «сюжет игры – это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжеты игр, чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка... Содержание игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми... В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей...» [Эльконин, 1999, С. 34-35].

Ученые [Селевко, 1998] выделяют основные функции, присущие игровой деятельности: развлекательную; коммуникативную, в которой игра выступает форма, где человек учится общению; самореализацию человека; игротерапевтическую; коррекционную, подразумевающую позитивные изменения в структуре личности; межнациональной коммуникации, то есть усвоение единых для человека социальных и культурных ценностей; социализации.

Популярность игр как формы проведения медиаобразовательных занятий обоснована пониманием, что в их процессе наступает эмпатийное единство участников, опосредованное объектом, то есть самой игрой. Оно

«тесно связано с развитием духовных ценностей личности и позволяет их фиксировать как:

- познавательно-просветительские, способствующие интеллектуальному становлению личности... оптимально применять критерии существенности того или иного феномена, эффективно овладевать способами аналитического мышления;
- этические, формирующие потребность соизмерения своего поведения и поступков с такими критериями как добро, зло, любовь, милосердие и вера; развивающие максимальную требовательность к себе, умения сопереживать, проявлять внимание к другим, уважая свое и чужое достоинство;
- эстетические, заключающиеся в формировании высокого вкуса, развитии творческих способностей, понимании законов красоты, гармонии, прекрасного» [Фришман, 2002, с. 262].

С.Н. Пензин в качестве приоритетных выделял групповые и коллективные формы работы, что отвечало принципу коллективизма в советское время. Но Е.П. Белозерцев [Белозерцев, 2004] считает, что коллективная деятельность – есть проявление российского менталитета, с присущими ему отличительными чертами, среди которых он особо выделяет общинность. «Ее также можно было бы назвать соборностью, а в советский период она именовалась коллективизмом... Менталитет россиянина, исторически сформированный под влиянием Православной церкви и русской деревенской общины, иной – общинный, соборный...» [Белозерцев, 2004, с. 66]. Отражение этого мнения мы находим в задачах медиаобразования, сформулированных И.В. Вайсфельдом: «воспитание эмоционального восприятия, эстетической культуры, чувства прекрасного, художественного вкуса; включение в социальную практику; формирование культуры общения в коллективе на основе раскрытия каждой индивидуальности» [Вайсфельд, 1985, с. 92].

С.Н. Пензин [Пензин, 1973] подчеркивал, что кинематограф относится к области стабильных духовных интересов и ценностей студентов, получающих развитие в процессе игрового взаимодействия. И.И. Фришман в своих исследованиях выделил следующие типы ценностных ориентаций:

- «совместный труд души: взаимопереживание, сочувствие, солидарность;
- совместный труд познания: взаимопонимание в ходе освоения законов мира природы и человеческого общества;
- совместная радость поиска и открытия непознанного ранее» [Фришман, 2002, с. 262].

Для нас важно, что все типы ценностных ориентаций подразумевают совместную деятельность в разных вариациях: учитель – ученик, ученик –

ученик. Но для их развития необходима опора на игровую деятельность и коллективные формы работы, что находит отражение в педагогическом наследии С.Н. Пензина.

Таким образом, опора медиапедагога на игровые методики проведения занятий в студенческой аудитории и приоритет коллективных и групповых форм деятельности представляет собой логически выстроенную и научно обоснованную позицию.

Выводы:

- медиаобразовательная модель С.Н. Пензина для студентов вузов направлена на нравственное, эстетическое, патриотическое воспитание как неотделимые компоненты педагогического процесса. Но такая интеграция, по мнению самого медиапедагога, была свойственна ему не всегда. Так, в первом разработанном спецкурсе «Кино как средство воспитания» для студентов, эстетическое воспитание выступало в качестве цели, вне связи с патриотическим, нравственным видами развития личности;

- мы считаем, что в основе медиаобразовательной деятельности С.Н. Пензина лежали идеи педагогики сотрудничества. Она предполагала, что определение ребенка по его знаниям вторично и уступает характеристике его отношения к людям, к труду, моральным ценностям и качествам. Именно поэтому для С.Н. Пензина развитие духовного и душевного мира учеников и студентов был приоритетным, а цель и задачи, содержание медиаобразовательной модели ориентировались на внутренний мир человека.

Основополагающими понятиями для него были «душевность» и «духовность», составляющие, по мнению С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, совокупность определенных черт психики. Ими отмечается, что «духовность не должна рассматриваться как достоинство само по себе, важна еще направленность личности, тип отношения к жизни, наличие черт нравственной развитости» [Бондырева, Колесов, 2007, с. 46]. То есть нравственность характеризуется чертами позитивной душевности, ориентацией человека, в которой доминирует отношение «Я и Ты».

Изучение и анализ педагогических воззрений медиапедагога, реконструкция основных компонентов медиаобразовательной модели для студентов вузов, позволяет нам утверждать, что С.Н. Пензина можно отнести к плеяде педагогов-новаторов, осуществляющих свою деятельность согласно принципов педагогики сотрудничества.

Результаты нашего исследования по реконструкции медиаобразовательной модели для студентов вузов, разработанной С.Н. Пензиным, мы поместили в таблице 2.

Медиаобразование. Media Education. 2015. № 3

Таблица 2. Реконструированная медиаобразовательная модель для студентов вузов, разработанная С.Н. Пензиным

Ф.И.О. медиапедагога	концептуальная основа	Цель	задачи	организационные формы	Принципы и методы	область применения	содержание
С.Н. Пензин	Культурологическая, этическая, эстетическая теория, элементы идеологической теории	Ближайшая и конечная цели: Ближайшая – помощь в эстетическом восприятии кинопроизведений; Конечная – формирование всесторонне развитой личности с помощью киноискусства	Образовательная , заключающаяся в знании истории и теории кино, умении ориентироваться во всех элементах фильма и т.д.; Обучающая: отсутствие «штампов» восприятия, способность к образному мышлению, способность размышлять об увиденном и пр.; Воспитательная – направленна на достижение аудиторией передовых эстетических вкусов и идеалов, проявление любви к кино.	Внеурочные медиаобразовательные занятия в формах: семинары, лекции, мастер-классы, дискуссии, творческие задания, проектная деятельность, групповые и индивидуальные задания, кейсы, ролевые игры, дебаты, конкурсы, выставки, презентации, конференции, фестивали, кинопоказы, кинофестивали, кинофорумы, кинолекции, киноуроки, киноигры, кинопутешествия, киноэкскурсии, кинофотосъемка, кинорежиссура, киноактерство, кинооператорство, кинозвукозапись, кинокомпозиторство, киноанимация, киномонтаж, киноцветокоррекция, кинотитры, кинокаптитация, кинопродакшн, киноменеджмент, кинобукинг, киноагентство, киноинтернет, киноблоггинг, киноинстаграм, кинофейсбук, кинотвиттер, кинолинка, киногугл+, киноаудитория, киноаудитория+, киноаудитория++, киноаудитория+++	общедидактические принципы: воспитание и всестороннее развитие в образовательном процессе; научность и доступность; систематичность обучения, связь теории и практики; сознательность и активность обучаемых; наглядность, переход от обучения к самообразованию; связь образования с жизнью; прочность результатов обучения; положительный эмоциональный фон, приоритет коллективных форм обучения и учет индивидуальных особенностей. Частные медиаобразовательные принципы: 1) изучение кино в системе искусств, а не изолированно от них; 2) единство рационального и эмоционального в эстетическом восприятии киноискусства; 3) бифункциональности эстетического самовоспитания, когда эстетическое чувство проясняет этическое. Основные методы: 1) репродуктивный; 2) эвристический; 3) исследовательский.	Дисциплины факультативного цикла в вузах, киноклубы, учреждения доп. образования	- основы эстетики и искусствovedческих наук; - сведения об основных областях применения теоретических знаний; - задания, при помощи которых обрeтается опыт анализа произведений кинoискусства

Литература

- Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен. СПб: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2004. 704 с.
- Бондырева С.К., Колесов Д.В. Духовность (психология, социология, семантика). М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. 144 с.
- Вайсфельд И. Кино само по себе и для зрителя // Искусство кино. 1985. № 8. С. 92.
- Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 534 с.
- Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1007 с.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. унив-та, 1972. 575 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. 176 с.
- Пензин С.Н. Кино как средство воспитания. Воронеж: ВГУ, 1973. 152 с.
- Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
- Фришман И.И. Развитие идеи игрового взаимодействия в условиях детских общественных объединений последних десятилетий XX века // Развитие личности, 2002. № 1. С. 255 – 266.
- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 554 с.

References

- Belozertsev, E.P. Education: a historical and cultural phenomenon. St. Petersburg: Law center Press, 2004. 704 p.
- Bondareva, S.K., Kolesov, D.V. Spirituality (psychology, sociology, semantics). Moscow: Publishing house of the Moscow psychological-social Institute; Voronezh, 2007. 144 p.
- Elkonin, D. B. Selected psychological works. Moscow: Longman, 1989. 554 p.
- Frishman, I.I. Development of the idea of in-game interactions in children's public associations of the last decades of the XX century // Personality Development, 2002. № 1. P. 255-266.
- Leontev, A. N. Problems of development of the psyche. Moscow, 1972. 575 p.
- Penzin, S.N. Cinema and aesthetic education: methodological problems. Voronezh: Voronezh. University press, 1987. 176 p.
- Penzin, S.N. Cinema as a means of education. Voronezh, 1973. 152 p.
- Selevko, G.K. Modern educational technologies. Moscow: National education, 1998. 256 p.
- Vaisfeld, I.V. The Movie it self and for the viewer // Art of cinema. 1985. № 8. P. 92.
- Vygotsky, L. S. Educational psychology. Moscow: Pedagogika-Press, 1999. 534 p.
- Vygotsky, L. S. Imagination and creativity in childhood. St.Petersburg 1997. 96 p.
- Vygotsky, L. S. Psychology. Moscow: April-Press: ECSMO-Press, 2000. 1007 p.



История медиаобразования

Краткий историко-педагогический обзор развития российского и британского медиаобразования в XX веке *

*И.В. Чельшева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт имени А.П.Чехова
(филиал) Ростовского государственного экономического
университета*

**Статья написана при финансовой поддержке гранта РГНФ «Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогику», проект № 13-36-01001. Руководитель проекта – И.В.Чельшева.*

Аннотация. Статья посвящена анализу основных тенденций и перспектив российской и британской медиапедагогики в XX столетии. Автором рассматриваются основные положения отечественного медиаобразования и медиаобразования в Великобритании, их роль в современном социокультурном пространстве.

Ключевые слова. Медиа, медиаобразование, социокультурное развитие, формы и методы медиаобразования.

Media Education History

Historical overview of the development and teaching of the Russian and British media education in the XX century *

**Dr. Irina Chelysheva,
Associate Professor,
Anton Chekhov Taganrog Institute**

Abstract. This article analyzes the main trends and prospects of the Russian and British media education in the XX century. The author considers the main provisions of national media education and media education in the UK, their role in today's socio-cultural space.

Keywords. Media, media education, social and cultural development, forms and methods of media education.

Уже в первые годы XX столетия кинематограф приобрел огромную популярность практически у всех слоев российского общества и превратился из ярмарочного аттракциона в «самостоятельную форму отдыха и развлечения; его посещают не только городские низы, как было совсем недавно, но и мелкая буржуазия, и учащаяся молодежь, и значительная часть интеллигенции» [Лебедев, 1965]. Кино стало важным средством просвещения. В 1909 году на кинофабрике А.А. Ханжонкова был создан Отдел научного кино. Первые фильмы просветительского характера о физических, биологических явлениях («Электрический телеграф», «Кровь и ее значение в организме человека» и др.) были выпущены в лаборатории научных фильмов А.А. Ханжонкова.

Важность использования кинематографа в образовательных целях отмечалось во многих научных трудах с первых лет XX века. К примеру, В.Готвальд еще в 1909 году в очерке «Кинематограф - его происхождение, устройство и будущее общественное и научное значение» подчеркивал просветительское значение кинематографа. В 1912 году искусству кинематографии была посвящена книга Е.Самуйленко «Кинематограф и его просветительная роль», переизданная и в 1919 году. В ней был описан опыт проведения киносеансов для взрослой и детской аудитории, которые приобрели достаточно широкую популярность. Описывая детские сеансы под названием «Живая фотография», организованные Постоянной комиссией по техническому образованию Императорского Русского Технического Общества в Соляном городке, Е. Самуйленко писал: «Две зимы 1896-7 и 1897-8 года устраивались эти сеансы. На них демонстрировались еще немногочисленные в то время ленты Люмьера... Некоторые ленты сопровождалась лекциями В.И. Срезневского и Я.И. Ковальского об устройстве «живой фотографии». Лекции и демонстрации имели огромный успех, зал был всегда полон публикой» [Самуйленко, 1919].

Первые киносеансы не носили систематического характера, однако их проведение имело значимую роль для подрастающего поколения, так как кроме собственно просмотра фильмов здесь были организованы лекции о технической стороне кинематографа, которые способствовали удовлетворению интереса широкой публики к новому синтетическому искусству. П. Первовым в статье «Кинематограф в народной аудитории» (1916) были обозначены возможные варианты работы с фильмами:

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

Просветительская функция кинематографа в молодой советской республике первоначально осуществлялась при помощи «учебной фильма» о производстве, научных явлениях и т.д. Большинство фильмов не было рассчитано на детскую аудиторию, и исключение составляли лишь зарубежные детские фильмы. И если до 1917 года на кинематографических сеансах детям демонстрировались комические и видовые фильмы, то в 1920-е годы основным кинематографическим материалом стали просветительские, агитационные киноленты, а также фильмы-экранизации.

Население страны в основном было неграмотным, поэтому необходимо было найти эффективное и доступное средство пропаганды и агитации, коим и выступил кинематограф, имевший для советской власти большое значение, выполняя одновременно ряд функций:

- пропагандистскую (идеологическую): кинематограф и прессу можно было использовать как мощное идеологическое и пропагандистское средство. Об этом свидетельствуют первые фильмы-хроники о гражданской войне, революционных праздниках, короткие художественные «агитки», и выпуски многочисленных типографских и самодельных газет т.п.

- просветительскую: медиа использовалось в качестве учебного пособия. Однако до 1924-1925 гг. в России кроме агитационных фильмов практически ничего не выпускалось, поэтому учебные фильмы предполагалось закупать за границей (при этом, естественно, они должны были быть без признаков «чуждой» идеологии) [Челышева, 2006, с. 63].

Уже в январе 1918 г. начала свою работу первая советская киноячейка — Кинонодотдел Внешкольного отдела Государственной комиссии по просвещению, занимавшийся отбором и показом агитационных, научно-просветительских кинофильмов и фильмов-экранизаций, а также проведением просветительских лекций о кинематографе.

На VIII съезде ВКП(б) в 1919 году была принята Резолюция «О политической пропаганде и культурно-просветительной работе в деревне» говорилось: «Кинематограф, театр, концерты, выставки и т.п.,... необходимо использовать для коммунистической пропаганды как непосредственно, т.е. через их содержание, так и путем сочетания их с лекциями и митингами» [Резолюция, 1953, с.12]. Агитационная работа средствами кино активно развернулась по всей стране. Н.А.Лебедев отмечал: «Уже в первые годы революции коммунистическая партия ставит задачи значительного расширения социальных функций кинематографа. Она рассматривает его не только как средство отдыха и развлечения (каким он по преимуществу и был до революции), но и как орудие просвещения и коммунистического воспитания масс» [Лебедев, 1965].

Для этих целей по разным городам и отдаленным районам нашей страны был налажен систематический показ фильмов в своеобразных передвижных кинотеатрах, которые размещались в так называемых агитпоездах и агитпароходах. В большинстве случаев такие агитационные рейсы возглавлялись известными партийцами. К примеру, с поездом «Октябрьская революция» ездил председатель ВЦИК М.И. Калинин. С другими поездами выезжали народные комиссары А. В. Луначарский, Н. А. Семашко, Г.И. Петровский. Большой рейс по Каме и Волге на пароходе «Красная звезда» совершила Н. К. Крупская» [Лебедев. 1965, с. 65].

В 1920-е годы в прессе и в научных кругах активно обсуждались проблемы взаимодействия детской аудитории с искусством кино, методы и приемы киноработы. Например, Ю.И. Менжинская была одним из первых отечественных исследователей, обративших внимание на построение работы с фильмом таким образом, «чтобы дети не ощутили в этом какого-то ущемления своих прав. Больше того, в результате вмешательства организатора кинокружка они должны сразу почувствовать, что посещение кино для них еще заманчивее» [Менжинская, 1927, с. 18]. В числе первоочередных задач кинообразования ею выделена разработка содержания, форм и методов культурно-массовой работы с детьми на материале кино.

Вместе с тем, Ю.И. Менжинской отмечалась недооценка важной роли киноискусства в воспитании подрастающего поколения. Она констатировала, что кинематограф не рассматривается как «культурно-просветительное учреждение, равноценное детскому клубу, детской библиотеке, детской технической мастерской, экскурсбазе, театру и т.д.» [Менжинская, 1927, с. 5]. Поэтому с целью подготовки юных зрителей к восприятию фильмов перед сеансами также, как и в работе с взрослой аудиторией предлагалось проводить беседы, дающие «возможность ухватить глубже такие стороны фильма, которые иначе проскользнули бы мимо них» [Менжинская, 1927, с. 18]. После просмотра рекомендовалось обсудить фильм, чтобы дать выход воспринятым образам, чувствам, мыслям.

Довольно интересными и перспективными для своего времени были и кинообразовательные подходы А.М. Гельмонта. Он предложил создать научно обоснованные методы киноработы с учащимися, которые могли бы способствовать повышению уровня кинокультуры школьников. С этой целью А.М. Гельмонт предлагал осуществлять изучение интересов детской аудитории в области кинематографа, на основе которого должны разрабатываться методика работы с фильмом. Указывая на недопустимость посещения детьми взрослых киносеансов, особенно в вечернее время, А.М. Гельмонт среди наиболее актуальных задач киноработы выделял создание «советского педагогического фильма» для детской аудитории (как известно,

специальных фильмов для детей в России не выпускалось до середины 1920-х годов), просмотр которого должен происходить в специально созданном «опытно-показательном педагогическом кинематографа» и т.д. [Гельмонт, 1927, с. 20].

Большое значение для разработки вопросов взаимодействия детской аудитории с кинематографом имели труды мастеров отечественного кинематографа - В.Пудовкина, С.Эйзенштейна, Д.Вертова, подготовивших теоретическую, а также первоначальную практическую базу для развития кинообразования и кинолюбительской сферы. В их работах значительное место занимал вопрос о воспитательных возможностях кинематографа.

Например, С.М.Эйзенштейн выстроил целую систему, где изложил свои взгляды на воспитательный потенциал кинематографа. Он выступал против бездумного отношения к кино, против использования его в развлекательных целях, обращал особое внимание на воздействие фильма на сознание зрителя. С.М.Эйзенштейн понимал, что при помощи выразительных средств кинематографа (в частности, изобразительного ряда) можно «добиться эмоционального, интеллектуального или идеологического воздействия на зрителя», а среди достижений фильмов будущего резонно выделял «возможность управлять мыслительным процессом зрителя» [Эйзенштейн, 1964, с.558].

В 1920-х – 1930-х годах кинолюбительство приобрело массовый характер. Организация кинолюбителей (как зрителей, так и тех, кто сам пробовал снимать кинофильмы) в единый коллектив стала одной из важных задач государственного значения. Коллективистский характер деятельности (кинолюбительские объединения, движение юнкоров и т.д.), был обусловлен положением о том, что «советская кинематография может развиваться только при условии участия в ее строительстве широких организованных масс» [Мальцев, 1925, с. 25].

Важную роль в создании организованной коллективной деятельности на материале кинематографа сыграло ОДСК (Общество друзей советского кино), ставшее самой многочисленной общественной организацией в стране в области культуры. К примеру, известно, что к началу 1930-х годов количество членов Общества составляло около 110 тысяч человек. Эта организация имела свой центральный совет, печатное издание (газету «Кино»), Устав, разветвленную систему ячеек в разных городах. Центральный совет ОДСК (куда входили С. Эйзенштейн, Д. Вертов, Э. Тиссэ и другие известные деятели кинематографа) занимался организацией общественных обсуждений новых фильмов в рабочих клубах и воинских частях, организовывал встречи творческих работников с пролетарским и крестьянским зрителем, инициировал организацию фотокинокружков для

молодежи, помогал комплектованию киноучебных заведений. Для повседневного руководства идеологической стороной кинодела при Агитпропе ЦК ВКП(б) была организована специальная кинокомиссия [Лебедев, 1965].

Ячейки Общества были открыты на предприятиях, в школах, во внешкольных учреждениях, учреждениях культуры и т.п. Программу приобщения трудящихся к киноискусству, которая легла в основу деятельности ОДСК, наметил на страницах «Киножурнала АРК» в 1925 году Н.А.Лебедев – известный кинокритик, организатор киноведческого отделения Государственного института кинематографии.

Одной из главных задач этой программы стало выявление наиболее эффективных путей для воздействия произведений кинематографа на юных зрителей, приобщения к идеологически выдержанным фильмам, доступность кинематографического искусства широким массам трудящихся и т.п.

Так, в проекте Устава ОДСК выдвигались следующие цели и задачи общества: а) борьба с буржуазной и мещанской идеологией в кино; б) содействие производству и распространению идеологически выдержанных картин; в) содействие созданию научного и детского кино; г) продвижение кино в деревню и проведение мер к доступности кино и т. д. [Лебедев, 1965].

Соответственно, основные формы работы, которые осуществляли ячейки ОДСК, касались популяризации кинематографа и пропаганды киноискусства, пронизанного идеями социалистического строительства: в ячейках организовывались «суды» над вновь выпущенными картинами, члены общества осуществляли помощь в работе местного кинематографа, содействовали организации новых киноустановок и кинопередвижек, вели просветительскую работу по популяризации кинематографа среди рабочих и крестьян и т.д. [Мальцев, 1925, с. 26].

Одной из важных задач ОДСК стала и борьба с «вредным и разлагающим влиянием» взрослых фильмов на детскую аудиторию, решение которой виделось в создании специальных детских кинотеатров. Кроме того, ОДСК стало организатором кинематографических сеансов для детей, проведение которых в 1920-е годы приобрело в крупных городах России систематический характер. Для организации киносеансов за школами были закреплены так называемые кинобазы - театры и кинотеатры, которые регулярно посещались школьниками. Посещение кинобаз и участие в киноуроках было обязательным для всех школьников, так как их тематика была тесно связана с изучением школьных учебных предметов. По свидетельству Б.Н. Кандырина, к концу 1920-х годов кинематографическими сеансами были охвачены «почти все школы Краснопресненского, Хамовнического и Сокольнического районов. За два месяца было обслужено

киноуроками и художественными киноутренниками около 35 000 детей» [Кандырин, 1929, с. 57]. Методические приемы организации киноуроков состояли из следующих этапов: вступительное слово лектора; демонстрация фильма, во время которого лектор продолжал свое выступление, «иллюстрируя свою речь кадрами»; закрепление пройденного материала в школе «по мере надобности» [Кандырин, 1929, с. 57].

Нужно отметить, что в связи с все более активно проявляющимся утилитарным отношением к кинообразовательному процессу, сопровождавшимся усилением идеологического контроля в обществе, ведущими задачами как изучения кинематографа, так и организации киноуроков к концу 1920-х годов на первый план выходили практические навыки овладения фото- и киноаппаратурой, приобретение технических умений киносъемки, изготовление самодельных газет и т.д.

Этап 1935-1955 гг. вошел в историю отечественной кинопедагогике как этап «практического» медиаобразования. Усиление идеологического контроля над всеми сторонами жизни привело к строгой регламентации работы медиапедагогов и занижению роли медиаискусств в образовании и воспитании.

С 1932 года, то есть с принятия постановления ЦК ВКП (б) «О перестройке литературно-художественных организаций» и прозвучавшего на нем вывода о «количественном и качественном росте» произведений литературы и искусства, работа ОДСКФ (тогда уже «Общества за пролетарское кино и фотографию») была практически сведена на нет. Партийные и советские деятели посчитали, что данная организация поставленные перед ней задачи в целом выполнила. Позже общественные организации, работающие в сфере культуры, были объединены в так называемые «творческие союзы».

К концу 1930-х годов несколько сотен кино- и фотокружков, были разрознены и лишены мощной поддержки, оказываемой прежде ОДСК. Многие кинолюбители нашли применение своим способностям в профессиональной кино- и фотосфере (Ю.Пригожин, И.Петров и др.).

Позже основной функцией кино виделось использование в качестве иллюстраций к беседам и мероприятиям. Кроме того, усиление идеологического контроля также оказало свое влияние на подходы к киноискусству, в том числе – и в социокультурной сфере. Медiateксты для школьников на материале кинематографа, радио, прессы и грамзаписи были все больше ориентированы на массовый характер пионерского и комсомольского движения [Чельшева, 2009, с. 58].

Так, методика работы с произведениями киноискусства заключалась в следующем. Сначала просматривались, обсуждались и отбирались фильмы,

которые рекомендовались для просмотра детьми. Более того, обсуждению и утверждению подвергались даже тексты вступительного слова. И, хотя исследования, проведенные в 1930-е годы доказали эффективность применения киноматериала для повышения успеваемости (к примеру, по известному, что по результатам 1936 года «киноуроки в процессе проработки тем по различным предметам дают повышение успеваемости от 14,5% - 17% до 33,2% - 50% и повышают прочность запоминания изучаемого материала на 72,7% - 84,5%» [Кандырин, 1929, с. 36]), сужение рамок потенциальных возможностей киноискусства оказало негативное влияние на изучение его воспитательной и развивающей функций.

Неслучайно и в учительской среде киноискусство считалось самым доступным и легким из искусств, восприятие которого не требует особой подготовки, что, несомненно, оказало большое влияние на всю систему кинообразования в 1930-е - 1950-е годы и выдвинуло на первый план практические компоненты использования кино.

Кинематограф сыграл существенную роль и в развитии британского медиаобразования в 1920-е - 1930-е годы. Если мы попытаемся сравнить основные подходы к медиаобразованию, в России и в Британии в данный период, можем убедиться, что они были достаточно близкими (не считая, безусловно, различных идеологических приоритетов).

Об этом могут свидетельствовать следующие факторы:

- в данный период в Великобритании образование и воспитание с использованием кинематографической продукции носило, преимущественно, практический характер, так как кино признавалось достаточно эффективным наглядным средством обучения. Показ фильмов осуществлялся в киноклубах и кинообществах, где демонстрировались лучшие произведения мирового кинематографа;

- в период становления британского медиаобразования (1920-е – 1940-е годы) изучение медиакультуры также рассматривалась в качестве «обучения с применением средств массовой информации – кино, радио, прессы» [Федоров, Новикова, 2007, с. 160].

Основные акценты обучения при помощи медиа определял «предохранительный» подход, направленный «на противостояние вредному влиянию медиа». Основная цель педагогов состояла в том, чтобы защитить подрастающее поколение от негативного влияния произведений медиакультуры. «В силу активной экспансии американской кинопродукции и недостаточно высокого качества отечественного кинопроизводства педагогическое сообщество 20-х – 40-х гг. было серьёзно обеспокоено. В крупных городах по инициативе педагогов-энтузиастов создавались киноклубы и кинообщества, в которых демонстрировались лучшие

произведения мирового кинематографа. Педагоги стремились всячески оградить школьников и молодёжь от негативных сторон медиа» [Михалева, 2009, с. 80].

Актуальной задачей британского медиаобразования в это время была защита детей от вредного влияния кинематографа. Однако, в отличие от британского «предохранительного» подхода, многие российские исследователи высказывали мнение о неэффективности использования одних только запретных мер: «никакие законодательства, никакие запретительные системы и ограничения о посещении кино детьми и опыты регламентации детского кинофильма не спасут детей и подростков от развращающего влияния общих кино, оздоровление которых должно стать задачей дня» [Диканская, 1927, с. 17]. Поэтому наряду с созданием фильмов, предназначенных специально для детской аудитории, в российском кинообразовании одной из важных задач выдвигалась подготовка юных зрителей к восприятию фильмов при помощи бесед, обсуждений фильмов.

Вторая половина XX века (этап 1950-х – 1960-х) связана с активизацией российских медиаобразовательных объединений (кинокружков, кино клубов, самодеятельной прессы), деятельности отечественных кинопедагогов, связывающих задачи кинообразования с изучением учебных предметов школьной программы, преимущественно - с уроками литературы. Так, медиаобразовательные организационные структуры (кинокружки, школьные кинотеатры и т.д.) появляются в Москве, Кургане, Воронеже и других городах.

Нужно отметить, что интеграционные процессы включения кинообразования в программы учебных предметов были характерны и для британской медиапедагогики. Чаще всего элементы медиаобразования (как и в России) использовались на уроках родного языка и литературы.

Серьезной проблемой и британского, и российского медиаобразования в этот период выступала нехватка квалифицированных педагогов, которые могли бы осуществлять медиаобразовательный процесс в образовательных учреждениях разных уровней. Поэтому в ряде британских и российских вузов начали преподаваться спецкурсы по подготовке медиапедагогов. Однако в отличие от России, где изучение медийных искусств носило очаговый характер и преподавалось всего в нескольких университетах и педагогических институтах, в большинстве британских университетов было включено изучение медиакультуры.

Довольно сходными были и проблемы методической подготовки педагогических кадров в России и в Великобритании: развитие кинообразования в этот период существенно тормозили слабая материальная

база образования и отсутствие единой методики и программ для школ и внешкольных учреждений.

Цели российского кинообразования, начиная с 1960-х годов, все более тесно связываются с эстетическим и художественным развитием подрастающего поколения, расширением кругозора школьников и студентов. Эстетическая концепция (наряду с практической и идеологической) долгое время занимала доминирующую позицию в российском медиаобразовании. Это было связано с активным развитием системы эстетического воспитания школьников и молодежи, которое пришлось на период 60-70-х годов XX века. В частности, киноискусство стало в данный период полноценным компонентом эстетического воспитания, о чем свидетельствует разработка интегрированных и факультативных курсов для школьников разных возрастных групп, а также изучение основ киноискусства и методики его преподавания в педагогических вузах страны.

В Великобритании концепция «экранного образования», целью которой выступало эстетическое развитие детской и молодежной аудитории на материале лучших произведений экранных искусств, начала формироваться еще в начале 1950-х годов. Активными сторонниками концепции «экранного образования» выступали С.Холл и П. Вэннел, Н. Таккер, Б. Фирт, А. Ходжкинсон и др. британские кинопедагоги. Образование и воспитание подрастающего поколения на материале кинематографа и телевидения осуществлялось преимущественно в процессе внеклассной работы - как со школьной, так и со студенческой аудиторией. Причем, в отличие от России, в ряде английских школ «экранное образование» успешно преподавалось автономно.

В период 1960-х – 1980-х годов в России и в Великобритании продолжало развиваться «практическое» кинообразование: была организована сеть кинокружков и лабораторий (школьных и университетских), где школьники и студенты изучали навыки владения киноаппаратурой.

Кроме того, в 1970-е – 1980-е годы (время расцвета эстетически ориентированного медиаобразования в России), в Великобритании набирали силу идеологические и семиотические исследования (Л. Мастерман и др.). Одной из главных задач в данных исследованиях выступало противостояние идеологическому манипулированию сознанием со стороны масс-медиа.

Британские исследователи (в отличие от российских медиапедагогов, выдвигавших на первый план эстетическое воспитание школьников и студентов средствами медиакультуры), считали, что педагоги должны развивать у учащихся способность к критическому осмыслению любой медиапродукции на основе анализа и интерпретации медиатекстов как

знаковых систем. Данные позиции, как известно, получили распространение в России гораздо позже – к началу 90-х годов XX века.

В российском медиаобразовании в это время появились новые медиаобразовательные очаги (Самара, Таганрог и др.), были разработаны программы факультативных курсов «Основы киноискусства» для школы и педагогических вузов, издавалась методическая литература по медиаобразованию, активно работали киноклубы, любительские киностудии, школьные кинотеатры, приобрело регулярный характер проведение фестивалей любительских фильмов. Развивалось и медиаобразование на материале прессы: были организованы юнкорские отряды, возобновили свою работу юнкорские слеты. К отрицательным тенденциям отечественного медиаобразования в этот период можно отнести постепенное занижение роли учебных предметов гуманитарного цикла и, следовательно, - недооценку потенциальных возможностей и роли медиаобразования.

1965-1987 годы в Великобритании связываются с этапом идеологических и семиотических медиаобразовательных исследований. Постепенно на первый план вышло развитие критического мышления аудитории: «педагоги должны развивать у учащихся способность к критическому осмыслению любой медиапродукции на основе анализа и интерпретации медиатекстов как знаковых систем» [Михалева, 2009, с. 80].

В Великобритании в 1970-е - 1980-е годы появились кинообразовательные курсы для средней школы, изучение медиа входило в перечень экзаменационных списков. «В связи с развитием семиотических теорий в 1970-х годах медиаобразование стало больше ориентироваться на структуралистскую трактовку медиатекстов как знаковых систем (semiotic/representation paradigm)» [Федоров, Новикова, 2007, с.164].

Однако, как и в российских школах, британское кинообразование в школах и вузах осуществлялось во многом благодаря педагогам-энтузиастам, осуществляющим медиаобразовательную деятельность в различных образовательных структурах.

В 1980-х годах медиаобразование в России развивалось при государственной организационной и финансовой поддержке, что, безусловно, способствовало активизации медиаобразовательной деятельности. Возобновило свою деятельность ОДК, а в его составе – Ассоциация деятелей кинообразования (1988), была создана Лига Малой Прессы, ряд новых юнкорских программ. Падение «железного занавеса» открыло массовой аудитории доступ к неизвестной ранее зарубежной медиакультуре, а исследователям в области медиаобразования – к зарубежным медиаобразовательным концепциям и подходам.

Что касается британского медиаобразования в этот период, то здесь также наблюдались положительные тенденции: в 1980-х – 1990-х годах правительство Великобритании официально включило медиаобразование в Национальный учебный план Англии и Уэльса: наиболее эффективным путём медиаобразования был признан интеграционный подход, причём речь шла об обучении собственно медиа, а не обучении с помощью медиа, как это было на более ранних этапах.

Вместе с тем, в 90-е гг. XX века ситуация в области британского школьного медиаобразования складывалась неоднозначно: в 1992-1993 гг. правительство намеревалось удалить медиаобразование из учебного плана, но в 1995 года Британскому киноинституту удалось вернуть разделы, посвящённые изучению кино и ТВ в Национальный учебный план.

В Соединенном королевстве функционировали три крупных центра по подготовке специалистов в области медиаобразования на базе университетов в Лондоне, Ноттингеме и Саутгэмптоне. В помощь учителям создавались рабочие группы по медиаобразованию, которые занимались разработкой образовательной стратегии в данной области. Одновременно поддержку медиапедагогам оказывали различные национальные и международные организации (Британский киноинститут, Региональная ассоциация искусства (Regional Arts Association), Шотландский совет образовательных технологий (Scottish Council for Educational Technology), Ассоциация образовательного телевидения (Educational Television Association), а также ЮНЕСКО) [Михалева, 2009, с. 81].

Тем не менее, последнее десятилетие XX века стало плодотворным для развития британского медиаобразования: «в 1996 году в Англии на базе педагогического факультета Саутгэмптонского университета (The University Southampton, UK) открылся Центр медиаобразования (Media Education Centre), который возглавил профессор Э.Харт (A.Hart). Данный центр стал инициатором широкомасштабных научных исследований, как на британском, так и на международном уровнях» [Федоров, Новикова, 2007, с. 166-167].

В России 1990-е годы были связаны с трудностями финансирования образовательных программ, сокращением числа кружков, факультативов медиаобразовательной тематики.

Первые годы XXI столетия характеризуются бурным развитием интернет-технологий и активизацией критического подхода к процессу медиаобразования. Становится очевидным, что процессы преобразований в обществе, сопровождающиеся бурным развитием медиа, наряду с задачами эстетического развития подрастающего поколения, актуализируют проблемы самостоятельного, критического осмысления медиаинформации. Неслучайно

в российском медиаобразовании на одно из первых мест выходит осмысление роли личности в информационном пространстве.

В начале XXI века в России и в Великобритании разрабатывается целый ряд медиаобразовательных программ для школьников и студентов. На первый план выходят развивающие цели медиаобразования, способствующие формированию активной позиции по отношению к медиакультуре: «педагоги должны помочь учащимся понять, как масс-медиа могут обогатить знания и опыт медийной аудитории, опираясь на критический анализ медиатекстов с помощью «ключевых понятий» медиаобразования» [Михалева, 2009, с. 81].

Итак, влияние британских концепций массового медиаобразования на развитие медиапедагогики в России имеет определенные исторические и социокультурные предпосылки.

Влияние западных концепций, в том числе британских, с акцентом на развитии общекультурного кругозора, критического мышления и самостоятельных суждений аудиторий в отношении медиатекстов, проявилось в расширении диапазона изучаемой медиакультуры, в более глубоком и системном (полифункциональном) подходе к анализу и интерпретации медиатекстов с учетом различных социокультурных факторов.

Историко-педагогический анализ позволяет заключить, что в Великобритании нашли свое наибольшее развитие культурологическая и критическая парадигмы медиаобразования, которые реализовались путем осуществления анализа медийной продукции, критического осмысления медийных репрезентаций, социологического анализа индустрии медиа и медийной аудитории.

Говоря о специфике обучения школьников критическому анализу в исторической ретроспективе, можно заключить, что наблюдается очевидная тенденция перехода от абстрактного анализа идеологических аспектов медиатекстов на занятиях, традиционно доминирующего в британском медиаобразовании прошлых лет, к более продуктивному критическому анализу и самоанализу вкусов, предпочтений и интересов самих учащихся в сфере медиа.

Литература

- Гельмонт А.М. Кино как фактор воспитания // Вестник просвещения. 1927. № 5. С. 9-21.
Диканская В. Школа и кино // Советское кино. 1924. № 1.
Кандырин Б.Н. Детское и учебное кино // Искусство в школе. 1929. № 2-3. С. 57-58.
Лебедев Н.А. Очерки истории кино СССР. Немое кино (1918-1934). М.: Искусство, 1965.
Мальцев К. Кино и советская общественность (Об Обществе Друзей Советского Кино) // Советское кино. 1925. № 1.

- Менжинская Ю.И. Ближние задачи в области кино для детей // На путях к новой школе. 1927. № 3. С. 5-14.
- Менжинская Ю.И. Задачи массовой работы с детьми в кино // Искусство в школе. 1927. № 1. С. 18-20.
- Михалева Г.В. Что такое медиаобразование «по-английски»? // Мир образования – Образование в мире. 2009. № 4. С. 78-83.
- Первов П. Кинематограф в народной аудитории // Вестник воспитания. Петроград, 1916. № 1. С. 216-236.
- Полонский М., Польшман М., Новиков А. За кинофикацию школы // Искусство и дети. 1932. № 4. С. 33.
- Резолюция «О политической пропаганде и культурно-просветительной работе в деревне» // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Часть I. 1898–1925. М.: Госполитиздат, 1953. 952 с.
- Самуйленко Е. Кинематограф и его просветительная роль. Петроград: Школа и жизнь, 1919.
- Федоров А.В., Новикова А.А. и др. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007.
- Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Таганрог: Изд. Центр ГОУВПО ТГПИ, 2009. 320 с.
- Чельшева И.В. Российское и британское медиаобразование: основные стратегии развития // Медиаобразование. 2013. № 3. С.79-84.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
- Эйзенштейн С.М. Избр. произв.: В 6 т. М., 1964. Т. 1.

References

- Chelysheva, I. Russian and British media education: the basic development strategy // Media Education. 2013. № 3. P. 79-84.
- Chelysheva, I. Technique and technology of media education in schools and universities. Taganrog, 2009. 320 p.
- Chelysheva, I. Theory and history of Russian media education. Taganrog, 2006. 206 p.
- Dikanskaya, B. School and cinema // Soviet cinema. 1924. № 1.
- Eisenstein, S.M. Selected Works. In 6 volumes. Moscow, 1964. Vol.1.
- Fedorov, A., Novikova, A. and others. Media Education in the United States, Canada and the UK. Taganrog, 2007.
- Helmont, A. Cinema as a factor of education // Bulletin of Education. 1927. № 5. P. 9-21.
- Kandyrin, B. Children's and educational Film // Art School. 1929. № 2-3. P. 57-58.
- Lebedev, N. Film history of the USSR. Silent film (1918-1934). Moscow: Art, 1965.
- Maltsev, K. Cinema and Soviet public (on the Soviet Cinema Friends Society) // Soviet cinema. 1925. № 1.
- Menzhinskaya, Y. Near the problem in the field of cinema for children // On the Road to a new school. 1927. № 3. P. 5-14.
- Menzhinskaya, Y. Tasks mass of working with children in the movie // Art School. 1927. № 1. P. 18-20.
- Mikhaleva, G.V. What is media education "in English"? // World of Education - Education in the world. 2009. № 4. P. 78-83.
- Pervov, P. The first cinema in national audience // Herald of education. Petrograd, 1916. № 1. P. 216-236.
- Polonsky M., Pollman, M. Novikov, A, For cinemafication of school // Art School and children. 1932. № 4. P.33.
- Samujlenko, E. Cinema and its educational role. Petrograd: School and Life, 1919.
- The resolution "On the political propaganda, cultural and educational work in the countryside" // The Communist Party of the Soviet Union Resolutions and Decisions of Congresses, Conferences and Central Committee plenums. Part I. 1898-1925. Moscow, 1953. 952 p.



Практика медиаобразования

*А.В.Онкович,
доктор педагогических наук, профессор
(Киев, Украина)*

Медиашкола на Кинбурне

Аннотация. Коллективное погружение в перспективы медиаобразования соотоялось. Результаты «Медиашколы на Кинбурне» нуждаются в осмыслении и развитии. Тем не менее, без сомнения, это - медиаобразовательная интерактивная технология.

Ключевые слова: медиаобразование, медиашкола, медиаграмотность.

Media Practice

Media School at Kinburn

*Prof. Dr. Anna Onkovich,
Kiev, Ukraine*

Abstract. The collective immersion in media education sotoyalos prospects. Results of the "Media School at Kinburn" in need of understanding and development. However, without a doubt, this is - media educational interactive technology.

Keywords: Media Education, Media Design, Media Literacy.

В феврале 2015 года, когда в рамках конференции «Язык и культура» представители научной школы А.В.Онкович собрались для обсуждения развития перспектив медиаобразования в украинской высшей школе, возникла идея систематически продолжать наше научно-ориентированное общение. Отдела теории и методологии гуманитарного образования в Институте высшего образования, который в последние годы многие справедливо считали одним из центров медиаобразования в Украине, на тот момент уже не было, исчезли и средства, выделенные на дальнейшую разработку темы «Профессионально-ориентированное медиаобразование в высшей школе». «Лидеры», приложившие руку к этим «новациям», спешили в Европу и... были довольны еврогрантами, отработывая которые просто переносили известное и в значительной мере устаревшее в Европе на украинский грунт. Нам же было обидно и больно за перспективы украинского медиаобразования.

Исследования, проведенные в Институте высшего образования в последние годы, свидетельствовали: мы в этом направлении опережаем не только Европу... Украинские и зарубежные коллеги считали, что опыт Украины в разработке и внедрении профессионально-ориентированного медиаобразования (ПОМО) следует распространять и развивать. Речь идет о медиаобразовании будущих специалистов различных направлений подготовки, поскольку мы акцентировали внимание не на «журналистике/медиа для всех», а говорили о том, как наиболее эффективно использовать профессионально-ориентированные медиатексты в подготовке будущих специалистов, чтобы в последующем они успешно применяли навыки работы с масс-медиа для повышения профессионального и культурного уровня, чтобы были готовы к самообразованию в течение всей жизни. Не без удовольствия напомним, что термин «профессионально-ориентированное медиаобразование» в образовательное пространство впервые ввели украинские исследователи. Приятно осознавать, что мы в чем-то вырвались вперед и это «что-то» должно было стать педагогическим достоянием Украины.

Выбора не было: нельзя было сложить руки, уйти на «заслуженный» отдых, отказаться от наработанного, забыть, что мы с идеями профессионально-ориентированного и предметного медиаобразования вышли вперед не только на украинском ландшафте... Молодые доценты, недавно успешно защитившие кандидатские диссертации по медиаобразовательной проблематике, уже видели перспективы дальнейших исследований, на них ориентировались аспиранты-новички...

Вспомнили, как в работе над диссертациями помогло общение на Кинбурнской косе, где у научного руководителя – сельский домик на берегу моря. Поскольку в новом году из-за спешной реорганизации ИВО НАПН Украины под нового «лидера» аспиранты и соискатели медиаобразовательной направленности были лишены научно-образовательной среды, было решено создать ее в селе Покровка на Кинбурне, используя при этом естественную природную среду уникального заповедника для отдыха и оздоровления. Так и решили – подумать над созданием медиаобразовательной и «культурно-обогатительной» среды, апробировать идеи, в мае 2015 года провести «Медиашколу на Кинбурне», а далее...

В «майской школе» ключевую роль играли слова «медиашкола», «Кинбурн», «дикие орхидеи».

Понятие «медиашкола» не нуждалось в дополнительных разъяснениях в нашей аудитории. Про Кинбурн так же многие знали, ибо приезжали сюда, в село Покровка, для работы над диссертациями в тишине и спокойствии,

вдали от цивилизации общаясь с коллегами, мысли которых были заняты теми же проблемами. Знали про регионально-ландшафтный парк «Кинбурнская коса», принадлежащий к природному-заповедному Фонду Украины и охраняемый Законом... А вот «дикие орхидеи», цветущие только в первые дни мая, интриговали. Орхидейное поле здесь - наибольший локалитет на нижнем Днепре и один из самых многочисленных в Европе. На 1 кв.м. вырастает 30-60 (100) орхидей, семья которых представлена 6 видами рода *Orchis*. Конечно, под эту идею «зеленого научного туризма», наверное, можно было бы получить не один грант... Но – не было времени и некому было этим заниматься... Было желание быть полезным – себе, друг другу, Украине...

Мы уже не раз обращали внимание на то, что новые жизненные обстоятельства требуют ориентации высшей школы на всестороннее развитие личности. Задача специалиста информационной эпохи – развивать критическое мышление, умение анализировать и отбирать лично значащую информацию, структурировать, обобщать и осмысленно использовать медиапродукты.

Благодаря медиаобразованию, концептуально меняется самое наполнение понятия «гуманитарное образование». Студенты получают стимул к самообразованию через медиа в течение всей жизни. Диссертационные работы, выполненные в Институте высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины (Р.Бужиков, Н.Духанина, И.Сахневич, О.Янишин), в Черкассах (И.Гуриненко, И.Чемерис). в Луганске, Житомире [<http://mic.org.ru/5-nomer-2013/184-mediadidaktika-vysshej-shkoly>], убеждали нас в этом. Именно профессионально-ориентированному образованию были посвящены эти исследования. И в развитии этого педагогического направления двигались последователи: современный специалист обязан быть медиакомпетентным.

Медиакомпетентность специалиста – это интегральная характеристика личности, которая состоит из отдельных частных компетенций и является сегодня признаком медиакультуры. Над этой проблематикой работали молодые исследователи Института высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины, среди которых – несколько наших бывших студентов, по материалам дипломных работ которых издана коллективная монография «Медиакомпетентность специалиста», выполненных в русле экспериментального спецкурса «Медиаобразование» в Национальном техническом университете Украины «КПИ».

Именно практика преподавания этого спецкурса убедила в необходимости преобразования медиаобразования «вообще» в «профессионально-ориентированное». Отметим, что особенно успешной

была самостоятельная поисковая работа студентов, направленная на выполнение домашнего задания (напр. задание: «Найдите определенный медиапродукт, который обогатит вас профессиональными знаниями; представьте этот медиапродукт на занятии»). При этом обязательным было условие: найти такую профессионально-значимую информацию, чтобы ее предъявление удивило и одноклассников, и преподавателя. Наиболее интересные поисковые находки превращались в статьи и публиковались.

Для некоторых студентов научный поиск, направленный на обогащение профессиональными знаниями, продолжился при написании дипломной работы. Успешно защищенные исследования, выполненные как дипломные проекты, и стали основой коллективной монографии. Мы уже не раз убеждались в том, что издание прекрасно представляет возможности профессионально-ориентированного медиаобразования. Опыт подготовки к изданию комплексного исследования, объединенного одной идеей – профессионально-ориентированное медиаобразование – и выполненного под руководством одного руководителя, может стать хорошим примером для многих кафедр, которые готовят к самостоятельной деятельности специалистов XXI века. Такая студентоцентричность – одна из определяющих характеристик европейского пространства высшего образования. И это – пример обучения профессии через поиск, через научную деятельность, когда результаты студенческих исследований успешно представлялись на научных конференциях разного уровня.

Отметим, что отдельные положения студенческих исследований были предметом обсуждения на международных круглых столах и международных научно-практических конференциях. По результатам исследований авторами-студентами опубликовано несколько статей. Аспиранты же рассматривали медиаобразовательные технологии в контексте интерактивного обучения.

...В начале мая первая группа «школьников» прибыла в Покровку для апробации самой идеи «Медиашколы». Наша «Медиашкола на Кинбурне возле диких орхидей» предполагала: 29-30 апреля, 1 мая - заезд, отдых; 2-7 мая - дни учебы и отдыха (учеба: лектории, тренинги, мастер-классы, обмен опытом, знакомство с литературой, общение; отдых: экскурсии, прогулки, встречи, творческие вечера; высадка растений; 8 - 15 мая - отдых, разезд.

Сегодня, анализируя несколько «школьных» дней, у нас есть основания считать, что подобную форму профессионально-ориентированного общения (и обучения) можно рассматривать как медиаобразовательную интерактивную технологию, способствующую повышению (в первую очередь) профессионального и культурного уровня знаний участников.

И не только. Проиллюстрируем это на примере.

Для просветительской работы в «культуроведческом» направлении был приглашен профессор из Николаева Анатолий Григорьевич Михайлик – известный культуролог, краевед. Почетный гость медиашколы - один из старейших дачников Покровки - хорошо знает историю Кинбурна, был свидетелем многих событий из новейшей истории села. От него слушатели узнали, что на территории заповедника гнездятся десятки видов птиц, прорастают лекарственные травы, грибы. Здесь соседствуют озера с морской и пресной водой... Профессор – автор многих публикаций о Кинбурне - рассказал об уникальности этого места, о том, что на Кинбурне получил свое первое ранение русский полководец А.В.Суворов, о том, как исчезли табуны диких лошадей и стада диких кабанов, как хищнически совсем недавно вылавливались из морских вод креветки, что и привело к исчезновению в прибрежных водах рыб и уменьшению количества птиц на берегу.

Встреча с исследователем переросла в коллективное обсуждение актуальных сегодняшних экологических, хозяйственных, гуманитарных проблем, об их отражении в средствах массовой информации.

Хищническое отношение к живой природе имело наглядное подтверждение – за несколько недель до проведения «школы» рядом была спилена половина акациевой рощи, - продолжала развивать тему инженер-кораблестроитель, пенсионерка из Николаева, дачница Людмила Алексеевна Костенко.

Почетным гостям школы было интересно узнать о медиаобразовании и медиаграмотности, о том, какие научные проблемы решали и решают молодые исследователи в своих диссертациях.

Аспирантка Института высшего образования, преподаватель Елена Калицева из Николаева представила слайд-шоу по материалам Второй международной конференции по информационной и медиаграмотности (ЕСІІ), которая прошла 20 - 23 октября 2014 года в Дубровнике (Хорватия) с участием представителей более 50 стран. Наибольшее их количество было из США (41 человек), а также из Хорватии (38), Англии (19), Германии (14), Объединенных Арабских Эмиратов (13). 15 стран были представлены по одному участнику. От Украины в Дубровнике было два участника - Е.В.Калицева и А.В.Онкович. Главную роль в организации Второй европейской конференции ЕСІІ сыграл факультет информационных и коммуникационных наук университета Загреба (Хорватия) при участии факультета информационного менеджмента университета Хаджеттепе (Турция). Информационная грамотность (ИГ), медиаграмотность (МГ) и непрерывное обучение (в течение всей жизни) - основные темы конференций ЕСІІ, нацеленных на объединение усилий ученых и специалистов в области информации, медиа, педагогов, политиков, предпринимателей и всех других

заинтересованных сторон из разных стран мира для обмена знаниями и опытом, акцентировалось в анонсах. Обсуждались актуальные вопросы, последние события, достижения теории и передовой практики.

Конференция в Дубровнике предполагала различные типы участия, такие как: ключевой доклад; постеры; представления передового педагогического опыта; семинары; панельные дискуссии; форматы «PechaKucha»; мастер-классы приглашенных педагогов-практиков; тренинги; форум докторантов. Каждый формат имел разные требования и ограничения по объему, распределению времени и содержанию. До начала конференции были изданы тезисы всех участников, где отмечались и страна автора, и место работы, и контактный адрес. Некоторым докладчикам было предложено подготовить развернутые публикации, которые были напечатаны в престижных европейских изданиях. (В частности, доклад А.В.Онкович о медиадидактике высшей школы увидел свет в журнале «Communications in Computer and Information Science» известного европейского издательства "Springer").

Это разнообразие форм для общения и представления нового и привело нас к мысли, что пора говорить о конференции как об интерактивной медиаобразовательной технологии (подробнее об этом – см. журнале «Медиаобразование», 2015, № 1). Привлекало разнообразие научных действий. Значительное количество докладов-презентаций представлялось двумя-четырьмя выступающими, причем часто из разных стран. Е.Калицева выступала с докладом в необычном для нас формате «PechaKucha» (презентация 20 слайдов по 20 секунд каждый, после пяти презентаций - вопросы, ответы и обсуждения). Участники школы на Кинбурне могли убедиться в разнообразии форм заседаний европейской конференции благодаря слайд-шоу с «живыми» комментариями ее украинских участников...

После обсуждения проблематики европейской конференции несложно было перейти к выяснению перспектив украинского медиаобразования, к рассмотрению личных наработок, к анализу новых публикаций по медиаобразованию и авторефератов недавно защищенных диссертаций по социальным коммуникациям и педагогике. Каждый из присутствующих представил интересное и полезное, по его мнению, издание или публикацию. В частности, анализировались последние выпуски журналов «Вища освіта України», «Проблеми освіти», «Медиаобразование», «Медиаобразование. Інформація. Комунікація» с публикациями участников медиашколы, монография «Медіакомпетентність фахівця», сборник программ «Медіадидактика вищої школи», пособие по медиаобразованию для будущих нефтяников Инны Сахневич, «Національний освітній глосарій: вища освіта»

и другие издания. Представленные материалы демонстрировали широкие возможности медиаобразования для разработки новых теорий и концепций, апробации уникальных образовательных технологий.

С обзором новейших педагогических исследований выступила кандидат педагогических наук, докторант Института высшего образования Анна Владимировна Лесик (научный руководитель – проф. В.К.Майборода). Особо она выделила архивные материалы по внедрению кино в систему школьного обучения во второй половине прошлого столетия, утверждая, что многое можно было бы осовременить и использовать сегодня в педагогической практике, по-настоящему наладить индустрию интенсивного изготовления новейших учебно-методических материалов.

Среди приехавших были аспирантки ИВО Елена Калицева и Ирина Сливка (Макаренко). Старшие «школьники» проанализировали материалы их диссертаций - о медиаобразовании юристов с использованием телепередач правовой направленности Елены Калицевой и о развитии поликультурности будущих преподавателей иностранных языков средствами медиаобразования Ирины Сливки. Экспертами выступили молодые кандидаты наук доцент Наталья Духанина и докторант Анна Лесик. Аспиранты были обогащены «мозговым штурмом» всех участников школы...

Е.Калицева обратила внимание, что Е.И.Пассов - один из известнейших разработчиков коммуникативного метода в обучении иностранным языкам - сегодня говорит, что этот метод себя изжил, ему на смену пришел диалог культур. И тут нельзя не согласиться с Ириной Сливкой – следует вести речь не только о диалоге культур, но и о их полилоге. Полилог культур как медиаобразовательная технология – бесспорно, перспективная и актуальная тема для улучшения иноязычного образования.

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Национального технического университета Украины «КПИ» Наталья Духанина поделилась воспоминаниями о том, как здесь, в Покровке на Кинбурне, она с подругами-аспирантками работали над диссертациями, рассказала о медиаобразовательных технологиях, используемых в учебном процессе на факультете компьютерных технологий, о перспективах внедрения медиакультуры в техническом университете, о конференции, которая только что прошла на факультете лингвистики в КПИ.

Не все из заявленных и приглашенных участников смогли приехать на Кинбурн (К.Балабанова, Г.Лоза, Е.Варецкая, О.Орлова, Ю.Горун). Тем не менее, участники школы обратили внимание на стендовый доклад Г.И.Лозы – про опыт КПИ 1920-х годов, когда студенты и преподаватели - члены научных кружков при кафедрах, занимались научно-исследовательской и проектной деятельностью, результаты которой публиковали в научных

журналах. Обучение студентов через научную деятельность – сегодня один из трендов высшего образования.

Кандидат филологических наук, доцент Национального университета тетра и кино имени Карпенко-Карого Маргарита Черненко поделилась воспоминаниями об отце – участнике Второй мировой войны, позже - профессоре КГУ имени Т.Г.Шевченко, прочитала свои стихи, посвященные отцу, лирическую поэзию. У Маргариты Черненко в рамках нашей медиашколы прошел творческий вечер. Накануне выезда на Кинбурн у нее состоялся концерт в сопровождении инструментального ансамбля, исполнявшего классику, в Киевской филармонии (видеорепортаж можно посмотреть на ее странице через интернет).

При планировании летне-осенних собраний участники «Медиашколы на Кинбурне возле диких орхидей» ориентировались на уникальность места ее проведения. Поэтому в будущем - поход в реликтовый «лес Геродота», посещение «саги», грибная охота, наблюдение за животным и растительным миром уникального места, не так давно приобретшего статус Национального природного парка "Белобережье Святослава".

Уже по возвращении в Киев, заметив наши «фотоотчеты» на фейсбуке, прислала свои фотографии с Кинбурнской косы и информацию о ней Ольга Сак, зав. отделом редких и ценных изданий Херсонской областной универсальной научной библиотеки имени Олеся Гончара.

Цитирую: «Кинбурнская коса — тихое, удаленное от цивилизации место, с природой, сохранившейся в первозданном виде. Кинбурнская коса имеет свой неповторимый микроклимат. С одной стороны она омывается морской водой, с другой — пресными водами Днепра, суша покрыта буйной травяной растительностью, сосновым и дубовым лесом. Из-за обилия целебных трав Кинбурнскую косу иногда называют аптекой под открытым небом. На косе растет более 500 видов растений, многие из которых являются лекарственными - ромашка, чебрец, валерьяна, зверобой, мята, бессмертник песчаный, золототысячник и т.д. В сосновом лесу много белых грибов.

Одна из известных достопримечательностей Кинбурнского полуострова — Волыжин лес, являющийся остатком лесов древней страны Гилеи. Древнегреческий историк Геродот писал, что Гилея существовала здесь в V столетии до нашей эры. Тогда Кинбурнская Коса была покрыта густым лесом. Остатки реликтовых лесов можно встретить и сейчас в виде участков с небольшими рощами дуба, березы, ольхи и осины, раскиданных среди песчаных просторов косы. Вода, жара, влажность, палящее солнце способствуют быстрому разрастанию деревьев и травы в песчаных низинах. Такие места густо зарастают папоротником, болотными растениями, деревья плотно обвивает виноград и хмель, образуя таинственные и мистические "саги", как их называют местные жители.

В Волыжином лесу гнездятся многие виды птиц, в том числе серый журавль, лебедь-шипун и орлан белохвостый - всего около 300 видов. Более 60 видов животных занесены в Красную Книгу Украины. Кинбурн — одно из самых любимых мест обитания розовых

пеликанов, издали очертаниями напоминающих птеродактилей, но удивительно грациозных в полете».

Праздничный выход к орхидному полю состоялся 2 мая 2015 года - под дождем, при довольно прохладной погоде. Но с приподнятым настроением и удовольствием! А вот до леса, где местные жители собирали первые майские грибы, участники «школы» не дошли из-за разлива весенних вод, Зато по дороге любовались белыми лебедями и утками на озерах, другими птицами в небе и на земле, названий которых, к сожалению, «школьники» не знали...

Конкурс на лучшую фотографию диких орхидей был объявлен заранее – его победителями стали Наталья Духанина, Виктория и Анна Лесик, Маргарита Черненко. Были поддержаны и другие – инициативные - темы для фотоконкурсов. Интересным и неожиданным оказался замысел доцента, преподавателя зарубежной литературы Маргариты Черненко – она снимала лодки, а позже представила эти снимки с оригинальными текстами-этюдами. (С циклом Маргариты Черненко «Лодки на Кинбурне» можно познакомиться по адресам: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100008349217380>; <https://www.facebook.com/profile.php?id=100001273117324&ref=ts>. Там же – и наши фотоотчеты).

В конкурсе на оригинальное съедобное блюдо не было равных Анне Лесик.

Прогулки по берегу моря (отчаянные купались) были по нескольку раз в день – благо море в 300 шагах от жилья...

Работа на огороде привлекала не всех. Тем не менее, были посажены бордюр из ирисов (Анна Лесик), клумба цветов-многолетников (лицейстка КПИ Виктория Лесик, аспирантка Елена Калицева), грядки клубники (Наталья Духанина, Анна и Виктория Лесик) и фасоли (Ирина Сливка). Рассадку цветов и клубники «школьникам» подарили дачники-ветераны.

Следующая встреча участников нашей «Медиашколы на Кинбурне» состоится в конце июня в Киеве. Здесь - в рамках конференции "Язык и культура" - традиционно пройдет круглый стол "Медиаобразовательные технологии в учебном процессе". А затем - переезд в Покровку, где продолжится "Медиашкола на Кинбурне". Уточняем названия-девизы последующих встреч: «Медиашкола на Кинбурне, в поисках Гилеи» (июль), Медиашкола на Кинбурне – на Белобережье Святослава» (август), «Медиашкола на Кинбурне (с привкусом грибов)» (сентябрь)...

К культурологической части «Школы» присоединяются коллеги – преподаватели, библиотечные и музейные работники из Херсона и Николаева – они готовы предложить свои услуги и познакомить с самыми интересными объектами культуры своих городов.

И общение, общение, общение... Коллективное погружение в перспективы медиаобразования состоялось. Результаты нашей «Медиашколы

на Кинбурне" нуждаются в осмыслении и развитии. Тем не менее, без сомнения, это - медиаобразовательная интерактивная технология...

Литература

- Онкович, Г.В., Горун Ю.М., Кравчук В.О., Литвин Н.О., Костюхіна І.В., Нагорна К.А. Медіакомпетентність фахівця. К.: Логос, 2013. 287 с.
- Онкович, Г.В., Балабанова К.Е., Гуріненко І.Ю., Духаніна Н.М., Онкович А.Д., Сахневич І.А., Янишин О.К. Медіадидактика вищої школи. Програми спецкурсів. К.: Логос, 2013. 196 с.



Практика медиаобразования

Мультимедиа в музейном пространстве

Т.П. Мышева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал Ростовского государственного экономического университета)

Аннотация. В статье говорится о внедрении в современный музей новых информационных технологий, которые помогают более широко представить экспозиционный и выставочный материал. Статья отражает использование данных технологий в работе Чеховского комплекса музея-заповедника г. Таганрога.

Ключевые слова: средства мультимедиа, музей, музейная коллекция, виртуальный музей, мультимедийные экспозиции.

Media Education Practice

Media in museum space

Dr. Tatiana Mysheva,
Anton Chekhov Taganrog Institute

Abstract. The article talks about the introduction to the contemporary museum of new information technologies that help more widely to provide exposition and exhibition material. The article reflects the usage of these technologies in the work of Chekhov complex of the museum-reserve of Taganrog.

Keywords: multimedia, museum, museum collection, virtual museum, a multimedia exhibition.

Каким видит музей современная студенческая аудитория? Помимо аутентичных экспонатов древностей, исторических и художественных ценностей современный музей внедряет новые информационные технологии, которые помогают более широко представить экспозиционный и выставочный материал. Таким образом, в памяти аудитории остается яркий запоминающийся образ. Мультимедиа – это современный инструментарий

формирования музейного пространства, способствующий реализации разного вида проектов и идей.

Привычная схема посещения музея - просмотр коллекций в залах с экскурсионным обслуживанием. Экскурсия заключается в проговаривании заученного текста в разных вариациях, который к концу дня начинает быть похожим на монотонное живое звучание. Однако с развитием современных технологий ситуация с информационным обслуживанием посетителей постепенно начинает меняться: появляются аудио-гиды, достойная замена традиционного экскурсионного рассказа. Во-первых, на диск поставленным голосом начитывается информация, часто сопровождающаяся музыкой; во-вторых, данную информацию можно прослушивать сколько угодно; в-третьих, облегчается работа экскурсовода, профессионализм которого необходимо использовать как эксклюзивный продукт в списке предлагаемых музеем услуг. Что касается экскурсии, то она становится ничем иным как своего рода семинаром с диалогом о музейном искусстве, т.е. ведется живое общение, ценность которого заключается в обмене мнениями [Мышева, 2008].

В крупных музеях, таких как Литературный музей А.П. Чехова в городе Таганроге, размещены информационные компьютерные стенды, где можно познакомиться с хранящимися там аудио/видеофайлами, содержащими исторический справочный материал о коллекциях, который постоянно дополняется. Так как мы живем в эпоху непрерывного потока информации, музейные ресурсы регулярно обновляются с помощью мультимедиа [Мышева, 2008].

Автоматизированные компьютерные системы музея размещены в залах и подобным образом поясняют представленные в экспозиции экспонаты. Имеющиеся в распоряжении музея диски CD-ROM дублируют печатные каталоги. В музее имеется свой кинозал, а каждый зал имеет индивидуальный телевизор. Поэтому все большие выставки музея сопровождаются демонстрацией кинофильмов, звуковыми эффектами. Средства мультимедиа используются для расстановки акцентов в сценарии монтажа выставок и экспозиции. Примеров тому множество. В том же Литературном музее А.П. Чехова в г. Таганроге мы можем просмотреть кадры фильмов по произведениям великого русского писателя А.П. Чехова: это «Степь» и «Палата №6», «Три сестры» и «Вишневый сад», а также «Путешествие А.П. Чехова по острову Сахалину». Это и ставшие очень популярными телемосты с музейщиками из города Чехова и Москвы, зарубежных стран - Словакии и Баденвейлера, обсуждавших таинственный рассказ «Хористка» и экранизацию фильма по данному произведению. Это и

видеосюжеты занятий, которые проводятся с теми предметами, что выставлены в залах постоянной экспозиции.

Хочется вспомнить выставку восковых фигур «Великие люди России» проходившую в музее Градостроение и быта, где работы показывались в темном замкнутом пространстве, разбитом на сектора в сопровождении звуковых эффектов. Там же демонстрировался фильм о жизни и деятельности того или иного правителя нашего государства. Отдельно была выделена компьютерная сетевая зона, где каждый желающий мог в удобном ему порядке познакомиться со всей информацией о выставке изучив мультимедийный CD-ROM. На выставках искусства XX-XXI веков Художественного музея Таганрога появляются объекты видео-арта позволяющие познакомиться с произведениями великих мастеров данного периода времени

Средства мультимедиа могут играть как вспомогательную роль – учет и хранение, электронные пояснения, инструменты для предъявления коллекционного материала, показ отдельных видеообъектов, так и равноправное «звучание» наряду с традиционными музейными предметами.

В музеях все больше появляются не только единичные объекты, но и целые мультимедийные экспозиции, которые дарят незабываемые впечатления и удивляют сочетанием материальных и виртуальных сред. Специально созданные аудио, видео и мультимедийные программы, технические возможности которых позволяют почувствовать себя в «другой» реальности, предстают перед посетителями наряду с традиционными музейными экспонатами.

Приведем для примера музейный комплекс «Путешествие по музею-заповеднику г. Таганрога». Экспозиционная среда находится в постоянном движении, она меняется, как меняется сама жизнь. Главная задача – погрузить зрителя в жизнь старого города, заставить вспомнить Чеховские слова: «...как пуст, ленив, безграмотен и скучен Таганрог», сравнить старый город с современным, почувствовать, как влияет среда на жизнь и творчество великого писателя, ощутить дух его времени. Увидеть и прочувствовать это помогают средства мультимедиа – видео, звук, сменяющие друг друга в пространстве графические изображения, а также реальные предметы, которые можно трогать. Они иллюстрируют увиденное и услышанное, заставляя почувствовать всеми органами восприятия тему жизни и творчества писателя [4].

Возможности мультимедиа позволяют создавать виртуальные музейные филиалы, содержащие экспозиционные каталоги, дающие возможность зрителю познакомиться с коллекциями музеев, находясь на расстоянии от самих первоисточников. Например, «Литературный историко-архитектурный

музей-заповедник г. Таганрога» - это центр, созданный как единое культурно-информационное пространство на юге России.

В медиатеке центра, помимо печатных изданий и фильмов, содержатся интерактивные мультимедийные программы об истории города, русского искусства, о Художественном музее и его коллекциях. В создании дисков участвуют все средства мультимедиа – фото, графика, видео, аудио, 3D-моделирование и др. Приведем для примера мультимедийные издания, которые можно увидеть непосредственно на экспозиции в информационных зонах «Домика Чехова», «Лавки Чеховых», «Литературного музея-гимназии А.П. Чехова», «Краеведческого музея», музея «Градостроения и быта» Фрагменты мультимедийных фильмов «Музейный комплекс», «История одного города», «Музей в системе города» и др. можно посмотреть на официальном сайте музея-заповедника.

При создании интерьеров дворца Дома Алфераки в фильме «Музейный комплекс» использованы 3D моделирование, а также фото, видео, графические возможности, материалы научных исследований исторических событий.

Интерактивная программа «История одного города» - электронное пояснение истории создания г. Таганрога демонстрируется на плазменной интерактивной панели - посетитель может прикоснуться к изображению для получения справочной информации об интересующем его историческом аспекте города.

Мультимедийное сопровождение «Музей в системе города» создано для пояснения экспозиций Чеховского комплекса. В нем содержится справочная информация о коллекциях, представленных на экспозициях и хранящихся в других музеях страны, именной указатель, словарь терминов, а также пояснение концепции организации выставок. Каждый CD-ROM из этой постоянно пополняющейся коллекции заслуживает особого внимания пользователя.

Следующим шагом может стать «погружение» посетителя, который становится соучастником действия, в виртуальное пространство.

Посетителю виртуального музея предлагается задуматься о своих путешествиях, о новых способах и разных практиках освоения мира, окунуться в атмосферу странствий разных времён. Структура виртуального музея отражает реальное выставочное пространство.

Примером может служить проект создания центра музейных мультимедийных технологий в Таганроге. Здесь не будет привычных экспонатов, экспозицию будет формировать исключительно виртуальная среда. Посетителю будет предоставлена возможность самостоятельно выбирать очередность просмотра экспозиций - составить обзорную

экскурсию или многократно посещать конкретные залы, связанные между собой через гиперссылки. С помощью средств мультимедиа будут созданы исторические реконструкции, которые позволят с легкостью перемещаться в виртуальном пространстве: то в интерьеры дворца Алфераки, то музея, то в пространство города, и, конечно, путешествовать во времени. Подобным образом будет создаваться музейная лестница мультимедийных чудес, где посетителю открываются сегодняшние достижения, завтрашние возможности и музейное творчество. «Вместе с тем (поскольку проникновение в другие эпохи и пространства осуществляется дистанционно через экраны и проекции) экспозиция превращается в подобие «волшебного кристалла», в котором отражается весь музейный универсум от коллекций до ежедневной практики» [Лебедев, 2007, с.33]

Перед посетителем открывается мультимедийная культура, воспитывающая активного исследователя, свободно выбирающего ход изучения выставок, останавливающегося при желании на интересующих его моментах, имеющего возможность просматривать материал в любой последовательности необходимое количество раз. «Поэтому мультимедиа – не просто форма, а новая синкретичная форма, которая являет собой синергию между различными художественными формами, синергию между звуком, образами и текстами. В мультимедиа, как в одной мультисенсорной точке, сходятся визуальный, аудио и текстовый материал внутри интерактивной компьютерной среды. Она может принимать любую форму и состоять из любых комбинаций: текст, гипертекст, двухмерная и трехмерная графика, анимация, движущееся изображение (цифровое видео и фото), музыка, звуковые эффекты. Как продукт нового инструментария, мультимедийные средства вбирают в себя достоинства всех предыдущих аудиовизуальных средств. Но не вытесняют их. Подобно тому, как банан не может заменить яблоко, компьютерная «палитра» должна функционировать в культуре не «вместо», а «вместе», обладая своими специфическими особенностями в системе художественной коммуникации, формирующими свой, новый язык мышления» [Галлеев, 2001, с.119].

Мультимедийные технологии, интегрируясь в музейную среду, создают новые огромные ресурсы для ее жизнедеятельности, открывают новые способы передачи информации посетителям. Они помогают решать организационные задачи не только внутри музея, но дают возможность получить свое виртуальное пространство, увеличить число реальных посетителей, а также привлечь внимание виртуальной аудитории.

Для создания мультимедийной среды требуются специалисты, сочетающие в себе «образное мышление художника, системное мышление ученого и инновационное мышление изобретателя» [Розенсон, 2006, с.17].

Музею нужны специалисты широкого профиля, способные структурировать информацию, а также создавать проекты и вести их контроль как с научной, так и с дизайнерской сторон одновременно. Это позволит научным сотрудникам избежать разногласий с дизайнерами сторонних студий, когда работа идет обособленно – отдельно научный материал, отдельно «красивые картинки».

В мультимедийной среде А.И. Розенсон большую роль отводит медиадизайнеру, от профессиональных решений которого зависит степень воздействия выставочных коллекций на зрителя. Используя практически неограниченные возможности мультимедийного оборудования можно реализовывать самые смелые дизайн-проекты и идеи. Однако необходимо осознавать тот факт, что медиадизайнер [Розенсон, 2006] создает не просто красивый образ, решая эстетические, конструктивные и функциональные задачи. У дизайна есть еще воспитательная, образовательная, коммуникативная функции, определяющие общечеловеческий культурный уровень.

Мультимедийная культура имеет огромное влияние на все сферы деятельности современного общества за счет аудио и видео средств:

«Они самым непосредственным образом воздействуют на человека подменяя воспитание, формируя коллективное сознание и во многом изменяя формы организации поведения, манеру поведения и даже стиль жизни людей... ...воздействуя на сознание, мультимедийная культура формирует новое мироощущение, миропонимание и мировоззрение, тем самым, заставляя смотреть на объективную реальность, бытие иначе, чем это делали люди XIX и даже XX века» [Елинер, 2008, с. 9].

Мультимедийная культура оказывая огромное влияние на аудиторию воспитывает у нее хороший вкус и музеи, как хранилища ценностей искусства, призваны в этом случае помочь в развитии и формировании данного качества, а для этого необходимо использовать все возможности мультимедиа.

Литература

- Галлеев Б.М. Компьютер и искусство // Человек. 2001. № 4.
Елинер И.Г. Мультимедийная культура и современное общество. СПб: НППЛ «Родные просторы», 2008.
Лебедев А.В. Информационные технологии и современная музейная экспозиция // Российское экспертное обозрение. 2007. № 6 (23).
Мышева Т.П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте / под ред. Н.П.Рыжих. Таганрог: Изд-во Таганрог гос.пед.ин-та, 2008. 160 с.
Розенсон И.А. Основы теории дизайна: Учебник для вузов. СПб., Питер 2006.

References

- Galleev, B.M. Computer and Art // Man. 2001. № 4.
- Eliner, I.G. Multimedia culture and modern society. St. Petersburg: Native land, 2008.
- Lebedev, A.V. Information technology and modern museum exhibition // Russian Expert Review. 2007. № 6 (23).
- Mysheva, T.P. The museum pedagogy in the modern socio-cultural context of education / ed. N.P.Ryzhih. Taganrog: Publishing house of Taganrog State Pedagogical Institute, 2008. 160 p.
- Rozenson, I.A. Fundamentals of design theory: Textbook for universities. St.Petersburg: Peter, 2006.



Практика медиаобразования

Роль кинофестивалей в формировании культурной среды крупного города (на примере города Омска)

***Н.Ф. Хилько,
доктор педагогических наук, профессор,
Омский государственный университет***

Аннотация. В статье рассказывается о функциональном назначении любительских кинофестивалей в развитии культурной среды большого города на примере Омска. Анализируются идентичные фестивали документального и малого игрового кино в города Сибири и Урала, Твери их тематика и формы фестивальной деятельности, география участников, состав культурной среды зрителей и участников.

Ключевые слова: кинофестивали, компоненты культурной среды, тематика, формы фестивальной деятельности.

Media Education Practice

Role of film festivals in formation of the cultural environment of the large city (on the example of the city of Omsk)

***Dr. Nikolai Hilko,
Omsk State University***

Abstract. In article it is told about a functional purpose of amateur film festivals in development of the cultural environment of the big city (on the example of Omsk). Identical festivals of documentary and small game cinema to the cities of Siberia and Urals, Tver their subject and forms of festival activity, geography of participants, structure of the cultural circle of the audience and participants are analyzed.

Keywords: film festivals, components of the cultural environment, subject, forms of festival activity.

Известно, что в настоящее время экранные технологии в целом в различных регионах страны играют ключевую роль в формировании активной гражданской позиции россиян. Именно документальное кино как ничто другое способно задавать «тон игры» в области культурной политики и рефлексивного управления. Факты жизни, усиленные образной

выразительностью художественных киносредств, как отражает «Меморандум Союза кинематографистов РФ и подходы к развитию сферы неигрового кино», утвержденный 6-м съездом кинематографистов в 2004 году, позволяют человеку самоопределиться во времени и среде через познание сущности социальных изменений в обществе, чтобы выработать свое гражданское отношение к ним.

В ряде городов Сибири: Омске, Новосибирске, Ханты-Мансийске, Томске, Красноярске ежегодно проходят фестивали документального кино под эгидой Союза кинематографистов РФ, других общественных организаций: «Встречи в Сибири», «Сибирь», «Любительское кино + profi», «Светлое кино», «Дитя Вселенной». На протяжении девяти лет в Омске проходит международный кинофорум документального кино имевший ранее название «Встречи в Сибири», а теперь – «Сибирь». Он проходит при поддержке Правительства Омской области, департамента культуры и искусства города и концентрирует в себе лучшие достижения неигрового кино в разных формах показа: короткий или полный метраж.

Зрители имеют возможность свободного просмотра и обсуждения проблем социального и публицистически острого кино. Преобразовавшись в «фестиваль фестивалей», он показывает достижения других кинофорумов России: Флаэртиана» (Пермь), Открытого кинофестиваля документального кино «Россия» (Екатеринбург), фестиваля ВГИК, фестиваля Каннска Красноярского края и др. Он развивает традиции отечественного документального кино в различном гражданском, социальном и метальном измерении, открывает возможности усиления социально-гражданской активности россиян.

Для развития фестивалей важным становится создание социально-ценных, *проблемных произведений*, отражающих происходящие изменения в общественной жизни, проблемы и катаклизмы. Эта тематика включает в себя: образы заброшенных, исчезнувших и исчезающих деревень, детей-инвалидов, забытой памяти. Это сюжеты по охране памятников истории и культуры, о мигрантах. Это съемки ветеранов войн и труда, в особенности – Великой Отечественной войны, живых свидетелей, памяти о жертвах ГУЛАГА, спецпереселенцах («Живая история»), каторжного труда в СССР, тема охраны заповедных мест России, отшельников, творческих фанатов, великой любви к искусству. Особое значение приобретают темы долголетия, переоценке отношений к трудовому героизму в современных условиях, религиозных традиций, сохранения народной культуры. Острым становится раскрытие на экране отношений к экстремизму и национализму. Наиболее важным становится и показ зрителю тем детской и взрослой беспризорности, бездомности, проблем врачебной халатности, медицинских, юридических

ошибок и невинных преступниках, стоящих человеческих жизней, сиротское детство, вандализма, охраны природы.

Концепции развития сферы неигрового кинематографа (Белые столбы, 2004) и антропологического кино сосредотачивают в себе множество предложений по развитию гражданского самосознания у российского зрителя. Можно сказать, что кинодокументалистика – есть способ гражданской самоидентификации нации, который не позволяет нашей стране, то есть людям, забыть свое великое прошлое.

Фестиваль «Любительское кино + Profi» проводится в Омске уже восьмой раз. Он носит открытый общероссийский характер с привлечением авторов из стран СНГ. География участников охватила 20 городов России и два из Беларуси, Литвы и Украины - это традиционные с советских времен киногорода (Минск, Днепрпетровск и Каунас). Для показа зрителям в конкурсной и внеконкурсной программе было представлено *42% от заявленных работ*. На фестивале было использовано восемь форм фестивальной деятельности: творческие встречи, творческий тренинг, мастер-класс с режиссером Дмитрием Астраханом, конкурс экранных работ, обмен творческим опытом, внеконкурсный показ фильмов, специальные показы, питчинг.

Мастер-класс как форма творческого обмена давно хорошо зарекомендовала себя среди студенческой молодежи. В составе мастер-класса был традиционный показ нарезки из фильмов и рассказ о пути к мастерству и достижении личного опыта через самоанализ и самосовершенствование. В данном случае с Дмитрием Астраханом речь шла о театральной режиссуре. Ставшей основой кинорежиссуры – основой успеха в фильмах «Ты у меня одна», «Все будет хорошо» и др. Эти фильмы времен 1990-х хорошо отразили сложные перипетии этого непростого и запутанного времени.

Тематика фестиваля отразила *множество социальных проблем современного общества*: нравственные пороки, отношение молодежи к старшему поколению, к родителям, стремление к первенству, дружба и любовь, мечта о благополучии. Переплетение фантастики игровых видеоминиатюр, реализма «малого» кино – свидетельство подхода к данной трактовке показанных на кинофестивале сюжетов. Функциональное назначение фестивальных мероприятий – отбор и профессиональное становление талантливой молодежи и самореализация взрослых авторов. Традиционное «поучение» мэтров кинематографии, «прорыв» на большой экран и зрительскую аудиторию, мало того, оценка ими всех достижений – это было серьезным уроком для участников такого типа премьерных кинопоказов. Впервые в городе прошла презентация различных

видеопроектов, направленная на получение определенной финансовой поддержки со стороны продюсеров – питчинг, показавший достаточное количество интересных инициатив и начинаний у молодых авторов.

Профессионально-ориентированный творческий тренинг «Поступи во ВГИК» был направлен на лиц, на лиц, мечтающих стать актерами и поступить в актерско-режиссерскую мастерскую под руководством народного артиста России, лауреата Государственных премий, профессора Сергея Александровича Соловьева. Только одна четверть участвовавших в проекте (15 из 63) были допущены к прослушиванию и получили приглашения на поступление в актерско-режиссерскую мастерскую. Такая устойчивая связь с творческой лабораторией Омского госуниверситета (кафедрой кино-, фото-, видеотворчества) и Московским вузом способствует обогащению культурной среды города Омска.

Театрализованная церемония открытия фестиваля в образной форме представила зрителям и участникам гостей фестиваля, членов жюри. Особое внимание было обращено на связь фестивалей различных лет, преемственность в развитии различных форм показа и представления кинопроизведений. Тематика фестивальных показов связана с актуальностью темы Крыма, показом загадочных удивительных явлений планеты, Во многих картинах ощущается связь иллюзий и реальности (например, фильм Максима Зыкова (ВГИК) «Это кажется, что прошло, а на самом деле, может, и не прошло», «Звезда» Анны Меликян. Вообще феномен массовой зрелищности на фестивале сработал наиболее мощно: аншлаги, переполненные залы свидетельствовали о неподдельном интересе зрителей, молодежи к программе кинофорума.

Культурная среда современного крупного города отражает, как справедливо пишет Ю.Р. Горелова, «исторические, ...социальные, политические, художественно-эстетические, интеллектуальные и духовно-нравственные традиции, характеризующие как общемировые и национальные тенденции развития культуры, так и специфические черты, присущие локальному культурному пространству, каким выступает город» [Горелова, 2011. с. 5].

На наш взгляд, взаимодействие традиций и тенденций, отраженное в культурной среде создателей и зрителей кинопроизведений, позволяет находить точки соприкосновения, которые служат одновременно стимулом и механизмом развития культурной среды кинофестивального пространства города.

Этот фестиваль в определенной мере вместе другим его фестивалем-спутником «Маленькое кино большого города», который также ежегодно проходит в Омске и отражает творчество юных кинолюбителей до 18 лет,

также «уделяет внимание разработке научно-методической базы по кинопедагогике и медиаобразованию» [УГ Тверской межрегиональный кинофестиваль..., 2015.] является идентичным и продолжает традиции ежегодного Тверского межрегионального кинофестиваля. Особенно важно, что здесь также активно происходит формирование разноуровневой и разновозрастной сред социализации участников [Мурюкина, 2014. с. 61.], взаимное обогащение и взаимодействие, развитие талантов молодежи. Здесь также проходят просмотр фильмов, обсуждения с авторами, творческие встречи с российскими режиссерами, мастер-классы, но в отличие от омского форума, проходит еще и научно-практическая конференция.

Рис. 1. Культурная среда кинофестивального пространства - участники и зрители любительских кинофестивалей



Таким образом, культурная среда большого города - это творческая и художественная интеллигенция, профессионально- и хобби-ориентированное студенчество, участники кино клубов и любительских фото- видеостудий, активные школьники, любители киноискусства и видеотворчества среди взрослых авторов, поклонники талантов своих друзей; прототипы персонажей игровых сюжетов, самодеятельные актеры, их окружение, просто зрители. Все эти посетители кинофестивалей являются потенциально развивающей силой, определяющей стратегии развития данных кинофорумов.

Литература

- Горелова Ю.Р. Облик и образ города: теория и практика культурологического анализа. В 2-х ч. Ч.1: Учебное пособие. Омск: Омский эконом. институт, 2011. 176 с.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразовательная конференция на V Тверском межрегиональном кинофестивале «Детское кино – детям» // Медиаобразование. № 3. 2014. С. 61.
- УИ Тверской межрегиональный кинофестиваль «Детское кино- детям!» // Программа. Тверь. 2015. 20 с.

References

- Gorelova, Y.R. The appearance and image of the city: the theory and practice of cultural analysis. In 2 parts. Part 1: Textbook. Omsk: Omsk Economic Institute, 2011. 176 p.
- Muryukina, E.V. Media education conference at the V Festival the Tver inter-regional "Baby movie - children" // Media Education. № 3. 2014, p. 61.
- UI Tver inter-regional festival "Children's film for children" // Program. Tver. 2015. 20 p.



Практика медиаобразования

Рекомендации по организации эстетически ориентированного киноклуба для студентов

Е.В. Мурюкина,
кандидат педагогических наук,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал Ростовского государственного
экономического университета)

Аннотация: В данной статье сформулированы основные рекомендации по организации и проведению занятий медиаклуба со студентами, направленных на эстетическое, нравственное развитие аудитории.

Ключевые слова: медиаобразование, киноклуб, студенты, культурно-образовательная среда, эстетическое, нравственное развитие аудитории.

Media Education Practice

Recommendations on organization of aesthetically oriented club for the students

Dr. Elena Muryukina,
Anton Chekhov Taganrog Institute,
(branch of Rostov State University of Economics)

Abstract: This article provides basic guidelines for organizing and conducting practice of media club students, focused on aesthetic, moral development audience.

Keywords: media education, cinema club, students, cultural environment, aesthetic, moral, audience.

Практика проведения занятий медиаклуба со студентами позволяет нам сформулировать рекомендации по их организации, с целевой ориентацией на эстетическое, нравственное развитие аудитории.

1. В нашей стране накоплен уникальный опыт медиаобразования, который реализовывался в рамках системы эстетического воспитания, поэтому необходимо опираться на работы медиапедагогов нашей страны –

О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Ю.М. Рабиновича, Р.Г. Рабиновича, Ю.Н. Усова, Г.А. Поличко, А.В. Федорова и др.

2. При включении в систему задач медиаобразования эстетического воспитания детей и молодежи особую роль необходимо уделять подбору репертуара. Здесь важно соблюдать равновесие между особенностями возрастного развития аудитории, их интересами, потребностями в области масс-медиа и медиатекстами, которые будут способствовать достижению поставленных задач – эстетическому, нравственному, духовному развитию аудитории. То есть медиатексты должны содержать в себе определенные нравственные проблемы, которые герои преодолевают.

С.Н. Пензин отмечал, что в кино есть жанры и целые направления, не нуждающиеся в посредниках. Условно в киноискусстве он выделял экстравертивные и интровертивные произведения: «первые показывают жизнь как бы взглядом постороннего, рассказывают о внешних событиях; им легче пробиться к зрителям, ибо их содержание и композиция привычнее. Иное дело интровертивные фильмы, раскрывающие внутренний мир, духовную жизнь героя (или, что еще труднее, – автора). На просмотре экстравертивного произведения зритель находится как бы в положении пассажира, перед которым в окне-экране проносятся картины чужой жизни. Пусть перед ним биографии людей, непонятных ему, проблемы, никак не пересекающиеся сего собственными, следит он за ними со своих привычных позиций. При встрече с интровертивным фильмом ему приходится расставаться с ролью постороннего наблюдателя. Рассматривать духовную, внутреннюю жизнь другого человека извне невозможно, ее ощущаешь, лишь встав на точку зрения этого «другого», как бы уподобившись ему.

Чтобы выработать у себя способность к такому «переключению», требуется минимум два условия. Первое: признавать и ценить духовный мир. Вводить юную личность в него – эстетическая задача. Второе: относиться как к величайшей ценности к жизни других людей, откликаться на их заботы. Это уже область морали. Только при слиянии эстетического воспитания с нравственным можно выработать у молодого человека гибкость и подвижность взгляда, необходимые для полноценного восприятия современного искусства» [Пензин, 1987, с. 7].

Безусловно, сегодня существуют попытки определиться с кинематографическими произведениями, которые будут полезны для изучения в школах и вузах. Так, в 2012 году Н.С. Михалков предложил изучать «100 лучших отечественных фильмов». Но зачастую подобные предложения не выходят за рамки теоретических дискуссий.

3. Организация просмотра медиатекста должны включать в себя следующие этапы: 1) подготовка к просмотру; 2) вдумчивое восприятие фильма; 3) разговор о фильме.

Особую роль в представленной структуре занимает первый этап, так как он представляет собой определенную установку на восприятие кинопроизведения. Отечественными медиапедагогами (О.А. Баранов, С.Н. Пензин, А.В. Федоров, Ю.М. Рабинович, Р.Г. Рабинович и др.) в этап подготовки к просмотру кинофильма включаются беседы; анализ кинофотоматериалов; знакомство с литературой; знакомство с участниками съемочной группы.

О.А. Баранов и С.Н. Пензин [Баранов, Пензин, 2005] предлагают ряд вопросов, предшествующих просмотру фильма:

- Сравнить фильм с книгой: что исчезло, что сохранилось?
- Какие эпизоды выигрышнее, ярче, что потускнело?
- Какими средствами и приемами пользуется постановщик картины?
- Удалось ли актерам раскрыть характер главных героев?
- Какие их качества, подчеркнутые в фильме, стали понятнее?

Второй этап предполагает просмотр, а третий разговор о фильме. Беседа о просмотренном кинопроизведении можно опираться на следующие вопросы:

- Что понравилось в кино?
- Удалось ли авторам фильма донести аудитории содержание литературного произведения?
- Что нового дал фильм для понимания литературного произведения? [Баранов, Пензин, 2005, с. 93].

4. В качестве следующей рекомендации мы предлагаем использовать общую схему обсуждения медиатекста, которую разработали и практически апробировали О.А. Баранов и С.Н. Пензин [Баранов, Пензин, 2005]. Она включает в себя следующие компоненты:

- вступительное слово ведущего;
- коллективное «чтение» фильма (коммуникативный этап);
- обсуждение фильма, подведение итогов занятия.

Во вступительном слове представляется краткая информация о создателях фильма, их предыдущие работы, чтобы аудитория могла выйти за рамки конкретного произведения. Если есть необходимость, то остановиться на историческом или политическом аспекте событий, не касаясь художественных, нравственных и иных оценок авторской позиции, не пересказывая фабулу произведения), то есть установка на восприятие. Особого внимания требуют исторические фильмы. Ведущий должен дать понять аудитории, что художественный исторический фильм – это

вымышленная история поступков и мыслей изображенных в нем героев. Но наличие определенного соответствия между художественным образом и моделью реального мира обязательно.

Обсуждение фильмов, согласно технологии О.А. Баранова и С.Н. Пензина [Баранов, Пензин, 2005] начинается с относительно более простых для восприятия произведений массовой культуры со следующими этапами:

- выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения всего фильма;
- анализ данных эпизодов;
- выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

Завершается обсуждение проблемным (то есть не содержащим однозначного ответа) вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений анализа фильма.

Медиапедагоги отмечают, что главная особенность восприятия юношеской аудитории – отход от поэпизодности, фрагментарности. Основой содержания работы становятся «элементы художественной структуры фильма: композиционный строй эпизода и фильма в целом, диалектическая взаимосвязь художественного образа и понятия, объединенных развитием центральной мысли картины, принципы отбора выразительных средств создания образа человека на экране. Важно подвести учащихся к анализу художественной структуры не только через оценку композиции, но и через анализ актерского решения характера, а также через рассмотрение режиссерского замысла и его реализации, анализ элементов полифонического монтажного строя» [Пензин, 2005, с. 68].

В этом возрасте учащиеся выделяют только один или несколько эпизодов, эмоционально наиболее сильных по воздействию, и характеризуют на основе этого все кинопроизведение в целом. Это не означает, что эпизод осмысливается в отрыве от произведения, он может вобрать в себя всю совокупность впечатлений от произведения и даже обобщенное представление об увиденном, но только в свернутом виде, «однако между эпизодами неизбежно разрываются причинно-следственные связи, опускаются частности и детали, и произведение лишается в восприятии завершенной формы. Поэтому ведущим мотивом должны быть нравственный, воспитательный аспекты» [Баранов, Пензин, 2005, с. 25].

Важно, как показал многолетний опыт работы О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова и др. обращать внимание на процесс самостоятельной оценки фильма в двух планах – бытовом и философском, на определение внутреннего драматургического конфликта, который открывает перед учащимися динамику авторской мысли, столкновение идей, мировосприятия, развитие жизненных концепций. В результате перед студентами открывается

возможность выявить многоаспектность социальных, философских, нравственных проблем, затронутых художником.

О.А. Баранов и С.Н. Пензин пишут о том, что «ведущими темами при этом могут быть такие, как «герой и время», «личность и история», проблема ответственности за судьбы других людей, причастности к жизни мира, тема современной российской действительности» [Баранов, Пензин, 2005, с. 56]. Хочется отметить, что раскрытие этих тем в ходе медиаклуба для студентов будет способствовать их эстетическому, нравственному, патриотическому воспитанию.

5. Методика медиаобразования должна базироваться на реализации разнообразных творческих заданий, способов деятельности:

- дескриптивного (пересказ фабулы, перечисление событий медиатекста);
- классификационного (определение текста медиатекста в историческом и социокультурном контексте);
- аналитического (анализ структуры и языка медиатекста, авторских концепций и т.д.);
- личностного (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом);
- объяснительно-оценочного (формирование суждений о медиатексте, о его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и другими критериями).

6. Творческий подход медиапедагога. По мнению И.В. Вайсфельда, Г.А. Поличко, медиапедагогика в СССР и России носила авторский характер. Медиапедагогами становились люди увлеченные, искренне стремящиеся раскрыть эстетический, нравственный, духовный, патриотический потенциал, содержащийся в медиатекстах, прежде всего, кинематографических. Наш собственный практический опыт медиаобразования позволяет нам включить в рекомендации использование тренингов эмоционального раскрытия. Это один из положительных моментов любого медиаобразовательного занятия, который позволяет студентам чувствовать себя более комфортно, раскрепощено, проявить эмоции, творческую активность. Конечно, эти 15-минутки не обязательны, но их применение поможет:

- наладить благоприятный психологический климат между членами медиаклуба;
- вывести отношения между студентами и медиапедагогом на качественно новый уровень, где не прослеживается четкая субординация, отчего обе стороны чувствуют себя в одинаковой степени свободно и раскрепощено;

- выйти на позицию позитивного восприятия как собственно себя, своего «эго», так и окружающих людей;
- постараться уйти от установки «избегание неудач» в сторону установки на успех в отношении себя, своих ценностей и смыслов жизни;
- наконец, просто создать хорошее настроение в коллективе, что, безусловно, отразится на ходе проведения медиаобразовательного занятия.

Говоря о роли воспитания в образовательном процессе, Е.В. Бондаревская подчеркивает, что оно «помогает личности прожить свою историю, наполнить ее событиями, переживаниями, делами, творчеством ... Но жизненный путь личности – это не только события жизни, но и отношение к ним личности. В отношениях человек всегда имеет возможность проявить индивидуальность, свою личность. Воспитательный процесс – это и есть процесс становления осознанного отношения личности ко всему, что с ней происходит. Индивидуально-личностная рефлексия – неперенное свойство воспитательного процесса, которое проявляется в том, что человек время от времени ставит перед собою вопросы: Чем я был? Что я сделал? Чем я стал?» [Бондаревская, 2000, с. 189]. Итак, индивидуально-личностная рефлексия, как элемент воспитательного процесса может быть использована на занятиях медиаклуба со студентами. Можно говорить о том, что проведение 15-минутных тренингов является важной частью занятий, так как способствует самоопределению личности относительно коллектива, осознанию своей самости.

Методика проведения насколько проста, настолько и доступна: студенты садятся в круг, и преподаватель – не исключение. Выбор данной геометрической фигуры не является случайным – она создает благоприятную обстановку, а отсутствие в ней углов подсознательно положительно влияет на участников. Кроме того, между каждым, из находящихся в круге, легко устанавливается визуальный контакт, что очень важно для создания и поддержания атмосферы доверия и искренности внутри круга. После того как круг образован, ведущий предлагает просто улыбнуться соседу, используя цепную реакцию. Можно, конечно, сделать это одновременно, но мы выбрали «цепной» вариант, потому что при нем участник не только концентрируется на себе и своем соседе, но и видит с какими чувствами, эмоциями это делают его «коллеги», то есть КПД выше, чем при выполнении этого задания по первому варианту. Затем, можно спросить: «Какие улыбки вы увидели, и какие чувства, эмоции они выражали?» и получить разные ответы: от веселых до смешных, красивые, искренние и пр.

Студенты вузов часто интеллектуально перегружены, Для раскрепощения рекомендуется использовать тренинги эмоционального раскрытия, которые

будут способствовать «эмоциональному раскрытию» юношей и девушек, проявлению их самооценки, так как, по мнению В.А. Сухомлинского, Д.И. Фельдштейна, она оказывает влияние на развитие творческих способностей.

7. Для медиапедагогов важна обратная связь с аудиторией, поэтому можно порекомендовать проводить анкеты-пятиминутки со следующими вопросами:

1. Данное занятие медиаклуба было для меня... (оценить по 5-бальной шкале каждый пункт): а) интересным; б) креативным; в) информативным.

2. Информация, полученная на занятии медиаклуба...:

а) расширяет мой кругозор; б) не важна для меня; в) усиливает мои знания и умения.

3. Желание посетить следующее занятие медиаклуба: а) да; б) нет.

Нужно с вниманием отнестись к ответам на вопросы анкеты, так как благодаря им, можно получить следующую информацию:

а) о качестве, новизне (для студентов) проведенного занятия медиаклуба – 1-ый, 2-ой вопросы;

б) о степени полезности занятия медиаклуба для личности студента – 2-ой, 3-ий вопросы;

в) о желании студента и дальше посещать занятия медиаклуба.

8. Еще одной рекомендацией может стать опора при разработке тематического плана медиаклуба со студентами на региональный культурно-образовательный компонент. Актуальность данной проблемы очевидна многим медиапедагогам: Ю.Н. Усов разработал программу освоения культурного наследия на примере города Москвы, С.Н. Пензин использовал культурно-образовательный потенциал Воронежа и т.д. Союз медиаобразования с культурно-образовательным пространством своего города, региона позволяет решать множество задач. Одна из них, по мнению С.Н. Пензина, «связана с воспитанием уважительного отношения к «малой родине», что так высоко ценил Шукшин, – любовь и бережное отношение к родной при природе, к своему краю, гордость за достижения земляков, сострадание к тем из них, кто терпит нужду... Я убежден, что для медиапедагогики этот союз важен, ибо позволяет, опираясь на конкретные и близкие студенческой аудитории наглядные примеры, эффективнее развивать общеэстетическую культуру» [Пензин, 2005, с. 37].

Итак, мы представили рекомендации по организации эстетически ориентированного киноклуба для студентов. Они носят собирательный характер и представляют собой синтез из собственного медиаобразовательного опыта автора в работе со студентами и разработок советских/российских медиапедагогов, в систему задач которых был

включен эстетический компонент (С.Н. Пензин, О.А. Баранов, Ю.Н. Усов, Ю.М. Рабинович, Р.Г. Рабинович, И.В. Вайсфельд, А.В. Федоров и др.).

Литература

- Баранов, О.А., Пензин, С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 189 с.
- Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. 352 с.
- Пензин, С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1987. 176 с.
- Пензин, С.Н. ... Плюс краеведение и культурология // Медиаобразование. 2005. № 3. С.28–37.

References

- Baranov, O.A., Penzin, S.N. The film in educational work with young students. Penzin.Tver, 2005. 189 p.
- Bondarevskaya, E.V. Theory and practice of learner-centered education. Rostov, 2000. 352 p.
- Penzin, S.N. Cinema and aesthetic education: methodological problems. Voronezh, 1987. 176 p.
- Penzin, S.N. Plus the local history and cultural studies // Media Education. 2005. № 3, pp. 28-37.



Media education practice

The Implementation of Media Education in Hong Kong's Secondary Curriculum: Reasons, Means, and Impact

*C.K. Cheung,
University of Hong Kong*

Abstract. This paper is based on different projects conducted by the author during the last few years to ascertain the reasons for the implementation of media education secondary schools in Hong Kong, how schools have integrated media education into the curriculum, and whether the implementation of media education has had any impact on students.

Key words: media education, liberal studies, inoculation, empowerment, Hong Kong secondary curriculum.

Introduction.

In Hong Kong, media education was introduced into schools in the late nineties, with teacher training courses being offered in the universities (Cheung, 2012). This paper aims to examine the reasons for the implementation of media education in secondary schools in Hong Kong, how schools have integrated media education into the curriculum and whether the implementation of media education in lessons has had any impact on students.

Reasons

Inoculation and empowerment

When media has become students' first curriculum and schooling has become the second, what can be done? Media Education is regarded as a tool to inoculate students against the effects of overexposure to media messages

In Hong Kong, Cheung (2004) examined the reasons for implementing media education in schools and noted that schools often take an inoculative approach to media education, with students being taught about the bad effects of the media. However, media education is more than a tool with which to warn students about the bad effects of the mass media; it can empower students to be more analytical, participative, and motivated to learn. While the inoculative approach was dominant in the early stages of media education, later stages have seen a shift in emphasis. Another study by Cheung (2006) noted that media education 'enables students to

construct knowledge and develop a global outlook to cope with the changing and interdependent world in the 21st century, and develops students' lifelong learning skills (to enjoy learning, to enhance effectiveness in communication, to develop creativity, and to develop a logical, critical, and analytical mind) as stipulated in the aims of current educational thought.'

Means

If media education is to be implemented, the essential questions are where, when and by whom. Should it be an independent subject, an integral part of language teaching, a cross-curricular subject, or as an extra-curricular activity? In Cheung's (2004) survey, when respondents were asked where in the curriculum media education could be introduced, the three favourite options chosen by primary teachers were Civic Education, General Studies (only offered in the primary curriculum), and as a cross-curricular subject. In the case of secondary teachers, the options were Civic Education, Liberal Studies (only offered in the secondary curriculum) and as a cross-curricular subject.

In Hong Kong schools, the timetable is tight and the curriculum is crowded, and it is very difficult to add a new subject. Besides, the examination driven syllabus has prevented the discussion of many 'meaningful' issues. Thus, it would be difficult for teachers to integrate media education into their existing examination-oriented subjects.

Moreover, many schools are afraid that once they commit to including media education (or indeed any other new subject) in the regular timetable, they will have to invest a significant amount of money and manpower to make it a success. It is therefore safer as a first step to implement media education on a small scale basis, devoting a few lessons to it in a subject where assessment in terms of examination is minimum. If the results are promising, the school might then consider launching it on a wider scale.

Civic education

In Hong Kong, the mass media is identified as an important factor in civic education (Cheung, 2005). Media education is crucial to helping students analyze media messages as 'it is the mass media which have taken the initiative in providing information about politics and government from their own perspectives, resulting in a rather varied presentation of the news' (Lee, 1999, p.332). In response, school practitioners, in particular, have emphasized the need for media education.

Many schools adopting media education try to implement it using civic education lessons. For one thing, the civic education syllabus is more flexible than other syllabuses and some of the goals of media education seem very similar to those of civic education. Besides, media education does not rely on a fixed textbook. As the teaching materials of media education usually relate to current

happenings on TV, in movies and in newspapers and magazines discussion of contemporary issues is a prerequisite in the teaching of civic education.

It is hoped that through media education, young people's awareness of economic, political, and social issues will be increased, as images they receive from the mass media will motivate them to discuss and learn, leading them to inquire into and understand issues in society in order to become better participative democratic citizens (Cheung & Dubey, 2012)

Moral Education and Religious Education

The strong influence of the mass media on students poses a challenge to educators in moral education. Instead of trying to prevent students from being exposed to the media, can media education be used to promote moral education? It is noted that many writers stress the importance of media education in implementing moral education (Browning, Miller-McLemore, Couture, Brynoff and Franklin 1997; Stout 2001). According to a survey by Cheung (2004), quite a number of teachers from both primary and secondary schools noted that media education could be introduced during moral education lessons.

Cheung (2006) used a study of two schools to provide evidence to support the implementation of media education in religious education. He noted the suitability of using media education in the teaching of religion as the aims of the two are similar and media education requires a teaching pedagogy that will motivate students to learn

Liberal Studies

Society now is very different from what it used to be 10 years ago, and in order to keep pace with the changing world and to nurture students so as to meet the needs of tomorrow's society, education reform is inevitable. The new wave of education reform in Hong Kong set new agendas in education: apart from the traditional emphases on ethics, intellect, physical fitness, social skills and aesthetics, schools in Hong Kong were expected to produce a new generation of students who could learn on their own, think for themselves, and explore new arenas of learning. These reforms have influenced, directly or indirectly, the development of media education in Hong Kong.

In the document *Education blueprint for the 21st century: review of the academic system* published in 1999, words such as student-centered, self-learning, and motivation were mentioned frequently. Moreover, the document questioned whether the media were 'aware of their powerful influence on the formation of values and learning of language by young people', and asked whether the media should 'disseminate information to the public, and help young people develop positive values, distinguish right from wrong and broaden their horizons' (Education Commission, 1999, p.28). That set the scene for media education, which aims to help students develop logical and creative thinking through critical

analysis of the media messages that they are exposed to every day. The nature of media education is student-centered, and students are more motivated to learn through discussing the contents they enjoy. Furthermore, they can engage in producing media products in the form of campus newspapers, radio, and TV creatively at a later stage.

Another suggestion in the document was the introduction of key learning areas to replace the fixed subject boundaries. One of these key learning areas was Personal, Social and Humanities Education (PSHE). Media education, a relatively new concept, which had not previously been covered in the Education Department's official guidelines, was here described as an element in cross-curricular programs and a possible component of this key learning area in the consultative document. This was an indication of a growing awareness of the importance of media education on the part of policy makers. Media education was finally on the official agenda.

As part of the education reform that took place in Hong Kong in the 21st century, a core subject, Liberal Studies was introduced, some of whose components are closely related to media education (CDC, 2006):

As the coverage of Liberal Studies includes contemporary issues, the media become one of the important sources of information apart from teachers' handouts and other learning and teaching materials. Students will learn to critically evaluate information, phenomena, and ideas presented in the media, so that they can distinguish between facts, opinions and biases. It is expected that, with due care, teachers will often select media materials for use in discussion, and that students will base their conclusions on sound evidence and other relevant sources of information, and not on ignorance and biases' (p.4).

Moreover, students are required to conduct an Independent Enquiry Study, with Media being one of the six suggested themes. In order to facilitate the implementation of Liberal Studies, a series of teaching training courses are offered, some of which are conducted by the Hong Kong Association of Media Education, focusing on the use of media education to teach Liberal Studies.

Media production

In Hong Kong, besides including media education as part of the curriculum, a number of schools make use of student media production as part of media education. The reasons for this are many. The Asian economic crisis in late 1997 and advances in technology have made Hong Kong people aware of the significance of creativity as opposed to simply copying what others have done, and media production is an appropriate means through which to learn creativity. Media production gives students a sense of satisfaction when products are created. In addition, the recent curriculum reform emphasizes the importance of project-based learning, and part of the assessment criteria is the evaluation of students' creativity,

which is where media production may have a role. Furthermore, the traditional mode of learning whereby teachers deliver knowledge in a didactic manner has changed; now, students, while holding a digital camera, or sitting in the control room operating the control panel, feel that they have some control over what they want to learn.

Impact

Cheung's (2004) survey indicated that students were enthusiastic about media education; their learning motivation increased and the lessons of media education in such a way as to achieve their objectives. The results were confirmed by respondents in the follow-up interviews. Every teacher interviewed claimed that students were more enthusiastic in media education lessons. Even those who did not pay attention in other lessons were motivated.

Many teachers claimed in the interviews that, freed from the pressure of covering the syllabus and drilling students with endless exercises, they could really enjoy teaching. Some came to acknowledge the different types of potential of students. Most, with little background in media education, learnt a lot themselves in the process of preparing lessons. Another by-product, noted by many, was an improvement in teacher-student relationships.

A further study by Cheung (2011) noted that media education was able to raise students' media analysis skills. Cheung acknowledged that the media education curriculum could enable students to construct knowledge, develop a global outlook to cope with the changing and interdependent world in the 21st century, and develop lifelong learning skills (to enjoy learning, to enhance effectiveness in communication, to develop creativity, and to develop a logical, critical, and analytical mind) as stipulated in the aims of education.

Conclusion

Media is everywhere, from printed media to e-media, and now, social media. It exerts an influence on students, and schools are now dealing with students moulded by media, with the emphasis on visual, imagery and immediacy. The mass media has become the most influential force shaping students' world-view and values. In fact, we are all immersed in a world full of meanings created by the media. This media world continues to embrace us before, during and after our days of receiving school education.

From the experience of Hong Kong, media education has come a long way, from being an unknown subject to being a welcoming one, able to be implemented in the curriculum through various subjects. Furthermore, through media education, students can become better informed citizens, and a critical view of the media will stimulate critical thinking.

References

- Browning, D.S., Miller-McLemore, B.J., Couture, P.D., Brynoff Lyon, K., & Franklin, R.M. (1997). *From culture wars to common ground: Religion and the American family debate*. Louisville, KY: Westminster John Knox Press.
- Cheung, C.K. (2004) Media Education in Hong Kong Schools: Possibilities and Challenges, *Educational Studies*, 30(1), pp.33-52,
- Cheung, C. K. (2005) Media Education in Hong Kong: From Civic Education to Curriculum Reform, *The Asia Pacific Education Researcher*, 14(1), pp.27-45, 2005.
- Cheung, C.K. (2006) Media Education as a Vehicle for Teaching Religion – A Hong Kong Case, *Religious Education*, 101(4), 504-515.
- Cheung, C.K. (2007) The Teaching of Moral Education through Media Education, *The Asia-Pacific Education Researcher International*, 16(1), pp.61-72.
- Cheung, C.K. (2011) A Study of the Impact of Media Education on Students' Media Analysis Skills in Cecilia Von Feilitzen et. el. (Eds). *New Questions, New Insights, New Approaches*, Nordicom, University of Goteborg, pp.57-68
- Cheung, C,K, (2012) Media literacy education in the new era of web 3.0 (in Chinese) in Pang, S.K. *Media Education Report in 2012*, Chinese International Broadcasting Press.pp.3-10. 2012.
- Cheung, C.K. & Aditi Dubey (2012) *Media Education: Changing Roles in Changing Times* in Cheung, C.K. (Ed) *Research in Media Education*, Nova Science, pp.1-22.
- Curriculum Development Council (Ed.) (2006). *New Senior Secondary Curriculum and Assessment Guide (secondary 4-6): Liberal Studies*. Hong Kong: Government Printer.
- Education Commission (1999) *Education Blueprint For the 21st Century*, Hong Kong: Government Printer.
- Lee, W.O. (1999). Controversies of Civic Education in Political Transition: Hong Kong. In: JudithTorney-Purta, John Schwille & Jo-Ann Amadeo (Eds.). *Civic Education Across Countries: Twenty four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 313-340.
- Stout, Daniel A. (2001). *Beyond culture wars: an introduction to the study of religion and popular culture*. In Daniel A. Stout & Judith M. Buddenbaum (Eds.), *Religion and popular culture: studies on the interaction of worldviews*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.



Практика медиаобразования

Мультимедийная, художественно-терапевтическая и образовательно-интеграционная невербальная киберсреда музыки и физики Л.С. Термена

*А.А. Маченин,
кандидат педагогических наук
(Москва)*

Аннотация: Что мы знаем о аудиовизуальной невербальной арт-терапии XXI века? Какие невербальные кибертехнологии будущего разработаны и применяются уже сегодня для образовательной, развивающей и художественно-творческой выразительности, социальной адаптации и профессиональной реализации, как обычных людей, так и людей с ограниченными возможностями здоровья? В данной статье мы приоткроем завесу в мир интегративных кибертехнологий, ключевыми компонентами которых являются элементы систематизации восприятия музыки и электроники, свето-лучевой магнитной акустики и кинематики человеческого тела, которые представлены на современных примерах электро-музыкальных киберсистем.

Ключевые слова: Термен, физика, музыка, электромагнетизм, акустическая лазерно-лучевая киберсистема, кинетика, социальная адаптация, аудиовизуализация, терапевтическая киберсреда

Media Education Practice

Multimedia, art-therapeutic and educational-integrational nonverbal cyber area of music and physics by Lev Termen

Dr. A.A.Machenin

Abstract: What do we know about the 21st century audiovisual nonverbal art therapy? What nonverbal cyber technologies are created and how they applied today for the educational, developmental, artistic and creative expression, social adaptation and professional progress as ordinary people, end of people with disabilities? In this article we will open the curtain into the world of integrative cyber technologies, key components of which are elements of the systematization of music and electronics perception, light-beam magnetic acoustics and kinematics of the human body, which are shown in the examples of modern electro-musical cyber systems.

Keywords: Termen, physics, music, electro-magnetism, acoustic laser cyber-system, kinetics, social adaptation, educational audio-visualization, nonverbal art-therapeutic cyber space.

Не так давно, преподаватель физики московской средней образовательной школы № 1258 Александр Кричевский, пригласил нас поприсутствовать на необычном уроке. Как позднее выяснилось, физик-экспериментатор приготовил для своих учеников настоящий образовательный сюрприз, а точнее, просмотр с обсуждением художественного фильма знаменитого французского кинорежиссёра Люка Бессона - «Денсер» («The Dancer», Франция, 2000, 12+).

Яркий, динамичный сюжет и художественное высокотехнологичное содержание кинокартины захватили школьную аудиторию моментально. Заметим, что представленный фильм был снят 15 лет назад и не имел сногшибательной компьютерной графики, но по реакции ребят и по последующей активности при обсуждении стало очевидно, что учащимся 10 «В» очень понравился как сам фильм, так и подобный неформатный подход к уроку физики.

Действительно, сюжет киноленты неординарен: «Молодая танцовщица по имени Индия от рождения нема, но при этом прекрасно танцует. Её мечта, научиться говорить и петь. Из за своего недуга Индия не может полностью реализовать себя как в профессиональной, так и в общественно-социальной жизни. У неё мало друзей. Её не принимают в балетную труппу, так как люди попросту не понимают, что она говорит и как с ней общаться. Настоящей отрадой для Индии становится бескорыстная работа с коррекционной группой местного детского сада, где она занимается ритмикой с детьми, имеющие проблемы слуха, голоса и речи. Тем временем, молодой и талантливый физик по имени Айзек, проводит исследования в направлении акустики и кинетики, но явно претерпевает творческий кризис. Учёный ни как не может отыскать связующую идейную нить своего звездного научного проекта. Индия много работает над собой и своей хореографией. Учувствует в различных уличных танцевальных «battle» поединках, но ради выживания, по выходным, ей приходится танцевать в местном ночном клубе. По приглашению завсегдаемого танцевальных вечеринок, лучшего друга молодого физика, в один из таких вечеров в клуб приходит и Айзек, что бы развеяться и на время отвлечься от застоявшегося научного исследования (проекта). Учёный вдохновляется оригинальными движениями немой танцовщицы и строит кинетическую электроакустическую установку, способная, за счёт сигналов с электромагнитных датчиков на теле Индии, преобразовывать кинетику невербальных коммуникативных и хореографических движения в прекрасную удивительную музыку. Так учёный физик находит новые идеи для своего революционного кинетико-акустического проекта, но главное, помогает немой танцовщице, через кинетику танца, научиться говорить, петь и самовыражаться голосом музыки».

Действительно оригинально, ярко и содержательно подана актуальнейшая на сегодняшний день тема интеграции высокой технологии и музыкальной творческой невербального самовыражения человека.

Особой нитью проходит проблемность социализации и профориентации не только обычных людей имеющих явную талантливость, мотивацию и очевидную предрасположенность к занятиям в сфере художественно-творческих специальностей. Здесь раскрыта серьёзнейшая

проблема современной общественной социализации людей имеющих серьёзные нарушения здоровья, их профориентации, адаптации в обществе, арт-терапевтической реабилитации различных форм физических и психологических отклонений средствами технических инноваций на основе разноформатных выразительных направлений культуры и искусства (медиа-технологии самовыражения, аудиовизуализация художественно-творческого пространства, электронная музыка, хореографическая вокализация и т.д.).

По окончании столь специфического кинообразовательного школьного мероприятия, мы с коллегами задались рядом вопросов. Возможен ли такой сюжетный сценарий в реалиях современной жизни? И насколько, подобные невербальные кибертехнологии интеграции науки и искусства (физики, танца, математики и музыки) разработаны и внедрены в эмпирическую образовательно-развивающую, арт-терапевтическую и реабилитационную действительную практику повседневности? Но главное, какие ещё, конкретные инновационные разработки, позволяют, через средства невербального управления, общения и самовыражения, помочь образовываться, развиваться и совершенствоваться как обычному человеку (школьнику), так и людям имеющие различные ограничения в возможностях здоровья: опорно-двигательного аппарата, голоса, речи, слуха, зрения и т.д.?

Даже после тщательного, практико-предметного интернет-сёрфинга в глобальной сети по ключевым тегам «невербальная творческая киберсреда», «танец как средство невербальной коммуникации» и «нетактильные средства коммуникации и манипуляции», оказалось, что подобного интеграционного взаимодействия музыки, электротехники и технологии невербального общения и самовыражения, даже похожих опытных примеров не так уж и много в современной практике. Но самое удивительное, что само концептуальное «зерно», основополагающей идеи иллюстрируемой в фильме, вот уже более 100 лет принадлежит российскому ученому - первооткрывателю, автору концепции кибернетики невербального взаимодействия и управления свето-акустикой, кинетики человеческого тела и музыки, музыканту и физику-экспериментатору Льву Сергеевичу Темену (1896-1993).

Но всё по порядку ...

Интеграция искусств и наук (художественно-творческая киберсреда)

На сегодняшний день многие учёные практики работают в сфере интеграции всевозможных областей классических и современных искусств: поэзии, хореографии, живописи, музыки и т.д. Мы решили шагнуть ещё дальше и выявить новые формы интеграции не только искусств, но и целых наук и неординарных исследовательских направлений. Особый акцент мы

сделали на свидетельствах интеграции не только однополярных, но и разнополярных гуманитарных и точных наук: гуманитарных и художественно-творческих (педагогика (медиа), лингвистика, литература, музыка и хореография) и точных наук (математика, физика, электроника, акустика и кинетика).

Исторический экскурс развития экранных искусств свидетельствует, что благодаря плодам многих научных изысканий, в медийном пространстве регулярно появляются новые видения теоретических направлений, а главное, в условиях технической и технологической революции в медиаиндустрии и нестандартным подходам к интеграции классических и современных форматов эмпирических исследований возникают всё новые зрелищные, высокотехнологичные, аудиовизуальные формы, жанры и самостоятельные виды искусств, такие как живопись и фотография, музыка и радио, театр и кинематограф и, конечно же, телевидение и интернет.

Но апогей техники и технологии интеграционного общенаучного процесса стал возможен, когда электротехника и компьютерные интерактивные системы эволюционировали в интерактивные, самостоятельно-развивающиеся высокотехнологичные структуры (реальные и виртуальные), помогающие человеку во всевозможных его профессиональных и самовыразительных реализациях. А в комплексе с повседневностью - мотивирующие к общению, обучению, внутреннему и внешнему саморазвитию и социальной адаптации в современном обществе.

Конечно, любая структура - это, прежде всего, интеграция и синтез многих деятельных подсистем. А любой системе нужен тотальный как внутренний, так и внешний контроль в функциональной организации основных и вспомогательных производственных процессов, а также понятная и логичная форменно-терминологическая основа.

Норберт Винер стал основателем инновационного направления системно-управленческих механических и органических связей и цифровых виртуальных взаимодействий. Он также упорядочил терминологию интерактивной среды, и назвал молодую науку - «Кибернетика». Великий киберреформатор, писал: «Я определял кибернетику, как науку об управлении и связи, будь то в машинах или живых организмах ... Я обозначал эту область проблем словом «кибернетика» по той простой причине, что находил в процессах происходящих сегодня в биологических и инженерных науках много родственного и стремился к такому словоупотреблению, в котором родственность различного была бы выражена и осознана. Иначе работа в этих отраслях шла бы разрозненно и без понимания фундаментальной общности проблем. Цель состояла в том, чтобы

объединить усилия в различных отраслях науки, направить их на единообразное решение сходных проблем» [Винер, 2001].

Не секрет, что именно люди, по разным жизненным причинам, имеющие явные ограничения возможностей здоровья, более всех предрасположены к теснейшему взаимодействию с разноформатными интерактивными невербальными моделями реальной и виртуальной киберсреды. Именно благодаря стремительному развитию электроники и электротехники, а также и всевозможных электромагнитных, лазерно-лучевых, интерактивных и сенсорных технологий стало на порядок ощутимо увеличение потенциала человеческих способностей, применимо к сложным жизненным условиям личностной социальной реализации человека (ребёнка).

Расширение возможностей за счёт вовлечение человека в высокотехнологическое пространства реальных и виртуальных киберсистем для многих людей - единственный способ невербального общения и самовыражения. Даже виртуальное расширение возможностей жизненного пространства для многих служит серьёзным стимулом к художественно-творческой этико-эстетической деятельности, как в профориентации, так и в общественной жизни человека.

Погружение в арт-терапевтическую аудиовизуальную атмосферу искусственного либо естественно воссозданного киберпространства пробуждает в сознании человека виртуальные объекты объёмных художественных образов, позволяя в реальном времени, моделировать особые обстоятельства, поиск решений повседневных проблем, а также отрабатывать условия управления и взаимодействия с реальной и виртуальной медиасредой.

Н. Винер писал: «Разнообразие и вероятностная возможность свойственны человеческому восприятию и являются ключами к пониманию наиболее значимых человеческих взлетов и достижений. Разнообразие и возможность образуют саму природу человеческого организма. ... Уже сейчас технология передачи сообщений позволяет расширить человеческие возможности восприятия и воздействия до масштабов всего земного шара. Различие между перемещением материальных объектов и передачей сообщений, в теоретическом плане, не является принципиальным или непреодолимым. Однако эта тема затрагивает глубинные вопросы человеческой индивидуальности и требует определения того барьера, который отделяет одного человека от другого, что является древнейшим вопросом, стоящим перед человечеством» [Винер, 2001].

Оригинальность человеческого естества неоспорима, но и параллель последовательного функционирования жизненно важных, биологических,

анатомических, физиологических и психологических систем, несомненна.

Исторический опыт показывает, что уже сегодня в России и мире достаточно широко распространены многофункциональные мультимедийные арт-терапевтические, оздоровительно-восстановительные, реабилитационные выразительные техники и технологии, основные задачи которых фокусируются на совокупности электротехнических реальных и виртуальных киберсистемах, гармонично интегрируемые с тончайшими областями как вербального, так и невербального коммуницирования людей посредством классических и современных выразительных искусств.

И действительно, возвращаясь к основной идее художественного фильма французского кинорежиссёра Люка Бессона «Денсер», отметим, что исследовательский путь подобных технико-технологических интеграций, гуманитарных и точных наук, включает в себя период более 100 лет.

Всё началось с исследований музыканта и физика экспериментатора Льва Сергеевича Термена. Именно Лев Сергеевич - родоначальник современных передовых, интеграционных, коммуникационных, аудиовизуальных арт-терапевтических кибертехнологий, посредством которых происходит теснейшая коммуникация, а с ней и скорейшая социальная адаптация и реабилитация, проявляющаяся в художественно-творческих волевых усилиях у людей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющая поверить в себя и свои силы с помощью искусственно созданной высокотехнологичной интерактивной аудиовизуальной киберсреды. Таким образом, физическую ограниченность возможностей здоровья можно превратить в социальную физиологическую, морально-психологическую и художественно-творческую безграничность! [Жилин, 2006; Кокин, 1967; Королев, 2005; Самохин, 2013; Термин, 1968; Тютюнникова, 2003].

В 1921 году, в политехническом музее состоялся необычный, для того времени, музыкальный концерт. Одно только название на афише - «Электричество и Музыка» - заставляло ожидать от представления нечто невообразимое и удивительное. Выступал молодой учёный физик и музыкант, экспериментатор Л.С. Термен. Он впервые публично демонстрировал своё неординарное изобретение, которое позволило учёному за счёт флуктуации электромагнитных полей, без прикасания к инструменту, преобразовывать кинетическую энергию собственного тела в прекрасную, завораживающую слух музыку. Учёный назвал своё изобретение - «Ротон».

И действительно, происходящее на сцене было больше похоже на магию, фокус. Учёный совершал кроткие взмахи рук, словно дирижер, но при этом, на сцене не было оркестра. Вместо оркестра перед исполнителем находился прибор с двумя антеннами, а звук, казалось бы, рождался из

воздуха. Так слушатели впервые познакомились с новым музыкальным инструментом, который позднее назвали «Голос Термена» или «Терменвокс».

Игра на «терменвоксе» заключается в изменении музыкантом расстояния от своих рук до антенн инструмента, за счёт чего изменяется ёмкость колебательного электромагнитного контура и, как следствие, частота и уровень громкости звука. Вертикальная прямая антенна отвечает за тон звука, горизонтальная подковообразная — за его громкость. Для игры на «терменвоксе» необходимо обладать хорошо развитым музыкальным слухом: во время игры музыкант не касается инструмента и поэтому может фиксировать положение рук относительно него, только полагаясь на свой слух.

Инструмент предназначен для исполнения любых музыкальных произведений, а также для создания различных звуковых эффектов: пения птиц, завывания и свиста ветра, имитации объёмного шумового наполнения фантастических пространств космоса или завораживающей атмосферы глубоководной морской среды и др., которые могут найти применение при озвучивании кинофильмов, в театральных постановках и концертных программах. Сам Лев Термен считал, что самое удачное произведение для демонстрации возможностей «терменвокса» — «Вокализ» С. Рахманинова.

Л.С. Термен, описывая первые результаты, своих собственных, опытно-экспериментальных исследований в направлении интеграции музыки и физики утверждал, что «большой прогресс от применения электричества возможен не только в сельском хозяйстве или промышленности, но также в области науки и искусства, особенно театрального и музыкального... Электричество — это не только механическая бездушная сила, автоматически выполняющая физический труд, но что, помимо этого, оно является и средством наиболее полного и непосредственного воздействия человека на управление тончайшими нюансами музыкальных созвучий» [Термен, 1968, с. 48].

Для этого, при создании инструмента (помимо электрической генерации звука), он решил обратить особое внимание на возможность весьма тонкого управления без какой-либо затраты механической энергии, требуемой для нажатия струн или клавиш. Исполнение музыки на электрическом инструменте должно производиться, например, свободными движениями пальцев в воздухе, аналогично дирижерским жестам, на расстоянии от инструмента.

Существует несколько разновидностей «терменвокса», различающихся конструкцией. В исполнении «терменвоксы» могут быть как серийными, так и мастерскими, индивидуальной сборки: «Классический», «Etherwave»,

«Paia», «T-voxtour». Существуют также виртуальные аналоги терменвокса в виде приложений, которые встречаются преимущественно на смартфонах и ПК, оборудованных сенсорными дисплеями. Существуют также программы для обучения игре на терменвоксе, например «MusicPitchTrainer HD» для iPad отображает воспроизводимую ноту в реальном времени, помогая ученику более точно играть различные мелодии и интервалы.

Развитие идеи «терменвокса» получила в инструменте под названием «терпситон», где частота и амплитуда звука определяются изменением положения всего тела исполнителя. Именно «терпситон», а точнее его терапевтические, художественно-творческие и популярностическо-выразительные возможности воссоздаёт французский кинорежиссёр Люк Бессон в «Денсере».

Л.С. Термен, помимо магнитно-акустических исследований, активно разрабатывал телевизионную систему дальновидения. Именно Лев Сергеевич 1936 году, один из первых, описал основные функциональные принципы воздействия и коммуникации светодиодных сигналов с движением, звуком и самой атмосферной средой. Считается, что именно его теории легли в основу создания всех последующих технологий беспроводного взаимодействия и управления звуком и светом, музыкой и видеорядом, позволяя человеку, в процессе индивидуального или групповой работы самовыражения, создавать не только зрелищные музыкально-танцевальные лазерные шоу, но и бразговываться, воспитываться и т.д. [Жилин, 2006; Кокин, 1967; Королев, 2005; Самохин, 2013; Термин, 1968; Тютюнникова, 2003].

Но самое главное, и это доказано многолетней практикой, подобные беспроводные и нетактильные технологии взаимодействия способны помогать терапевтически, в реабилитации и социализации людей с проблемами координации, голосового, речевого, слухового, а также и зрительного аппарата.

Среди таких комплексных систем можно выделить:

«ИК-Термена» (Mini IR Theremin) - прибор управляющий звуком за счёт использования различных светодиодов и инфракрасных датчиков, которые имеют измерительную волновую систему обнаружения (как далеко рука исполнителя находится от прибора «терменвокс», который в свою очередь производит разные тона, высота которых напрямую зависит от расстояния руки исполнителя).

«Лазерная арфа» (LaserHarpcontroller) – данный прибор работает по принципу подачи сигналов от прикосновения к одному или нескольким лазерным лучам. Сигналы поступают на контроллер, который отдаёт команды взаимодействующим с компьютером аудиоустройствам (звуковая карта, семплер, MIDI-usb, синтезатор). Затем звучание передаётся в динамики. Гибкое устройство «Лазерной арфы» позволяет задавать программы на воспроизведение любого вида аудио или видео, а также даёт возможность показывать огромный спектр визуальных эффектов и красочных образов.

«OptiMusek» - интерактивная светолучевая мультипроцессорная киберсреда «OptiMusek» разработана специалистами из Великобритании (дистрибьютер в России - я московский научно-методический центр «Вебратон»).

«Opti-illusion» - мультимедийная система повышающая уровень самосознания, рефлексии, способствующая развитию зрительного и слухового восприятия и ориентировки в пространстве, что может обеспечить осознанный и обоснованный выбор обучающимися профессии, более полную самореализацию в профессиональной деятельности. Эта интерактивная учебная система обладает широким диапазоном возможностей использования в процессе предпрофильной подготовки и профильного обучения участвующих (детей) с нарушениями зрения. В связи с этим она системно может использоваться в ходе освоения элективных курсов «Музыкальное исполнительство». У обучающихся происходит развитие музыкального слуха, чувства ритма, формирование профессиональных компетенций музыканта-исполнителя.

Основа применения подобных многофункциональных мультимедийных систем - комплекс программ имеющих не только музыкально-развлекательный и релоксационно-зрелищный потенциал, но в первую очередь художественно-творческие, медиаобразовательные, арт-терапевтические и реабилитационные возможности для людей (детей) с разноформатными ограничениями возможностей здоровья.

Неслучайно, что при модернизации и аккумуляции всех известных передовых технологий в такую свето-акустическую многофункциональную киберсреду, как «OptiMusek» производители практически полностью исключили электромагнитную технологию коммуникации с медиаматериалом и закрепили именно свето-лазерную, так как доказано, что у светодиодов и лазеров, в отличие от электромагнитного волнового контура, улучшенный шаг глубины коммуникации. Практикуясь на светолучевой технологии у человека (ребёнка) отмечается повышенный уровень художественно-творческого восприятия музыки, света и медиаинформации, повышенный релаксационно-терапевтический аспект работы с прибором, визуализация пространственной коммуникации как в команде (педагог, родители, ученики), так и в индивидуальном порядке.

Интерактивные сенсорные электронные доски.

Видов интерактивных электронных панелей бывает достаточно много. Они различаются по активному (проводному) и пассивному (без проводному) принципу коммуникации с дополнительной компьютерной техникой, а также отличны в непосредственной специфике технологичной работы с ними: электромагнитная технология (активная); сенсорная резистивная технология (активная); микроточечная технология (пассивная); оптическая технология (пассивная); лазерная технология (пассивная); ультразвуковая технология (пассивная); инфракрасная технология (пассивная).

Электромагнитная технология основана на передаче электронных сигналов с пишущего устройства, которым может быть либо специальный электронный карандаш, либо вложенные в электронные держатели маркеры.

Сенсорная резистивная электронная интерактивная доска состоит из двух слоев тончайших проводников, которые реагируют на прикосновение к поверхности экрана. Такие доски хорошо подходят для школ: они надежны и не требуют каких-либо специальных приспособлений, которые могут потеряться или сломаться. У них есть еще одно важное достоинство - на них можно писать не только маркером, но и просто пальцем. Это дает существенное преимущество при использовании таких досок в начальной школе и в коррекционных школах, поскольку рисование пальцами вызывает интерес у детей и одновременно развивает мелкую моторику.

Ультразвуковая и инфракрасная технологии широко используются в интерактивных сенсорных панелях «сенсорных досках». Инновационная технология манипуляции и управления различной учебной мультимедийной информацией основана на фиксации разности распространения звуковых и световых волн. Интерактивная электронная доска на основе инфракрасной технологии (технологии инфракрасного сканирования) представляет собой большой интерактивный дисплей, на котором можно работать как специальным стилусом, так и просто пальцем.

Как правило, подобные «сенсорные доски» предназначены для всевозможных презентационных, демонстрационных и аудиовизуализационных учебных аудиторий, для высокотехнологичных классов общеобразовательных учреждений и специализированных коррекционных школ.

Интерактивный мультисенсорный киберстол «Reactable». Самым необычным, на сегодняшний день, интерактивным мультисенсорным, музыкально-терапевтическим и киберсистемным тач-прибором можно назвать, разработанный испанской группой музыкантов электронщиков и физиков конструкторов «Reactable Systems», концепт мультиакустического кибертактильного интерактивного устройства - «Reactable». Первая информация о «Reactable» появилась в Сети три года назад, но уже сейчас можно утверждать, что представленный рабочий прототип прибора совершил кибермузыкальную революцию в мультимедийном сообществе электронных композиторов и педагогов коррекционно-реабилитационных классов, и по праву считается терменвоксом XXI века.

Группа из четырех музыкантов-электронщиков из Барселоны объединились вокруг идеи перевернуть принципы создания электронной музыки, сделав этот процесс визуализированным и осязаемым, чтобы можно было в буквальном смысле, а не на экране компьютера, «брать звуки

руками», в реальном времени изменять их, соединять, микшировать, лепить, как глину. Результатом стал «Reactable» — устройство, где процесс изготовления и управления музыкой выглядит как игра в кубики, сборка пазлов и конструктора Lego в комплексе.

По статистике, на 2014 год в России, людей с ограниченными возможностями здоровья, только официально зарегистрировано около 15 миллионов человек, более половины имеют врожденные дефекты речи или голоса, слуха или зрения и каждый третий это ребёнок [<http://marker.ru/news/1770>].

Затронутая нами тема средств художественно-творческой технологичности невербальной коммуникации и социализации людей с ограниченными возможностями голосового, речевого, слухового и зрительного аппарата связана с определением сущности имеющихся доступных современных средств невербальности в возможностях управления, самовыражения, общения и коммуникации с внешней средой между индивидами или индивидами и современными жизне-определяющими киберсистемами.

В процессе работы со всеми вышеупомянутыми приборами и киберсистемами, у людей на порядок активизируются навыки усидчивости, внимания, активизируются области рациональной краткосрочной и долгосрочной памяти. Развивается мелкая и крупная моторика: как всего тела, так и непосредственно отдельных его частей - спины, шеи, головы, ног, рук, кистей, пальцев и т.д. При работе в зонах невербальной коммуникации и манипуляции мультимедийной киберсредой культивируется углубленное понимание системообразующих последовательных цепей манипуляции и управления техническими структурами. Развивается слух, зрение, невербальное взаимодействие в однородных и разнородных смешанных группах учащихся (где одновременно работают люди обычные и имеющие ограничения по возможностям здоровья).

Литература и кинематограф всегда были и есть некими «пророками» в инновационном развитии передовых технологий в современной науке и техники, на десятки лет вперёд предсказывающими, последовательно описывающими в своих литературных и кинопроизведениях возможные пути развития в таких научных направлениях, как «психофизика», «био-энергетика», «космонавтика», «кибернетика», «акустика», «кинетика» и т.д.

Одновременно стала популярной у современной молодёжи и хореографическая тема: в последние годы наблюдается настоящий танцевальный «бум», в том числе и в мировой индустрии кино. Десятки танцевальных историй показаны на экране: «Шаг вперед», «Короли

танцпола», «Уличные танцы», «Бурлеск», «Слава», «Сделай шаг», «Денсер» и т.д.

Из личного авторского наблюдения: В ходе написания статьи мы заметили историческую и образную параллель во внешних признаках (сходствах) актерского исполнительского состава некоторых упомянутых в статье фильмах с реальными событиями из жизни Л.С. Термена (в образе физика-акустика из фильма «Denser» (2000) и физика-хореографа из квадриквела «Шаг вперед» (2006, 2008, 2010, 2012, 2014):

Главные персонажи фильма Люка Бессона «Denser» (2000), молодой физик-акустик Айзек и чернокожая танцовщица Индия, очень похожи и по типу, характеру на молодого Льва Термена и его жену, известную, в начале XX века американскую чернокожую балерину Лавинию Вильямс.

Также, ключевой сюжетной линией фильма «Шаг вперед» (2006, 2008, 2010, 2012, 2014), проходит рассказ о судьбе молодого физика-танцора по имени Роберт Александр III, под псевдоним «Лось». По сюжету кинокартины, как и Айзек, Лось влюбляется в темнокожую танцовщицу и тоже имеет удивительное сходство с молодым физиком Л. Терменом.

Выводы. Технологии интеграции кинетики движения, света и музыки уже существуют более сотни лет, и при должном применении их возможностей в повседневной жизни мы можем помочь многим людям не только художественно-творчески самовыражаться, но и организовывать образовательный, развивающий, арт-терапевтический восстановительный, оздоровительный психологический и даже физиологический процесс.

Говоря словами Н. Винера, «нынешний век - век связи и управления, ... Задача кибернетики состоит в том, чтобы развить язык и технологию, которая позволит нам на самом деле решить проблему связи и управления в общем виде, а также определить спектр идей и приемов, позволяющих классифицировать их частные проявления в рамках отдельных концепций ... Физическое функционирование живого организма и наиболее современных коммуникационных машин примерно одинаковы в стремлении контролировать уровень энтропии при помощи обратной связи. Обе системы имеют сенсоры или рецепторы, позволяющие получать информацию из окружающей среды на низком энергетическом уровне и позволяющие использовать ее для дальнейших действий в отношении внешнего мира. В обоих случаях присутствуют искажения информации за счет влияния самого аппарата восприятия, живого или искусственного» [Винер, 2001].

Общее развитие информационных технологий не стоит на месте. Временные рамки усовершенствования и модернизации (дополнения и обновления) постоянно изменяются, ускоряются, сжимаются. К примеру, эволюция совершенствования телефонии - от проводной радиосигнальной

технологии языка «Морзе» до изобретения беспроводной технологии мобильной связи прошло около ста лет (1836-1933), а процесс модернизации самого телефонного аппарата в мультимедийный высокотехнологичный компьютеризированный смартфон с интерактивным тач-экраном и прямым доступом к сервисам всемирной сети интернет, состоялся всего лишь за период в 10-15 лет.

А что говорить о таких перспективных направлениях как машиностроение, космонавтика или биоэлектроника (искусственный интеллект). Уже сейчас разрабатываются полноформатные виртуальные киберсистемы, способствующие передаче не только аудиовизуальной информации, но и обонятельной, осязательной и тактильной.

Мы уверены, что электротехника будущего позволит, через интеграцию подобных техник и технологий, полностью генерировать особую аудиовизуализационную киберкоммуникацию, которая в свою очередь поможет людям с ограниченными возможностями здоровья, превратить ограниченность в безграничность ... и многим подарят надежду!

Литература

- Винер Н. Человек управляющий. СПб.: Питер, 2001.
Жилин В. А. Материалы семинара-практикума «Интеграция движения, слова и музыки». Екатеринбург, 2006.
Кокин Л. История о том, как из электроизмерительного прибора родилась электромузыка // Наука и жизнь. 1967. № 12. С. 130-138.
Королев Л. Терменвокс // Радио. 2005. № 8. С.48-51. № 9. С.48-51.
Самохин В.П., Мещеринова К.В. Памяти Льва Термена (1896–1993) // Наука и образование. 2013.
Термен Л. С. Электроника и музыка // Ежегодник радиолобителя. М.: Энергия, 1968. С.48.
Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи. М.: УРСС, 2003.
Touch! Don't Touch! - Works For Theremin // Discogs.
<http://marker.ru/news/1770>

References

- Kokin, L. The story of how the electrical music born from the electrical measuring instruments // Science and Life. 1967. № 12, pp. 130-138.
Korolev, L. Thereminvox // Radio. 2005. № 8, pp.48-51, № 9, pp.48-51.
Samokhin, V.P., Mescherinova, K.V. In memory of Lev Termin (1896-1993) // Science and education. 2013.
Termin, L.S. Electronics and Music // Yearbook of Radio Amateur. Moscow: Energia, 1968, p.48.
Touch! Don't Touch! - Works For Theremin // Discogs.
Tyutyunnikova, T.E. To see music and dance poetry. Moscow: URSS, 2003.
Wiener, N. Man manager. St.Peterburg: Peter, 2001.
Zhilin, V.A. Materials Workshop "Integrating movement, words and music." Yekaterinburg, 2006.
<http://marker.ru/news/1770>



Проблемы медиакультуры

«Левиафан» и «Солнечный удар» в зеркале российской медиакритики *

*А.В. Федоров,
доктор педагогических наук, профессор,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова,
mediashkola@rambler.ru*

Аннотация. Оказавшись в зеркале российской медиакритики, «Левиафан» и «Солнечный удар», по сути, стали индикаторами политического расслоения медиакритического цеха: во многих случаях данные медиатексты анализировались, в первую очередь, не как произведения искусства, а как социальные, идеологические высказывания. Впрочем, это не удивительно, ведь за расслоением в среде медиакритиков стоит расслоение аудитории. Правда, массовая российская аудитория в целом куда более консервативна, чем медиакритическое сообщество. И, конечно же (о чем красноречиво говорят, в общем-то скромные бокс-офисы «Левиафана» и «Солнечного удара»), куда более ориентирована на развлекательную составляющую медиакультуры.

Ключевые слова: медиакритика, «Левиафан», «Солнечный удар», Звягинцев, Михалков, медиатекст, медиакомпетентность, медиаобразование.

** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики». Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Media Culture Problems

"Leviathan" and "Sunstroke" in the mirror of the Russian media criticism

*Prof. Dr. Alexander Fedorov,
Anton Chekhov Taganrog Institute,
mediashkola@rambler.ru*

Abstract. Caught in the mirror of Russian media criticism, "Leviathan" and "Sunstroke", in fact, has become an indicator of political stratification of media criticism. However, this is not surprising, because for the bundle in the critics' community environment should bundle audience.

However, the mass Russian audience as a whole is much more conservative than media criticism's community. And, of course (as eloquently, in general, a modest box-office "Leviathan" and "Sunstroke"), which is more focused on entertainment component of media culture.

Keywords: media criticism, "Leviathan", "Sunstroke", Zvyagintsev, Mikhalkov, media texts, media competence, media education.

Современная медиакритика в целом опирается на герменевтический подход к анализу медиатекстов, который вполне соотносится с технологией анализа медийных продуктов, принятой в медиаобразовании [Бэзэлгэт, 1995; Федоров, 2010; Эко, 2005, с.209; Fedorov, 2012; Silverblatt, 2001, pp.80-81] — с опорой на такие ключевые понятия, как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа/медиатекстов» (media/media text categories), «медийные технологии» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «медийные репрезентации» (media representations) и «медийная аудитория» (media audiences), поскольку все они имеют прямое отношение к идеологическим, рыночным и структурно-содержательным аспектам анализа медийных произведений. В рамках методологии, разработанной У.Эко, здесь, как правило, выделяется три «ряда», или «системы», которые значимы в произведении: идеология автора; условия рынка, которые определили замысел; приемы повествования [Эко, 2005, с.209].

Напомним, что герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context) — исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику медиатекста; анализ медиатекста через сопоставление художественных образов в историко-культурном контексте, когда предмет анализа — система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование.

Нам показалось любопытным проследить, как данные подходы реализуются в конкретных произведениях российских медиакритиков относительно, пожалуй, двух наиболее дискуссионных фильмов последнего сезона – «Солнечного удара» (2014) Н. Михалкова и «Левиафана» (2014) А. Звягинцева. Если можно выразиться максимально обобщенно, то ключевыми для авторов «Солнечного удара» стали вопросы: «Какую Россию мы потеряли? Как, почему это случилось?», а для авторов «Левиафана»: «Какую Россию мы обрели? И почему именно такую?»

Всего нами было проанализировано около 60-ти рецензий российских медиакритиков (преимущественно ведущих, наиболее активных и

заметных). При этом они были (весьма) условно разделены нами на две группы – медиатексты авторов «либерального крыла» и медиатексты авторов «консервативного крыла».

Мнения медиакритиков об идеологии, мировоззрении авторов медиатекста в социокультурном контексте, о том, каким образом медиатекст отражает, укрепляет, внушает, или формирует ценности, поведение, отношения, озабоченность, мифы (доминирующие понятия: «медийные агентства», «медийные репрезентации», «медийная аудитория»)

«Левиафан»: либеральный взгляд

Медиакритиков наиболее жесткого либерального крыла радует в «Левифане», прежде всего, тотальный критический пессимизм взгляда на современную Россию: *«В «Левифане» беспощадная аналитика доведена до предела и перехлестывает через него: против владельца дома и маленькой автомастерской уже не только исполнительная и судебная власти, но также власть, с позволения сказать, духовная, задумавшая поставить храм на месте его жилища, и едва ли не сам господь, подвергающий его мучительным испытаниям со стороны чужих и близких – соседей, друга и жены. Причем без единого метра «позитива» и без единого «лучика надежды», к демонстрации которых призывают авторов многочисленные зрители и даже иные недопросвещенные киножурналисты, жаждущие узреть «свет в конце тоннеля» [Матизен, 2015].*

Однако не столь жесткие медиакритики полагают, что, несмотря на всю «чернушность» показанного, аудитория в итоге должна (хотя так и не очень ясно, почему?) получить некий положительный заряд: *«К финалу лента Звягинцева возвышается до высот трагедии. В соответствии с законами жанра зрителям надо выстрадать этот честный, горький, без счастливого финала фильм. И выйти из зала с пережившей катарсис и оттого просветленной душой» [Павлючик, 2015]. «Звягинцев, которому кто-то поначалу инкриминировал спекуляцию на духовности, снял фильм отнюдь не только о произволе и беспределе в его родной стране. Это картина об опустошении, затрагивающем всех, и невинных – болезненнее, чем виноватых. ... сила фильма в отсутствии намека на любую назидательность. Однако он нагляднее любого хоррора показывает, как устроена жизнь (и смерть) в мире умершего Бога. Страшен не левифан, посланный Вседержителем, чтобы наказать своих чад, и не левифан-дьявол. Страшен скелет сдохшего левифана, за которого отныне суд вершат люди. ... Глубоко проникшись идеей власти от Бога, все ее носители от мала до велика вершат свой нелегкий труд по вколачиванию в землю непокорных людей-гвоздей. Даже представления о «вертикали власти» ничего не стоят: личное знакомство адвоката Дмитрия с всемогущим главой Следственного комитета не влияет на положение вещей, как и собранный им компромат. Факты, которыми он владеет, принадлежат эмпирической реальности, но грош им цена в зыбкой многоуровневой вселенной левифана, где на каждую неудобную правду отыщется другая, удобная. ... В таком фильме единственный подлинный герой – его создатель, не побоявшийся вскрыть сопротивляющуюся реальность, взломать код опостылевшей духовности и обнаружить за ним зияющую пустоту отморозенного безлюдного ландшафта. Это фильм-поступок*

– для всех, кто над ним работал, рискованный и откровенный, не оставляющий надежд на смягчающие кинематографические условности. ... У «Левиафана» невероятно мощный финал — и разрушительно трагический. Сейчас стало окончательно ясно, что жанр Андрея Звягинцева — трагедия, в нем он достигает высот почти античных. Невзирая на это, на выходе из зала я ощутил что-то вроде счастья. Просто потому, что в России, оказывается, может быть снято настолько совершенное и при этом настолько смелое кино» [Долин, 2014].

На этом фоне заметно оживились либеральные медиакритики, в свое время, восхищавшиеся, на наш взгляд, художественно бездарной суперчернухой А.Балабанова «Груз-200» [см. подробнее наш анализ реакции российской медиакритики на «Груз-200» в: Федоров, 2007], с одобрением фиксируя, траекторию движения А. Звягинцева от «внесоциальной» притчи к резкой социальной критике: *«Кто бы мог подумать, что наиболее внятно, объемно и резко о сегодняшнем дне в России выскажется режиссер, которого еще недавно числили по ведомству свободно конвертируемых и весьма безопасных «общечеловеческих» притч? Что именно он, борец «за духовные ценности», снимет вполне беспросветный фильм об их абсолютном кризисе? Что на фоне истошных религиозных камланий и призывов возврата к «традиционным ценностям», именно он, «наследник традиций», не только выступит с очень смелым по нынешним временам антиклерикальным посланием, но и покажет, что возвращаться, собственно, не к чему. Все сгнило, как остов выброшенного на берег гигантского кита-левиафана. Все превратилось в фальшь и пародию. ... фильм Андрея Звягинцева - это тугая криминальная драма, содержащая наиболее жесткую социальную критику в отечественном кино со времен "Груза 200". ... Сюжет о стертом ластиком человеке в России настолько популярен и вечен, что не нуждается в подпорках высокой притчи. Не избежавший библейских проекций «Левиафан», тем не менее, выдержан в жанре современной трагедии и удивляет наличием своеобразного черного юмора, которого от автора «Изгнания» ожидаешь еще менее, чем прямой публицистики на злобу дня» [Тыркин, 2015].*

Как смелый и положительный в целом фактор «Левиафана» отмечается его отчетливый антиклерикальный пафос: *«такой яростный антиклерикальный посыл, как в «Левиафане», трудно припомнить и в самых далеких от идеологической деликатности образцах советском кино. К примеру, на этот самый беспредел мэра благословляет православный батюшка высокого ранга, а в финале нас ждет посещение храма, свежестроенного, натурально, на крови» [Гиреев, 2015].*

Впрочем, вдумчивый экспертный взгляд приводит к куда более глубокой трактовке мировоззрения авторов медиатекста в социокультурном контексте:

«С точки зрения большинства критиков (как отечественных, так и зарубежных) «Елена» и в еще большей степени «Левиафан» знаменуют отход режиссера от метафизических конструкций в сторону непосредственной социальности. Рискну с этим не согласиться. Социальное измерение в этих фильмах, безусловно, присутствует, как и хорошо усвоенные уроки реализма русской классической литературы, но оно (как, впрочем, и у Толстого и тем более у Достоевского) включено в общую рамку размышлений о смысле человеческого (или, скорее, нечеловеческого) существования. ... В

«Левиафане» мы постоянно находимся в ином пространстве противоборства Бога и Дьявола, Добра и Зла, где зло в конечном итоге оказывается вездесущим и поглощает если не идею Бога, то, по меньшей мере, РПЦ. ... Если внимательно присмотреться к художественной ткани картины – реалистической в каждой детали, станет ясно, что все они отсылают в конечном итоге к бессилию Бога – иными словами, зло вездесуще. ... Интересно понять другое: какие особенности отечественной культурной традиции, к незыблемости которой нас столь настойчиво призывают власть предержащие, обеспечивают тотальную победу Левиафану и успешно блокируют механизмы бунта? С этой точки зрения фильм Андрея Звягинцева и его коллег может рассматриваться как акт протеста, и не только против продажных судов или принятых недавно нелепых законов. Попытки во имя социальной и политической стабильности вернуться в позднее средневековье и восстановить незыблемый союз церкви и государства неизбежно возрождают антиклерикализм мыслящей части социального организма, что и продемонстрировал фильм своим существованием» [Разлогов, 2014].

«Успех Звягинцева, на мой взгляд, связан как раз с тем, что его искренне интересуют прежде всего общечеловеческие проблемы – и не психологические, не сюжунутные, а вечные: добро и зло, жертва, подчинение, любовь, вера. Он пишет притчи, а не детективы и не социальные истории, и все его бытовые обстоятельства всегда лишь прикрывают некий мегасюжет, связанный с общей христианской мифологией» [Солнцева, 2015].

«В фильме правит логика жизни – неумолимая, жестокая, скупая на счастливые развязки. Жизни, где Бог и вера давно подменены ритуалами и риторикой. Но и в обезбоженной реальности случаются судьбы и события, остро напоминающие нам про десять заповедей, словно для того только и записанные на скрижалях, чтобы каждого хотя бы иногда посещала мысль: что-то он делает не так» [Стишова, 2014].

«Серьезная проблема: как безусловная просчитанность замысла "Левиафана" и, соответственно, фестивальная стратегия картины, совпадает с авторскими особенностями мировидения, а также стилем, темпераментом и образным мышлением режиссёра Андрея Звягинцева. Потому что, по большому счёту, это не только продюсерский проект, но личное, выстраданное, прямое - и, что называется, интегральное высказывание о человеке в мире, которого давно уже не было. Вокруг перманентно ходит Ларс фон Триер, а Звягинцев взял - и сделал. ... "Левиафан" - это НАШ "Ангел-истребитель", символически-замкнутая структура безвыходности, которая - в людях. Заметьте, не "нашего" человека перед лицом "нашей" власти (где оно, лицо?), а посттоталитарного мира, все отмычки к которому, все убежища внутри которого, тем более, все альтернативы ему, даже церковные - самоликвидируются у нас на глазах, как будто чья-то лопатка крупье сгребает куклы с игорного стола вместе с фишками» [Шемякин, 2015].

А отсюда уже перекидывается мостик к главной теме «Левиафана» - личной ответственности каждого из нас за то, какую «Россию мы обрели»:

«Конечно, это далеко не единственный отечественный «чернушный» фильм, и «Левиафан» не откроет никому глаза на беды страны, поскольку он перечисляет проблемы, которые мы все можем назвать, если нас разбудить среди ночи: коррупция, беззаконие, алкоголизм, аморальность, поверхностная религиозность без готовности соблюдать заповеди. Но все же это удачный и интересный портрет России, поскольку фильм пристально вглядывается в людей и подмечает хорошее в злодеях и плохое в героях. ... картина отнюдь не сводится к критике «плохого государства», Левиафана из

заглавия ленты. Звягинцев напоминает, что монстр живет в каждом из нас. У кого-то он размером с Годзиллу, а у кого-то – с чертика от белой горячки, но у каждого свои грехи, и у каждого свой крест. И грехи государства, какими бы чудовищными они ни были, не извиняют грехов простых людей. Нужно бороться с Левиафаном у власти, но также важно бороться с левиафанчиками в наших душах» [Иванов, 2015].

«"Левиафан" продолжает тему "Покаяния": дорога хоть и ведет к храму, но храм построен не теми, не так, не там. Да, это публицистика, ради которой режиссер жертвует многими фирменными элементами своей художественной мастерской. Зато он обретает новое, более свободное и более длинное эпическое дыхание. Оно позволяет ему выразить доминирующее чувство: сопротивление злу мучительно, опасно, возможно, обречено, но — неизбежно» [Плахов, 2015]. «Кто, если не Бог, награждает нас этой полной страданий жизнью и за что нам сей жребий земной? Виновны ли мы всем миром в том состоянии, в каком находится наша страна, или каждый отвечает только за свои грехи перед Всевышним? Звягинцев не дает однозначного ответа, да и не в его это силах. Но он дает наводки, которые каждый расшифрует по-своему. В многозначности (не путать с многозначительностью) "Левиафана" — его глубина, сравнимая с пучиной морской» [Плахов, 2014].

Однако было бы существенным преувеличением утверждать, что «Левиафан» получил полную и безоговорочную поддержку либерального крыла медиакритики.

С одной стороны, в «Левиафане» увиден (и на наш взгляд, вполне справедливо) некий художественный перехлест: «Многоэтажная символика взрывается откровенной публицистикой, сгустками злободневной реальности, мифология прячется за шаржем, трагедия развенчивается простонародным фарсом. Монструозный «Левиафан» и не хочет нравиться, он груб, порой смешон, порой вульгарен. Здесь всего через край: и водки, и шансона, и гнева. И безысходности» [Малюкова, 2014].

С другой стороны, — авторам «Левиафана» ставится в упрек эстетская лакировка реальности и прямолинейность критического посыла: «Занятно, что ура-патриоты вменяют Звягинцеву в вину некое очернение российской действительности, в то время как режиссер последовательно, фильм за фильмом занимается обратным — поэтическим приукрашиванием местного быта, переводом его на артахусное эсперанто. В первых двух работах Звягинцева стремление воспарить над географией принимало почти комические формы. В «Левиафане» автор сознательно старается зацепиться за отечественные реалии, но редко продвигается дальше икон на торпедо и «Владимирского централа». Потому что он остается чистоплюем, он рассказывает историю про кровь, сперму и блевотину, но, вообще-то (и его можно понять!), не хочет ничего этого видеть. Как только пахнет жареным, камера элегантно отъезжает или вовсе прикрывает глаза и переключается на красивую актрису Лядову в шейном платочке» [Зельвенский, 2015]. «За мрачность и очернительство Андрея Звягинцева не пнули только ленивые государственники и патриоты, но очернять тоже можно виртуозно и затейливо, находя такие потайные ключи к восприятию, что и самый непрошибаемый патриот, и насквозь простеганный "ватник" не поймет, отчего вдруг в нем поселились сомнения в правильности происходящего. А можно откровенно тыкать зрителя носом, как и поступает Андрей Звягинцев, и от той прямолинейности, с какой он проговаривает очевидные вещи, довольно быстро начинаешь скучать» [Маслова, 2015].

И даже, пожалуй, самый знаменитый либерал среди медиакритиков (и не только) — Д.Быков, не столь уже давно безудержно восторгался антихудожественной чернушной поделкой А.Балабанова «Груз-200» [Быков, 2007], винит «Левиафан» (а тот, на наш взгляд, возвышается над смрадным опусом А.Балабанова как Эверест над болотной кочкой) во вторичности и внутренней пустоте: *«Левиафан» — мрачное и сильное кино, по которому когда-нибудь будут судить об атмосфере путинской России. Те, кто в ней не живет, судят уже сейчас. ... «Левиафан» — хорошее европейское кино, с лейтмотивами, образами, мощными актерами, точными диалогами и долгим послевкусием. Звягинцев — пока единственный, кто отважился высказаться об отпадении России от Бога и о том, какую роль сыграла в этом официальная церковь, — за одно это фильм можно было бы назвать выдающимся событием и отважным поступком, но отвагой, слава Богу, его достоинства не исчерпываются. Это кино производит впечатление, да, и все-таки к этому впечатлению примешивается раздражение, в причинах которого поначалу не хочется разбираться. Дело в том, что по фильму действительно можно судить о состоянии страны, он совершенно ей адекватен — и потому вызывает столь же неоднозначные чувства. Он так же, как она, мрачен, безысходен, вторичен — как и Россия вечно вторична по отношению к собственному прошлому, — внешне эффектен, многозначителен и внутренне пуст. Как и в России, в нем замечательные пейзажи, исключительные женщины, много мата и алкоголя. ... но вот беда: главная метафора картины досадно расплывается. Если Левиафан — государство, то не государство же виновато в том, что эти люди «так живут», да и вообще не очень понятно, чем они лучше этого государства: почти все второстепенные герои с их фальшью, отсутствием морального стержня, корыстью, стукачеством и алкоголизмом идеально ему соответствуют. А если, как в книге Иова, речь о миропорядке вообще, о том, что мир и есть глобальная мясорубка, и обнаружить в жизни смысл так же невозможно, как уловить удою левиафана, — не ясно, при чем тут, собственно, Россия и всякого рода конкретика» [Быков, 2015].*

И уж совсем суровый приговор «Левиафану» выносит М.Безрук, укоряя его авторов в спекулятивности и конъюнктурности: *«В своей картине Андрей Звягинцев по сути спекулирует внутренними проблемами Родины, с радостью продавая их на экспорт — образ юродивой России всегда был ходовым товаром на международном кинорынке, а уж сегодня, на фоне известных политических событий, достаточно вовремя повесить в кадр портрет российского президента в правильном контексте, чтобы априори получить престижный приз. Всё прекрасно, каждый имеет право на свой кусочек пирожного с масляным кремом, однако, причем тут искусство? ... возникает определенное раздражение от того, что автор стремится всеми силами обвинить во всех бедах русского народа исключительно власть, причем власть конкретную в лице конкретных людей. При этом абсолютно снимая всю ответственность с себя самого, вероятно не считая себя частью общества, сформировавшего эту самую власть своими руками. ... Самое забавное, что «разоблачая власть», господин Звягинцев не стесняется делать это на её же деньги. Вернее, на деньги народа, который автор тоже особо не жалуется (в картине нет ни одного порядочного или мало-мальски симпатичного героя), коими распоряжаются властные структуры в лице Минкульта и Фонда кино. ... И взлетающий всё выше и выше Звягинцев с каждой картиной, всё больше перестаёт быть художником, бронзовая как*

ремесленник, кующий очередной шедевр на потребу западному зрителю. Обидно и горько!» [Безрук, 2015].

«Левиафан»: консервативный взгляд

Естественно, медиакритика консервативного крыла, в отличие от либералов, не может простить «Левиафану» антиклерикальных выпадов: *«Не сомневаюсь, что Русская православная церковь, гнусно и до оторопи безосновательно оклеветанная в «Левиафане», имела возможность высказать свою точку зрения в высших кулуарах, тем не менее, результат — на экране. Право на оскорбление Церкви пока включено в типовой договор. А поминать всуе исповедь и причастие — за это на другом уровне воздадут, если сочтут нужным, не земная забота»* [Ямпольская, 2015].

Искушенные знатоки мирового кинематографа не упускают возможности поиронизировать над авторскими амбициями А. Звягинцева: *«По забавной рифме судьбы, голливудский страшила Пан Косматос давным-давно снял своего "Левиафана". Там чудовищный вирус таился в бутылке водки, найденной на борту затонувшего советского судна. Принимая во внимание, сколько пьют у Звягинцева, что мэр, что слесарь с адвокатом, виной всем их страстям тоже инопланетный вирус, который им кто-то подмешал в водку. Ну а не дав возможности героям и антигероям просохнуть, Звягинцев нарушил аксиому безопасности жизнедеятельности: никогда не вступить в разборки двух алкашей»* [Трофименков, 2015].

Более того, по отношению к теме политической конъюнктуры медиакритика консервативного крыла вполне солидарна с наиболее критично настроенными по отношению к «Левиафану» либералами: *«Что касается Андрея Звягинцева, попавшего в исторический переплёт... Рассказав Западу о русской жизни на понятном тому языке скандинавского нуара, он, конечно, никакого преступления не совершал. Однако, когда так смело берёшься за темы Рока и Судьбы, — будь готов, милый, что Рок вполне может заинтересоваться и тобой»* [Москвина, 2015].

«Солнечный удар»: либеральный взгляд

Понятное дело, что давно заточивший острые зубы на Н. Михалкова и его творчество либеральный медиакритический цех в целом резко отрицательно отнесся и к его «Солнечному удару». Среди самых распространенных слов, употребляемых в рецензиях в качестве обвинительных — «пропаганда», «лубочность», «плакатность», «тяжеловесность», «банальность», «высокомерность», «национализм», «анти-дарвинизм», «монархизм» и т.п.:

«Идея же теперь одна и та же: какую страну потеряли. На этот раз Россия, которую оплакивает поручик, — это пасторальный русский мир, в котором по Волге бегают белые пароходы, где в кают-компаниях сидят губастые студенты и глазастые детишки, из любого окна видна церковь, занавески раздуваются, по мостовым звонко цокают копыта лошадей, торговки в цветастых платьях продают смородину из корзин. Народ счастлив, любит царя, верит в Бога. Этой кукольной России противопоставлена другая, не менее плакатная, послереволюционная. ... Хуже простых решений может быть только откровенная подлость. Беда в том, что для такого типа кинематографа, призванного агитировать зрителей, не нужно никакой многозначности, объема, противоречий. Для него нужна пропагандистская прямота. С этим грубым оружием и

работает Михалков. ... он снимает нудный трехчасовой фильм с моралью: начнешь с адюльтера, кончишь кровавой смутой. ... Страх перед общественной активностью, ибо та может привести к ужасным последствиям, на мой взгляд, гораздо вреднее любой «болтовни», поскольку делает население инертным и социально пассивным. Но Михалков думает иначе, для него власть всегда от Бога, любое покушение на нее противозаконно. Легально сменить существующую власть, с его точки зрения, невозможно, а если так, оппозиция власти непременно приведет только к бунту, революции, хаосу» [Солнцева, 2014].

«В уста мальчика автор вкладывает собственные размышления на заданную тему, пытаясь эзоповым языком донести до зрителя свои версии причины возникновения большевизма. По мнению Никиты Сергеевича, во всем виноват Чарльз Дарвин со своей теорией происхождения видов, а также просветители, несущие знание в массы и посеявшие зёрна сомнения в неокрепшие народные умы. Утратив веру, а точнее - православие как основную форму государственности, Великая Россия выкопала себе могилу» [Безрук, 2014].

«Фактически главный смысл «Солнечного удара» при всем его мелодраматизме: нельзя трогать власть, поскольку она священна. Иначе рухнет все. Самый страшный грех интеллигенции, по Михалкову, в том, что она просветила русский народ. ... Народу нельзя давать думать. Им нужно управлять по-отцовски с помощью, прежде всего, церкви – вот в сухом остатке вывод михалковского «Удара» [Гладильщиков, 2014].

«Никита Михалков снял "Солнечный удар" — фильм-апофеоз гибели "правильной России", которая пала под натиском коварных иноземных идей (Маркс, Дарвин), пассионариев нетитульной нации (Роза Землячка, Бела Кун) и при поддержке либералов, которым плевать на Россию, поскольку им милее европейская заграница. Народ надобно держать в узде, не развращать вольномыслием и зарубежными поездками, власть должна быть жесткой, а нравственным камертоном обязана служить православная церковь — вот простодушный месседж картины. Чего в нем больше по отношению к народу — участия или презрения? Занятно, что даже русская литература с ее критическим реализмом попала в число пособников пятой колонны» [Плахов, 2014].

Одним из ведущих аргументов против авторской концепции «Солнечного удара» стал либеральный упрек Н. Михалкову в том, что он в своих фильмах 1970-х был «за красных», а теперь – «за белых», но всегда – на стороне «данной от Бога» Власти:

«Новый фильм самого одиозного российского режиссера не хуже и не лучше тех, что сняты после «Оскара», полученного за первую серию «Утомленных солнцем». В нем тоже есть эффектные куски вроде пары-тройки сцен с участием колоритных исполнителей второго плана, но впечатление от целого портится свойственной автору паралогичностью и общей банальностью художественной мысли. ... дарвиновская теория задевает самого Никиту Михалкова, которому надобно делать вид, будто всякая власть от Бога, и которому претит мысль, что корыстно или бескорыстно почитаемые им властители, как презренные смерды, тоже имели предком обезьяну, к тому же общую для высших и низших. От какового представления, ясен пень, всего один шаг до ненавистных революций, не признающих отличий божьих помазанников от простых смертных и покушающихся на божественную власть первых. Вот если бы герой сказал пацану, что Дарвин еретик и бес, совращающий простолюдинов вредными идеями, то не вырос бы мальчик в обманчиво доброго чекиста, дающего последнюю отмашку

потоплению баржи с пленными, среди которых находится узанный им старый и добрый знакомец. ... И нет Михалкову никакого дела до того, что он сам сорок лет назад с несравненно большей ловкостью рук убеждал доверчивую публику в белизне красных и черноте белых, вкладывая символически-мелодраматическую фразу «Вы звери, господа» в уста нежной, как соловей, рабы любви» [Матизен, 2014].

«Как бы прикрытая именем Бунина идеология фильма - барская, с примитивно высокомерным пониманием отношений народа и власти и в этом смысле прав и обязанностей простых смертных. Очень смешны попытки свалить с парохода истории Дарвина, "пьянь и картежника" Некрасова и прочую либеральную шушеру - русскую литературу, доверху набитую очернителями России. Власть неприкосновенна, священна, не имеет отношения к обезьянам и произошла непосредственно от Бога - стало быть, мы имеем право только целовать ей подол. Но, повторяю, все это упаковано в разноцветные обложки мелодрамы в стиле Чарской (только не Бунина!) и щедро сдобрено совершенно неожиданной (потому что никто, по-моему, на это не обратил внимания) комедийной струей с цитатами из "Волги-Волги", парходом типа "Северюга" и галопом, демонстративно стилизованным под Дунаевского. ... Легкий националистический душок ("русские офицеры зависят от венгра и жидовки!") будет принят с пониманием и максимально развит на кухнях и завалинках. ... Миф о белоснежной России, которую мы потеряли, получит довольно мощное подкрепление. ... Михалков, как всегда, точно чувствует конъюнктуру и делает очередную "Рабу любви", только поменяв все плюсы на минусы и наоборот: "Вы звери, товарищи!". Либералы всех мастей, дарвинисты, атеисты, демократы, макаки-бумагомараки и разнообразные Залкинд-Землячки, все как одна похожие на Свердлова, в фильме слиплись в одну навозную кучу истории, в конечном итоге и погубившую "такую страну!" с ее просторами, закатами, загадочными незнакомками и доверчивыми Егориями» [Кичин, 2014].

«Трехчасовое эпическое полотно не обрело бунинского «легкого дыхания», а получилось тяжеловесным, рыхлым, драматургически несобраным, избыточным проходными, необязательными сценами. И в итоге не дающим ответа на мучающий Михалкова и главного героя, того самого поручика, а потом белого офицера, сдавшегося в плен красным, вопрос: как такое могло произойти, почему случилась революция и гражданская война, почему историческая Россия, как Атлантида, ушла на дно? Во времена первых «Утомленных солнцем» Михалков, помнится, с иронией отзывался о режиссерах, которые «уснули красными, а проснулись трехцветными». Теперь и он, автор фильмов «Свой среди чужих, чужой среди своих», «Раба любви», овеянных романтикой революции, стал убежденным противником красной идеи, стал «трехцветным». ... Но никаких социальных язв в тогдашнем устройстве России, в положении простого народа, никакой ответственности царской власти за случившееся Никита Михалков, монархист по убеждениям, и его главный герой, вертопрах по натуре, не видят. А устами одного из персонажей, белого офицера, авторы фильма клеймят во всех бедах: великую русскую литературу, в особенности почему-то Некрасова. Это она-де сеяла смуту, развращала народ мыслями о свободе, неустанно критиковала власть. Это доморощенные ученые-дарвинисты, усомнившиеся в божественном происхождении человека, низвели людей до обезьяньего уровня, а страну — до безбожия и гибели, намекает в другом месте Михалков. Это подстрекательские теории о труде и капитале, пришедшие из Европы, подорвали духовное здоровье нации...» [Павлючик, 2014].

Впрочем, среди медиакритиков либерального крыла нашлись и те, кому скучно оценивать идеологию и философскую концепцию авторов «Солнечного удара», так как они не видят в нем никаких художественных достоинств: *«На самом деле идеология, о которой с режиссером можно, нужно, но уже совсем неинтересно спорить, — последняя из причин, по которым в «Солнечном ударе» не работает почти ничего из того, что должно работать. Он не состоялся прежде всего как художественное высказывание — и прежде всего потому, что Михалков ничто не сдерживает, никто не говорит ему, когда надо остановиться. Его проклятие — абсолютная творческая свобода, полный контроль»* [Зельвенский, 2014].

И уж совсем радикальное в своей отчаянной примитивизации смысла «Солнечного удара» принадлежит, наверное, Д. Быкову: *«Михалков в «Ударе», простите за невольный каламбур, предполагал озвучить грозное предупреждение — надо, мол, вовремя искоренять врагов, не щадить, отбросить всякую снисходительность — дети, мол, свобода слова, мол, — и уже сегодня сделать все, чтобы повторение российских событий 1917 года сделалось невозможным»* [Быков, 2014].

В итоге, кажется, единственным диссонансом в консолидированных мнениях либеральной медиакритики стала реплика А. Долина: *«Восклицания о "трех часах пустоты" и "о чем все это?" говорят об элементарной неспособности к анализу, извините. Суть фильма проста и прозрачна, она формулируется в двух словах: русский "Титаник". История мимолетной любви на корабле и кораблекрушение в финале, означающее всемирный потоп, конец света и наказание за грехи. Цельная внятная структура и мысль, с которой трудно поспорить»* [Долин, 2014].

«Солнечный удар»: консервативный взгляд

Поклонники творчества Н. Михалкова из рядов консервативной медиакритики по отношению к «Солнечному удару» и его создателям активно используют комплиментарные слова и словосочетания: «совершенный», «великий», «кинособытие», «мастерство», «художник» и др.:

«Никита Михалков выпустил на экраны, быть может, самый совершенный свой фильм. ... Михалков — не агитатор, он художник. Сакраментальный вопрос поручика: «Как все это случилось?» — вынесенный, кстати, на афишу, остается открытым. А вот на более конкретный: «Когда это все началось?» — Михалков дает ответ весьма нелицеприятный. Началось, когда священник вымогал с поручика десять рублей за освящение крестика. Монах на колокольне, увлекшись лукошком с ягодами, пропустил время благовеста. Горничная в гостинице (Наталья Суркова) утащила голубой шарф. ... Слишком много темных пятнышек в акварельной идиллии. Но кто мог подумать, что однажды они сольются в сплошную черную кляксу?» [Ямпольская, 2014].

«Объяснительная формула, вынесенная в название рассказа и фильма, «Солнечный удар», всего лишь говорит о том, что в жизни человека есть моменты, когда он не в состоянии себя контролировать, что существует predeterminedная цепь событий, которые ему суждено пережить. Рано или поздно в жизни человечества наступают дни Каина — те самые трагические «окаянные дни», о которых писал в своих дневниках Бунин. Михалков тоскует о потерянном рае, земную проекцию которого он усматривает то в дореволюционной России, то в общности советских людей из тех времен, когда он совершал свои первые шаги в кинематографе. Он упрекает в слабости Авеля,

воплощением которого стали белогвардейцы, отказывающиеся от сопротивления до конца и наивно верящие обещаниям красноармейцев до такой степени, что с готовностью выдают ротмистра, в котором еще осталась сила сопротивления. Он и упрекает Каина, и сострадает ему в том, что подменил веру в Бога верой в теорию Дарвина о происхождении видов» [Суриков, 2014].

«Очередная картина маэстро российского кино - настоящее кинособытие. Признаков этого множество: и узнаваемый почерк режиссера, и малоизвестные актёры в главных ролях, и (так уж получилось) особая политическая актуальность темы гражданской войны. ... Режиссер снимал не историческую картину и не экранизацию, а фильм-переживание, фильм-поиск, фильм-вопрос. ... Благодаря мастерству режиссера две сюжетных линии – линия любви и линия войны – сходятся в контрапункте и вызывают единственно логичный вопрос: как такое произошло? Как эта светлая жизнь, полная легкости, любви, бунинской дымки, стала «окаянными днями?»» [Владимиров, 2014].

«Страсть жизни рифмуется только с ужасом смерти. Михалков и сплел эти два переживания — любовную и смертельную агонию, не для того, чтобы зритель искал диагнозы и рецепты. Но чтобы, обернувшись и всмотревшись в себя, нашел силы жить и талант любить, а не ненавидеть и проклинать» [Данилова, 2014].

«Солнечный удар» из числа фильмов-предупреждений. Предупреждений о чем? О том, что молодость дана нам, чтобы набирать, а не терять. О том, что если не понять, что мир куда многолюднее и сложнее, чем мы себе порой представляем, будущее может и не случиться. О том, что если не ценить и не помнить любое мгновение жизни-сказки и любого человека, встретившегося на твоём пути, карета (белый пароход) очень быстро может превратиться в тыкву (баржу)» [Омецинская, 2014].

«Но чрезвычайное напряжение в переживании ценности и красоты жизни накрывает аристократизм мироощущения режиссера вполне демократической волной. Контакт с фильмом облегчен и тем обстоятельством, что его чувственность значительно возобладала над идеологией: вряд ли картина вызовет обычные русские споры насчет красныхбелых, в ней нет сугубо правых и виноватых, и ее идейную составляющую могут передать слова из одного русского романа — «Кончилось счастье, все было сном, сердце тоскует, сердце страдает, сердце грустит о былом» [Москвина, 2014].

Далее, отвечая на многие из процитированных выше упреков либералов, медиакритики консервативного крыла уверенно доказывают, что «Солнечный удар» — не «агитпроп», а сложное и многозначное **художественное** произведение:

«Здесь предательство, срезанные погоны, идеалы, ставшие тухлятиной, и проклятый вопрос «Как все это случилось?». Михалков будто бросает своим недоброжелателям мозговые кости: устами одного из героев клянет русскую литературу, вечно недовольную любой российской властью (персонально достается «пьяни и картежнику» Некрасову). Допустима и версия, что революционеров из благонаправленных детей делает теория Дарвина: только поверьте, что все, даже сам царь, от обезьяны, — и прощай, великая Россия. Ну да не место здесь напоминать, что великая была и весьма немойтой. И Михалков, полагаю, не собирался по пунктам объяснять про Октябрь. «Солнечный удар» — не историческое исследование, но соблазняющий

гедонизмом fiction (хоть и основанный на реальных событиях) — пусть это будет первой причиной для похода в кино» [Рутковский, 2014].

«Главную беду современной России Михалков видит в желании потенциально дееспособных людей отсидеться в уютном субкультурном мирке, ни в чём не принимая участия. Но это лишь на первый взгляд. Анализ предмета меняет картину. Форма Ассоциативный ряд Михалкова сложен, а те, кто считают его образы прямолинейными, заблуждаются. Когда в фильме НС коляска летит с лестницы, то это не примитивная цитата из «Броненосца Потёмкина». Это сжатое размышление о судьбе режиссёра, снявшего легендарный эпизод, напоминание об атмосфере, которая царила в стране, когда создавался шедевр, намёк на навязчивое воспроизведение. Коляска в «Солнечном ударе» – это призыв прервать череду падений, а вовсе не повтор эффектного образа. То, что у Михалкова кажется примитивным, никогда таковым не является, это надо понимать. ... Михалков не был бы великим художником, если бы давал готовые рецепты зрителю. Он лишь обозначает проблему. ... Михалков – это особый вид искусства. Он словно русский дух, неопределим и многолик, умом его точно не понять, надо просто верить, и тогда кино откроется. Причём каждому свое» [Толкунова, 2014].

Мнения медиакритиков об условия рынка, которые способствовали замыслу, процессу создания медиатекста (доминирующие понятия: «медийные агентства», «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «медийная аудитория»).

«Левиафан»: либеральный взгляд

В целом медиакритики либерального крыла (попутно споря с мнением консервативной части аудитории) сходятся во мнении, что по причине своей острой социально-критической направленности «Левиафан» оказался в центре общественных дискуссий:

«Левиафан» прогремел на всех приходящих в голову премиях, стал первым российским фильмом в истории, получившим Золотой Глобус, номинирован на Оскар... В СМИ лента постоянно на слуху: то пиратская копия утечёт в сеть, то православные активисты начнут бунтовать против еретического содержания фильма, то министр культуры выскажется по поводу нецензурной лексики, употребляемой в картине. Никогда ещё кино не вызывало такой сильной одновременной реакции во всех слоях российского общества» [Беликов, 2015].

«Интерес к фигуре Звягинцева, к его работам огромный, куда больший, чем это можно представить. При этом с точки зрения финансовой выгоды картины Звягинцева малопривлекательны для его продюсеров Сергея Мелькумова и Александр Роднянский. Но, к счастью, благодаря таким людям, а также Фонду Кино и Министерству культуры РФ, авторское кино в России всё ещё живо. Сам Звягинцев не скрывал своей благодарности министру культуры РФ Владимиру Мединскому, который назвал "Левиафан" талантливым фильмом, хотя он ему и не понравился. Да и не мог понравиться по определению. Ведь всё, что показывается на экране за почти два с половиной часа ни на йоту не совпадает с тем, какой культурный образ должен быть у России согласно министерским положениям. Герои матерятся, пьют водку бутылками и не ждут от этой жизни ничего хорошего. По крайней мере те, кто занимается самым сложным и практически невыполнимым делом – живёт честно» [Малюков, 2015].

«Для тех, для кого «Крымнаш», «Левиафан» – не наш. Расхождение понятно и даже очевидно. Полуостров возбудил имперские амбиции российских граждан, а фильм –

словно ушат холодной воды на разгоряченную голову патриота. Словно господин Звягинцев плеснул водой на раскаленную плиту, которая ответила равнодушным шипением и обжигающим паром. Шипения в сторону «Левиафана» и его автора было довольно. И будет, думаю, еще больше» [Богомолов, 2015].

«Да и вообще, откуда взялась эта стойкая, набирающая силу приверженность самопровозглашенной «патриотической общественности» клеймить всякое критическое высказывание о нашей любимой стране столь страшными словами, как «пасквиль на Россию», «прозападная агитка», «антипутинский заказ»? Фильм Звягинцева можно назвать «антироссийским» в той мере, в какой «антироссийскими» покажутся иным недалеким людям страшные в своей обыденной правде повести Чехова «Мужики», «В овраге», «Палата № 6» [Павлючик, 2015].

Отдельных реплик медиакритики «Левиафан» заслужил и в контексте того, как он был (неадекватно?) воспринят на Западе:

«"Левиафан" можно не любить, можно ненавидеть (это я как раз понимаю), но не уважать гораздо труднее. Все такие попытки оборачиваются против тех, кто их предпринимает: сразу вылезает мелочность, беспомощность, пошлость аргументации. Не находится никаких свежих слов, кроме пресловутой "чернухи" и — нынче почти столь же ругательного — "артхауса". Якобы именно этого ждут от России на зарубежных фестивалях и на "Оскаре". Да ничего там не ждут, успокойтесь, им начхать на Россию с ее комплексами — своих забот хватает» [Плахов, 2015].

«Запад в лице Европы не понял главного: что «Левиафан» — не просто частная история о жутчайшей несправедливости, но и политическое высказывание о сути современной России: о страшном Левиафане, коррумпированном государстве без чести и совести, где церковь крышует власть, а Христос фактически приватизирован бандитами. Европа недооценила «Левиафана». Каннская награда за лучший сценарий — конечно, здорово, но это не главный приз. В декабре «Левиафан», номинированный на ряд европейских «Оскаров», вчистую проиграл борьбу польской «Иде» [Гладильщиков, 2015].

«Левиафан»: консервативный взгляд

Что касается наиболее последовательных противников «Левиафана», то их в этом контексте возмутила государственная финансовая поддержка столь радикально критичного по отношению к государству-донору произведения: «Мне абсолютно все равно, что еще получит «Левиафан». Гораздо интереснее, что и у кого за «Левиафан» отнимут. Убеждена: каждый спущенный в эту бездну бюджетный рубль обязаны компенсировать конкретные лица. Репутацией, должностью, собственным кошельком. Составьте списочек: кто проводил экспертизу, курировал, давал «добро», и представьте широкой общественности. Звягинцев имеет полное право сажать мэра-вурдалака под изображением Путина или расстреливать галерею членов Политбюро с ехидной репликой: «А нынешние пусть пока на стенке повисят» — таков на данный момент типовой договор между художником и властью в РФ. Но почему власть тратит на обслуживание данного договора наши кровные — надо разбираться отдельно» [Ямпольская, 2015].

«Солнечный удар»: либеральный взгляд

Не без удовлетворения отмечая низкие кассовые сборы «Солнечного удара» (74 миллиона рублей (<http://www.kinometro.ru/release/card/id/16634>

против 90 миллионов рублей куда менее бюджетного «Левиафана» <http://www.kinometro.ru/release/card/id/17415>):

«Судя по сборам, мои опасения нечаянно навредить прокатному результату фильма, были не напрасны. Российский бокс-офис картины с бюджетом \$21млн. составил \$1,7 млн. – катастрофа и полный провал для произведения режиссера такого масштаба. Пока в воздухе не рассеялся шлейф рекламной кампании, спустя ровно месяц со дня релиза, фильм показали по ТВ. В декабре лента появится на DVD и вполне возможно, что именно на цифровых носителях и легальных интернет-площадках «Солнечный удар» обретет, наконец, своего полноценного зрителя [Безрук, 2014],

медиакритики либерального крыла снова акцентируют внимание аудитории на политике и сексуальности:

«Похоже, что "Солнечный удар" также расколол нашу публику на две неравные и нервные части, как и присвоение Крыма. Линия раскола прошла и по экспертному сообществу, что естественно по нынешним временам. В черед восторженных откликов вдруг отличаешь тот, где автор пишет рецензию не столько на фильм, сколько на самого себя: на свои политические взгляды, на свои карьерные амбиции, на свои потаенные комплексы. В том числе и на сексуальные. Это, когда прорывается чувство глубокого удовлетворения при виде мощно работающих поршней паровой машины. Критик обнажается и, накинув на себя прозрачную вуаль, сотканную из пиар-соображений о героичном бесогоне. Тогда и сам фильм низводится до предмета туалета рецензента. От таких похвал... может и не поздоровиться» [Богомолов, 2014].

«Солнечный удар»: консервативный взгляд

Любопытно, что медиакритики консервативного крыла вовсе не так примитивны, как это кажется, например, Ю. Богомолову [Богомолов, 2014]. Они с иронией подмечают, что либеральным коллегам не менее, а, быть может, и более присуща некая «стадность» в обвинительных словах относительно «Солнечного удара»:

«Ропищущие на отсутствие консолидации в среде образованных людей должны возрадоваться: «Солнечный удар» подтвердил, что в осуждении наша интеллигенция едина всегда. Достаточно одного только призыва «Ату его!», и десятки, сотни, а то и тысячи соотечественников, наделенных правом слова «от культуры» и о культуре, с неизмеримым наслаждением (особенно, если подвергающийся остракизму художник был замечен в любых связях с властью) начинают жевать и пережевывать, топтать и затаптывать. Так и сегодня: припоминая Михалкову былые режиссерские заслуги («Ах, какой дивной была «Неоконченная пьеса для механического пианино!») и недавние профессиональные неудачи («Фу, какие отвратительные получились «Цитадель» и «Предстояние!»), интеллектуалы словно и другой темы найти не могут. Зато не написал нынче о ленте «Солнечный удар» только ленивый...» [Омецинская, 2014].

Пишет консервативная российская медиакритика и о том, в каком контексте создавался «Солнечный удар», в частности, об усилиях Н. Михалкова дополнительно прояснить аудитории свою авторскую позицию: *«Никита Михалков всегда щедр на комментарии к своим работам, и «Солнечный удар» среди них не исключение. В документальном фильме «Легкое дыхание Ивана Бунина», вышедшем в телевизионный эфир почти за полгода до премьеры, он очень подробно объяснил, что хотел бы сказать своим фильмом, который на тот момент, скорее всего,*

еще не был до конца готов. Михалков провел прямую параллель между общественными процессами, которые проходили в России в начале прошлого века, и теми, что происходят сейчас, без обиняков обозначил «Солнечный удар» как фильм-предостережение, сопроводил рассказ о нем многочисленными цитатами из дневников Ивана Бунина и с непередаваемой горечью сетовал на то, что фильм из жизни маленького городка на берегу Волги ему приходится снимать на берегу Женевского озера. Тем самым Михалков, наученный горьким опытом продвижения фильма «о Великой войне», нанес упреждающий удар, заранее выдал ответы на вопросы, которые могут возникнуть не столько у публики, сколько у тех, кто обладает влиянием на общественное мнение» [Суриков, 2014].

Мнения медиакритиков о персонажах медиатекста, их ценностях, идеях, поведении, внешнем виде, лексике, мимике, жестах, степени стереотипизации (доминирующие понятия: «медийные репрезентации», «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «медийная аудитория»).

«Левиафан»: либеральный взгляд

Намеренно не замечая отчетливой вторичности актерских образов, созданных в «Левиафане» Л. Лядовой (буквально «точь-в-точь», или «один в один» она совсем недавно сыграла замученную жизнью жену неудачника в фильме «Географ глобус пропил»), А. Серебряковым (уж сколько таких ожесточенных и нервных мужиков он сыграл в кино за два последних десятилетия, не перечесать...) и Р. Мадянова (вспомним хотя бы впечатляюще изображенного им мерзкого генерала-алкаша в «Утомленных солнцем-2» Н. Михалкова), медиакритики либерального крыла не скупятся на похвалы как им, так и всему актерскому ансамблю:

«Актёрский квартет (хотя основных героев всё-таки восемь) в лице Серебрякова, Лядовой, Вдовиченкова и Мадянова – настоящая находка Звягинцева. Четыре ярких, запоминающихся и весьма характерных образа. И хотя формально главным героем фильма всё же является персонаж Серебрякова, вряд ли картина получилась бы столь впечатляющей без остальных образов» [Малюков, 2015].

«Елена Лядова так пронзительно передает тоску и безнадежность жизни на краю света — с вечно пьяными мужиками, с оупляющей работой на рыбзаводе, что даже не нужно слов» [Плахов, 2014].

«Серебряков, как и в «Грузе 200», строит свой утопический мир на высылках, хотя в этой роли у него есть и другие краски: тихая страсть к жене и любовь к сыну. Лядовой хорошо бы получить приз за женскую роль. Но страшнее всех Роман Мадянов: он сам — маленький пузатый Левиафан, который переходит от шипения к крику, и покинет свой пост, только когда «сдохнет сам или когда народ поднимет его на вилы» [Кувшинова, 2014].

«Мэр Шелевят, пьющий, далеко не юный, параноидально переживающий из-за выборов, до которых еще целый год. Роман Мадянов играет роль всей жизни: жирные мазки, сочный, неправдоподобно натуралистический гротеск — временами неловко смотреть, будто пьяного снимают скрытой камерой. Его комичные ужимки разом превращаются в хищный оскал, и в одну секунду он больше не смешон — наоборот, страшен в своем глумлении. Идолище поганое, такое свалить сложно, но возможно.

Однако короля делает свита. Поначалу бледные и невыразительные (эпитет ни в коем случае не относится к актерам, а только к персонажам) тарасова-горюнова-ткачук размножаются делением, не дают шанса на достойное противостояние. ... Дмитрий по-московски деловит, самоуверен, всегда настороже: Вдовиченков отменно тонко (возможно, не намеренно) пародирует быковатых суперменов, которых играл в «Бригаде», «Бумере», «Параграфе 78». Николай мягче, но все равно чувствуется: хозяин дома, глава семьи. Оба заканчиваются там, где ломается их гордость: у Николая – когда в ответ на слабую попытку качать права его сажают в кутузку, у Дмитрия – когда мэра едва не убивает его. История «настоящего мужчины», излюбленного героя российского кинематографа XXI века, в чьем обличье так часто выступали и Вдовиченков, и Серебряков, заканчивается на полпути, толком не успев начаться. ... Лиля; это, бесспорно, самая сильная и сложная роль Елены Лядовой, чье дарование Звягинцев открыл в «Елене». Поначалу она молчит и терпит, чего мы и ждем от героини русского киноромана. Потом, когда Ляля уверенно входит в гостиничный номер Дмитрия, пока ее муж сидит в тюрьме, в ней открываются властность и сила, которым, казалось, неоткуда взяться. Ее характер и поведение не детерминированы ролью в семье или ничтожной работой на местном рыбзаводе; для нее лишение дома не просто неприятность, но глубокое унижение, а измена мужу с более сильным соперником – реванш. Ее сексуальная притягательность витает в воздухе, мотивы ее поступков или слов остаются непроясненными. Она – загадка фильма» [Долин, 2014].

Зато метко подмечается то, что практически все персонажи «Левиафана» ущербны, и – в общем-то – далеко не у всех зрителей могут вызвать сочувствие:

«Все персонажи, в том числе и в первую очередь жертвы начальственного произвола, герои Алексея Серебрякова, Елены Лядовой, Владимира Вдовиченкова, вплоть до мальчика, который говорит вслух то, о чем взрослые упорно молчат, пронизаны греховностью не только потому что они матерятся и пьют, не зная меры, но и в силу своей природы, которой они не в силах противостоять» [Разлогов, 2014].

«Ущербность всех героев "Левиафана" как раз в том, что все они предают и проявляют подлость по отношению к другим - каждый по-своему. Вот про что надо было бы на самом деле снимать кино, не добавляя в него что-то прямолинейное и декларативное» [Кудрявцев, 2015].

При этом обращается внимание и на амбивалентность персонажей «Левиафана», даже самых, вроде бы отрицательных:

«Взять, например, мэра. Уж на что, казалось бы, подонок! Но все же он отбирает землю через долгий и мутный суд, а не попросту «отжимает» ее в результате бандитской разборки. Это прогресс! Как и то, что он не убивает человека, приехавшего его шантажировать, хотя имеет такую возможность. И то, что он строит на изъятой земле не дачу, а храм. Конечно, это все равно омерзительно. Но сколько людей пришли к Богу в церквях, построенных на грязные, кровавые деньги? Бесспорно, мэра заслуживает самого жесткого наказания. Но все же чувствуется, что в душе у него живет совесть – маленькая, забитая, однако временами дающая о себе знать, пока алчность не отправляет ее в очередной нокаут. С другой стороны, Николай – отнюдь не праведник-страдалец вроде Иова, библейской историей о котором вдохновлена картина. Конечно, он абсолютно прав в своем желании отстоять «семейное гнездо» и бизнес. Но он также лицемер и алкоголик, и он порой настолько вспыльчив, что

жить с ним неуютно. Кроме того, он, кажется, не очень хороший отец. И показательно, что у него почти нет друзей. ... То же самое можно написать и о других существенных персонажах. Хорошее в них соединяется с дурным, и это делает их выпуклыми, живыми, узнаваемыми людьми, а не картонными фигурками, иллюстрирующими режиссерские идейные построения.» [Иванов, 2015].

«Левиафан»: консервативный взгляд

Медиакритики консервативного крыла, напротив, вторичность образов персонажей «Левиафана» выделяют сразу:

«Чего стоит один только карикатурный образ мэра-взяточника в исполнении Романа Мадянова – артист потом жаловался, что устал из фильма в фильм играть одну и ту же роль негодяя при власти. Вопросы вызывают и другие актёрские работы. Так неверная горе-жена в исполнении Лядовой словно перекочевала из её предыдущего фильма «Географ глобус пропил». Кроме того, её облик ухоженной кинодивы никак не вяжется с ролью работницы приморского рыбозавода» [Разлогова, 2014].

Не остается без внимания и неправдоподобие – как в характерах персонажей, так и в их быту:

«Кажется неправдоподобным, что мэр, каким бы упырем он ни был, тратит столько сил на отъём стоящего на отшибе и на просторе дома, чтобы выстроить на его месте церковь. Пусть (при всем уважении к российской власти) такого уroda во главе какого-никакого, но города, представить трудно. ... кажется неправдоподобным, что мэр, каким бы упырем он ни был, тратит столько сил на отъём стоящего на отшибе и на просторе дома, чтобы выстроить на его месте церковь. Пусть (при всем уважении к российской власти) такого уroda во главе какого-никакого, но города, представить трудно. Пусть мэр ничем не отличается от жирных и пьяных негодяев, которых Мадянов наострился играть: тот же генерал Мележко из "Цитадели". Пусть Коля Серебрякова — копия с его же Алексея ("Груз 200"), так же вопрошавшего, пусть не священника, а профессора научного атеизма, как там обстоят дела с богом. Пусть решительно непонятно, чем виноваты попы. В том, что стали неременной частью властного декора,— безусловно, виноваты. Но мэр-то стал негодяем, наверное, не потому, что архиерей напел про "власть от бога", а по сугубо социально-экономическим причинам» [Трофименков, 2015].

«Мат — закивай его или нет — пик-пик-пикантности фильму не добавляет. Вообще, проблема «Левиафана» вовсе не в мате. А в том, что герой Мадянова на слух — самозванец, не принадлежащий ни к одной системе — ни к чиновничьей, ни к блатной. Аморфная, стертая, лингвистически безликая речь выдает в нем (чтобы не сказать — в авторе диалогов) дилетанта и фраера» [Ямпольская, 2015].

Хотя справедливости ради можно отметить, что медиакритики всех «крыльев» нередко солидарно отмечают, что практически все без исключения персонажи фильма не вызывают никакого сочувствия:

«Если бы механика Колю играл актёр вроде Шукина, мы бы просто кричали от негодования в зрительном зале. Но, глядя на озлобленное лицо Серебрякова, заряженного лишь скучной агрессией, невольно склоняешься к равнодушному «да так тебе и надо». Живёт с молодой женой, а детей общих не завёл. Неудивительно, что бабочка взбесилась. Вообще бирюк, отишельник, куркуль. Недолюбливают его в городе, и не зря. Чего ради за него, как говорится, «вписываться»?» [Москвина, 2015].

«Солнечный удар»: либеральный взгляд

Если к актерам «Левиафана» либеральная критика в основном относится если не с восторгом, то с пониманием, то в отношении к актерам и персонажам «Солнечного удара» доминирует (хотя иногда упоминаются и положительные стороны) ирония и неприятие:

«Много оперетты: Авангард Леонтьев косит под Мартинсона то ли в "Сильве", то ли в "Подвиге разведчика" - даже загримирован под него» [Кичин, 2014].

«В фильме Кун (можно догадаться зачем) скрыт в тени его партийной товарки в исполнении Мириам Сехон – актерски ярком, но малоубедительном, как нередко случается в фильмах нашего выдающегося режиссера» [Матизен, 2014].

«Огорчают и откровенные провалы в кастинге. Наряду с прекрасными актёрскими работами, к коим в первую очередь хочется причислить роль подпоручика Николая Гульвилевича в исполнении блистательного серба Милоша Биковича, в стройном ансамбле фальшивым фаготом дудит катастрофический наигранный Владимира Юматова – полковника Туманова. Вероятно, господин Юматов столь привык к сериальному существованию в кадре, что драму падения Российской Империи артист умудрился превратить в дешёвый водевиль. Благо его присутствие на экране занимает не так много времени по сравнению с трёхчасовым хронометражем ленты. Но общее впечатление от фильма, тем не менее, портит и весьма. Не удачен, увы, оказался выбор исполнителя главной роли. При наличии огромного количества молодых талантливых актеров, ежегодно выпускаемых отечественными театральными вузами, режиссёр почему-то остановил свой выбор на латыше Мартиньше Калите. В итоге блистательный Евгений Миронов, чьим голосом разговаривает Поручик, за кадром переиграл исполнителя на экране, вдохнув в ряде эпизодов чувства и смыслы, не отыгрываемые Калитой» [Безрук, 2014].

Солнечный удар: консервативный взгляд

Само собой, мнения консервативного крыла медиакритики о персонажах и актерам «Солнечного удара» отличаются от либерального весьма существенно:

«Одним из безусловных достижений Михалкова (помимо филигранной режиссуры, незабываемой красоты мизансцен и великолепного музыкального сопровождения) является кастинг: актёры, исполнившие главные роли, – Виктория Соловьева и Мартиньш Калита – великолепны. Михалков часто повторяет, что не любит использовать звёзд, и заслуженно гордится тем, что сам их создает. И в данном случае задача решена блистательно» [Толкунова, 2014].

«В героях нет ничего чрезвычайного, это «просто» мужчина и женщина, красивые и здоровые, но надо сыграть так, чтобы в их мимолетной связи не было ничего вульгарного, чтобы все взгляды, улыбки, реакции, прикосновения стали высокой и чистой поэзией. Так на это у нас есть режиссер, различающий сотни оттенков звука, цвета, запаха (привилегия господ и художников) и переживающий жизнь с исключительной остротой и силой» [Москвина, 2014].

«Теплых слов заслуживает и юный Александр Мичков, сыгравший трогательно-наивного юнкера, который спешит к родителям в Париж, а пока здесь, в лагере, развлекает товарищей по оружию фигурным катанием на роликах (был чемпионом в мирное время!) и все пытается сделать общий фотографический снимок на заботливо сохраненном дедушкином аппарате – за два часа до смерти ему это таки удастся. Образ зеленого юнкера с еще мальчишеской шеей – один из самых удачных в ленте, что

объяснимо: молодой актер с детства принимал участие в спектаклях Мастерской Петра Фоменко, а, значит, школа пройдена отменная» [Хакназаров, 2014].

«Актерские работы фильма «Солнечный удар» - отдельный разговор. Эпизодов в словарном понимании здесь нет. ... Узнаваемый «толстовский» образ создает Александр Мичков. ... Невероятно правдоподобны Сережа Карпов и Алексей Дякин, исполнитель роли Егория, настолько хорошо постигшего в детстве теорию Дарвина, что, став взрослым, он относится к людям, как к скотам» [Омецинская, 2014].

«Вот пара революционеров, по сути — карателей: венгр Бела Кун и еврейка Розалия Землячка, урожденная Залкинд, классовые враги героев, разрушители, утопившие Россию в крови красного террора. Но эта горячая террористка в исполнении Мириам Сехон так хороша, что понятно, отчего неуклюжий венгр смотрит на нее, распахнув рот и приговаривая: «Богина!» На экране нет монстров, а есть живые люди» [Рутковский, 2014].

Дальше всех здесь идет Е. Ямпольская: анализируя поступки персонажей «Солнечного удара», она призывает аудиторию за давностью лет возвыситься над схваткой красных и белых, «потому что в гражданских войнах героев не бывает, там все — жертвы»:

«В «Солнечном ударе» нет издевательств над красными — Михалков лобово не работает. Право на правду предоставлено даже пассионарной Розалии Землячке (Мириам Сехон). Тупым пародийным свинорылом показан только Бела Кун — ибо имел наглость вторгнуться в чужую жизнь. Над Землячкой зритель не смеется — разве что, когда визгливым нотам в ее голосе начинает возбужденно подвдвигивать пятнистый Сябр... Идеализации белого офицерства тоже нет. Все — люди, все — разные. ... Россию проспали, как любимую женщину. Когда очнулись — она уже скрылась за излучиной. Кого теперь винить? Кого есть поедом? Только себя. Копится в эмоциональных трюмах чернота, идет интоксикация организма безысходной ненавистью. Один из трусости сдал большевикам беспокойного ротмистра, другой интеллигентно и хладнокровно предателя задушил. Не от чемоданчика ведь кровавый след на ладони... Давно пора отметить, что в фильме много юмора — то нежного, то с заметной подковыркой. Михалков дает зрителю перевести дух, именно поэтому трехчасовое полотно смотрится на одном дыхании. Вот главный либерал «Солнечного удара» — гастроллирующий фокусник (Авангард Леонтьев), бес-соблазнитель. Из этого не следует, что все иллюзионисты — либералы, но можно при желании сделать вывод, что отечественные либералы — те еще фокусники... Хочется верить, что это великолепное, уникальное по мастерству, сжимающее горло кино приблизит момент, когда мы в одной заупокойной службе помянем и белых, и красных. Прольем искренние слезы над Врангелем и Фрунзе. Примирим их в своем сердце. Потому что в гражданских войнах героев не бывает, там все — жертвы. Вот именно про это — «Солнечный удар» [Ямпольская, 2015].

Мнения медиакритиков о структуре и приемах повествования в медиатексте (доминирующие понятия: «категории медиа/медиатекстов», «медийные технологии», «языки медиа», «медийные репрезентации»)

«Левнафан»: либеральный взгляд

Хорошо понимая, что режиссер — главная фигура, отвечающая за структуру и приемы повествования в фильме, российские медиакритики

либерального крыла, как правило, не скупаются на комплименты (талантливый, смелый, мощный, виртуозный, полифоничный, многофигурный, штучной выделки и т.п.):

«Фильм и правда замечательный: большое кино — талантливое и смелое, свободное и бескомпромиссное. С матом, который слушается как музыка и придется переварить как самый невинный из пороков. С поразительными пейзажами русского Севера, сурового Баренцева моря, из недр которого в самый драматический момент совершенно естественно является кит — библейский Левиафан. С виртуозным сочетанием высокой и низкой образности. С юмором, который раньше вроде не входил в число добродетелей Звягинцева: в течение первой половины просмотра зал много раз заходился от хохота, прежде чем впасть к финалу в эмоциональный ступор. ... "Левиафан" — один из немногих фильмов, которые врежутся в память и останутся в истории кино» [Плахов, 2014].

«В картине Андрея Звягинцева, произведении штучной выделки, есть все, на что ведется зритель. Острый сюжет с криминальными обертонами, роковая любовь, предательство, измена, таинственная гибель героини — по напряженности действия это классический триллер, где аттракционы и компьютерные примочки ни к чему. ... Любитель отсылок и нехрестоматийных цитат, ценитель притч, мастер тонких аллюзий, Звягинцев вовсе не отказывается от излюбленных художественных приемов, от иносказаний и недосказанностей, от цезур в монтаже, что лишь усиливает эффект тайны-загадки-чуда, без чего, по Звягинцеву, жизнь неполна, пресна, лишена высшего смысла. Мощная суггестия «Левиафана» — не оторваться от экрана — объясняется вовсе не актуальностью-злободневностью, смелостью-отвагой срывать все и всяческие маски. Тайное оружие воздействия прячется в невидимых глазу слоях фильма. Повествование и дискурс, возможно, где-то и пересекаются, но не совпадают ни в одной точке. ... Мне кажется, выбирая натуру для съемок, подыскивая тихий провинциальный городок, Звягинцев облюбовал берег Баренцева моря не за экзотическую дикую его красоту. Разумеется, северные морские пейзажи в исполнении Михаила Кричмана придали исключительность изобразительной фактуре фильма. Фишка — в сохранившейся первозданности этих мест, снятой так, будто мы застали Вселенную в дни первотворения, когда в морской стихии безраздельно властвовал левиафан» [Стишова, 2014].

«Звягинцев выступает неожиданно бесстрашно — заслужив славу эскаписта, приверженца умозрительных схем и бестелесных притч, он прибегает к открытой публицистичности. На уровне приема это выражено в виртуозном воспроизведении несуразно длинной речи судьбы и в запараллеленной с ней проповеди, позаимствованной из реальности. ... Используя в одном фильме широкий диапазон художественных средств, от прямого символизма до гиперреалистического вербатима, Звягинцев приходит к полифоничности Достоевского, когда-то сформулированной Бахтиным. В «Левиафане» показано сразу несколько моделей реальности, каждая из них последовательно расшатывается и разрушается самим фактом сосуществования рядом с другими моделями. ... «Левиафан» — сложнейшее многофигурное полотно, населенное живыми персонажами, каждый из которых переживает свою драму, при этом захватывающе (но не картинно) красивое и суровое. Это новый рубеж для виртуоза-самоучки Михаила Кричмана, одного из самых блестящих российских операторов. Что важнее, это и лучшая картина Звягинцева. Возможно, поэтому здесь есть все то, в отсутствие чего режиссера дежурно упрекали его многочисленные критики: отличные диалоги, эротизм,

юмор, изысканно нелинейная драматургия — ружей хватает, но в финале они выстрелят не так, как вы ждете» [Долин, 2014].

Но, несмотря на подобные дифирамбы, у либерального крыла медиакритики есть (и не так уж мало) мнений, более сдержанно оценивающих художественный результат, достигнутый в «Левиафане» (расчетливость, прямолинейность, поверхностность, невнятность, скудность, фальшивость, эмоциональная холодность, драматургические нестыковки и т.п.):

«Мощный в целом, «Левиафан» — не слишком убедительная драма об отношениях, сомнительный триллер и совсем аховый детектив; искушенные поклонники востребованных криминальных сериалов вроде «Моста» не оставят от здешних улик по делу об убийстве камня на камне» [Гиреев, 2015].

«Сила режиссуры Звягинцева в том, что он, как в свое время Хичкок, умело дозирует страшное и смешное, периодически давая зрителю расслабиться, что лишь усиливает эффект новой дозы ужасов. Ее слабость, на мой взгляд, состоит в излишней прямолинейности, которая неожиданно уподобляет все произведение проповеди» [Разлогов, 2014].

«В «Левиафане» есть концепция, но в нем нет сердца — и вопрос, почему герои поступают так, а не иначе, быстро теряет смысл; они делают так, как нужно Звягинцеву, они иллюстрируют его тезисы — кроме фигуры режиссера, в фильме просто никого нет. А режиссер не дает собственным персонажам задыхаться, потому что бездыханные — порой в прямом смысле — они лучше встраиваются в его масштабное полотно с величественными пейзажами и тщательно пережеванными идеями. В фильм, где подросткам приходится жечь костры непременно на руинах старой церкви, где образ свинства проиллюстрирован свиньями, где рожки чиновников укоризненно смонтированы с крупным планом Иисуса Христа. Звягинцев прямолинеен и внятен, как никогда прежде» [Зельвенский, 2015].

«В фестивальном, масштабном, библейском «Левиафане» дизайна нет, есть упаковка. Товар отдельно, обертка отдельно. Товар при этом годный: хорошо написанная, хорошо разыгранная драма про кошмар кошмарыч современной российской жизни. Финальная сцена с проповедью в церкви выше всяких похвал. И вообще все ок, но такой товар не продается. Его надо обернуть, а это значит, что северная каменистая природа должна быть исполнена могучей аскезы, что море должно стонать и биться в торжественном рыдании, и хотя все расхищено, предано, продано, кадр выстроен и вылизан, и огоньки-акценты светятся внутренним золотом. Ну, и, конечно, книга Иова, куда ж без нее? Получается «Груз-200», пересказанный всеми службами издательского дома Конденаст. Надо, ох, надо похвалить Звягинцева: отличный он снял фильм, очень своевременный, нужный, политически полезный, пошли ему Господь «Оскара». Но зрелище это нестерпимо фальшивое, ничего не могу с собой сделать» [Тимофеевский, 2015].

«В отличие от Алексея Балабанова, который снимал кино о болезнях Родины с позиции тяжело больного, страдающего человека, Звягинцев в своём повествовании холоден и расчетлив. Высокомерно отстранившись от происходящего на экране, режиссёр наблюдает в микроскоп за жизнью насекомых, копошащихся в куче навоза. При этом сам он, разумеется, в латексных перчатках, белом халате и респираторе. Математически построенное, технически безупречное, при этом абсолютно лишенное

способности подключить зрителя к происходящему на экране, кино, с первого кадра вопиет: «иду на «Оскар»!». Фестивальная конъюнктура просматривается и в сюжете, и в наборе штампов, и в предсказуемости сценарных поворотов, и в образах самих героев» [Безрук, 2015].

«При сколько-нибудь серьезном анализе сценарные ходы начинают рушиться, образная система шатается, а прокламированный минимализм (использована музыка Филиппа Гласса) оборачивается скудостью, самым общим представлением о реалиях и стремлением угодить на чужой вкус. Это типично русская по нынешним временам попытка высказаться без попытки разобраться — спасибо «Левиафану» и за то, что он назвал многие вещи своими именами, и все-таки увидеть в Звягинцеве наследника сразу двух великих режиссерских школ — социального кинематографа 70-х и метафизического кино Тарковского — мне пока никак не удается. Для Тарковского он поверхностен, для социального кино — обобщен и невнятен. ... Выстреливая по двум мишеням, Звягинцев по большому счету в обоих случаях промахивается» [Быков, 2015].

«Левиафан»: консервативный взгляд

Быть может, это кому-то покажется парадоксальным, но именно в оценке художественного уровня «Левифана» медиакритики консервативного крыла оказались максимально близки к своим наиболее критично настроенным коллегам-либералам (как и в приведенных выше фрагментах рецензий у «консерваторов» фигурируют такие слова, как «прямолинейность», «скудность», «драматургические нестыковки», «штампы», «сериальность» и пр.):

«История, заявленная до премьеры картины на Каннском кинофестивале как притча, на проверку оказалась предельно скучным (в документальном смысле) социальным высказыванием. Этого от автора «Возвращения» и «Изгнания» и — особняком — «Елены» — ждали, пожалуй, меньше всего. Но получилось исключительно оно, даже несмотря на попытку режиссера разродиться эпичностью за счет суровых северных пейзажей и навязчивых аллюзий. ... Главное, что стоит отметить в «Левиафане», — заметное превалирование содержания над формой. Если в «Елене» наблюдался определенный баланс — пусть не идеальный — а «Возвращение» и «Изгнание» казались герметичными «вещами в себе», то новый фильм Звягинцева больше похож на социальный комментарий. Само это определение ни в коем случае не диагноз, но та нарочитость — особенно зная про художественные возможности и, чего уж там, талант Андрея Петровича, — вызывает недоумение. Вроде бы и великолепный оператор Михаил Кричман, ответственный за картинку всех фильмов Звягинцева, на месте — особенно это видно в живописных панорамах и общих планах убитого в хлам Прибрежного, но сами по себе эти «красивости» пропадают втуне, когда в кадре появляются актеры и начинает звучать речь [Куланин, 2015].

«Звягинцев не плетет, а рубит — довольно прямолинейно и грубо. Он за ярость и обреченность: полутона здесь не очень уместны, за яркими образами и множеством действующих лиц (впервые, кстати, у режиссера в фильмах их так много) оттенки толком не увидеть. Это одновременно и социальная драма, и новелла, и сатира, местами триллер, мгновениями — та пресловутая «чернуха», что никак не дает покоя зрителю. Если бы нам нужно было бы выбирать жанр для «Левифана», то это была бы, скорее всего, парадоксальная сатирическая трагедия» [Лошакова, 2015].

«Никакие операторские изыски не скрывают телесериальную природу звягинцевской эстетики: актеры (Владимир Вдовиченков, Анна Уколова, Роман Мадянов) играют грамотно, но на десятки раз отработанных клише, сцены прописаны с сериальным псевдожизнеподобием, когда все приблизительно и предсказуемо; одна плоскость, одно измерение, можно предсказать не только, что произойдет и прозвучит на экране, но и кто что по поводу фильма скажет; есть одна искусственная схема, в которой герой всеми правдами и неправдами уподобляется библейскому Иову (в роли морского чудовища Левиафана, описанного в Книге Иова, появляется кит), а для пущей эмоциональной выразительности используется Филип Гласс (это, на мой взгляд, такой же дурной тон, как обращаться к «беспроектным» Арво Пярту или Эрику Сати)» [Рутковский, 2014].

«Столь глобальный сценарный Хаос воцарился впервые. «Патриоты» и «либералы» синхронно недоумевают: почему при таких избытках территории мэру и владыке понадобилась хибара скандального Николая? Автобус издалека-долго идет мимо полуразрушенных барачков — та же прибрежная зона, бери, сноси, стройся» [Ямпольская, 2015].

«Разбирая «Левиафана» с точки зрения элементарного правдоподобия, то и дело натыкаешься на нелепости и нестыковки. Дом главного героя, угрюмого механика Коли (А. Серебряков), стоит в десяти метрах от береговой линии, в том месте, где река впадает в море (снимали на Кольском полуострове). Очевидно, дед и отец, которые, по заявлению Коли, строили этот дом, были невменяемы – кто же строит в таких местах? Да и законна ли стройка? Об этом история умалчивает. Мы видим, что дом у Коли изымают для государственных нужд, оценивая его в 639 тыс. рублей, тогда как, по мнению Коли, стоимость куда выше. Так считает и фронтовой друг Коли, московский адвокат (В. Вдовиченков), который привозит из столицы тревожную папочку с компроматом на местного мэра (Р. Мадянов). Зачем мэр с упорством бешеного быка отымает собственность у Коли, мы увидим в финале: на месте дома построена церковь. У береговой линии?? Отдельный человек ещё может безумствовать и не обращать внимания на разливы-приливы, но церкви всегда строятся на возвышенном месте. Правдоподобие нарушено – ради чего? Да разумеется, ради красивой картинки. Переселите мысленно героя в центр города в рамках того же сюжета, и «Левиафан» растает, ибо он весь держится на панорамах северного морского пейзажа. «Север» и «море» – для режиссёра главное, а социальные проблемы – явно второстепенны» [Москвина, 2015].

«Солнечный удар»: либеральный взгляд

Итак, по отношению к художественному уровню «Левиафану» либеральная медиакритика вполне отчетливо разделилась на два лагеря: безоговорочных поклонников и тех, кто посчитал «Левиафана» шагом назад по сравнению с предыдущими работами А. Звягинцева – «Возвращением», «Изгнанием» и «Еленой». Зато по «Солнечному удару» разногласий у либералов не очень много – в целом все мнения отрицательные (тяжеловесность, натужность, слабость, затянутасть, скука, иллюстративность, безвкусьность, вульгарность, пошлость, бессовестность, фальшивость, анти-либеральная пропаганда, навязчивое самоцитирование и т.п.):

«Первое и главное ощущение от этой трехчасовой картины — невероятная затянутость, скука, нуда, по-русски говоря; когда автору все ясно, все действие превращается в иллюстрацию к одному нехитрому и неглубокому тезису, и все происходит дольше, подробней, чем нужно. Реплики повторяются десятки раз, интермедия с полетом шарфа затягивается на добрых десять минут, в картину вторгаются цитаты отовсюду — от «Титаника» до «Броненосца», и все это не складывается ни в какое целое, потому что не обусловлено художественной необходимостью. Длинные планы ничего не добавляют к смыслу, диалоги провисают, споры давно доспорены и переспорены, шутки катастрофически несмешны и вызывают неловкость, — вообще же к Бунину все это не имеет вовсе никакого отношения, поскольку Бунин и в жизни, и в прозе больше всего ценил легкое дыхание. Фильм Михалкова — дыхание тяжелое, с присвистом, это удивительно одышливая картина. ... Изобразить русскую аристократию при помощи восклицаний «Господа!» и «Честь имею» ничуть не оригинальней, чем выставлять всех комиссариков озлобленными инородцами в кожанках. ... Есть, есть роковая связь между гением и злодейством, лоялизмом и беспомощностью, аморализмом и закономерной карой в виде творческого бесплодия. Вот только стоит ли для доказательства этой давно известной истины тратить три года своей и чужой жизни, три часа зрительского времени и десятки миллионов долларов?» [Быков, 2014].

«Общее ощущение режиссерской усталости, куда более гнетущее и огорчительное, чем все безумие и остервенение предыдущих михалковских картин» [Маслова, 2014].

«Вспышка мимолетной — солнечной — страсти здесь превратилась в тяжеловесный адюльтер с моральными муками и печальными последствиями, призванный проиллюстрировать, как по кирпичику осыпается империя, в которой люди забывают об элементарной совести. ... И все бы ничего, но в результате «Солнечный удар», разрастаясь до масштабов ненаписанного романа Льва Толстого, распадается на набор разрозненных актерских этюдов. Каждый по отдельности — остроумен (особенно в пересказе), каждый легко представить в блистательном михалковском исполнении, но вместе они выглядят как попытка усидеть на всех стульях сразу: зарифмовать любовь и революцию, рассказать о белоэмигрантах, процитировать Эйзенштейна и пошутить про Чехова» [Забалуев, 2014].

«Конечно, я человек предвзятый по отношению к Михалкову. Но не больше, чем, скажем, госпожа Ямпольская, только с другим знаком. С точки зрения искусства кино - очень слабое кино. Один только летающий шарфик по Летучему пароходу чего стоит. Шарфик - это любовь платоническая. Плотская любовь - это работа поршней в паровой машине парохода. Очень технологичный секс. Надо было 37 лет вынашивать замысел, надо было отнять у своего товарища Ивана Дыховичного право на постановку этого рассказа, чтобы в конце концов снять картину, которую иначе трудно квалифицировать, как... беллетристическое подспорье к анти-либеральной пропаганде» [Богомолов, 2014].

«Михалков отчаянно злоупотребляет тем, что у него как у режиссера получается. Как поэт-концептуалист, он повторяет слова до тех пор, пока они не теряют всякий смысл — и не приобретают новый, уже комический. Фирменные общие планы под музыку Артемьева с крохотным человечком в глубине кадра, задуманные как распахнутое окно, громоздятся друг на друга, тяжело дыша. Вновь и вновь пароход, нагруженный смыслами так, что чудом не тонет, уплывает в летнее марево. Кто-нибудь раз за разом взглядывается в бинокль. Шаль взмывает на ветру с регулярностью

самолетов в аэропорту JFK. Мастер красноречивых деталей, Михалков тщательно вписывает их в каждый миллиметр своего полотна: в трехчасовом фильме некуда встать, не наступив на метафору России» [Зельвенский, 2014].

«В не лучшие свои моменты (при том, что много по-настоящему сильных) картина прогибается под тяжестью метафор, как новогодняя елка, которую из любви к избыточно-набрякшей красоте увешали свинцовыми игрушками. Страсть мастера к деталям достигает масштабов автошаржа» [Гиреев, 2014].

«Удивительно тонкие, точные режиссёрские находки и прекрасные кадры, запечатлённые на камеру Владом Опельяцем, соседствуют в картине с пошлыми шутками, несмешными анекдотами - «без папи рос, без мамы рос», навязчивой арией Далилы, выбранной режиссёром в качестве лейт-мотива любви, и безвкусной лирикой, порою столь неуместной и раздражающей, что хочется «промотать» эпизод в стремлении не портить общее впечатление от картины. Так оригинально решенная автором эротическая сцена близости главного героя с таинственной незнакомкой, показанная посредством работы машинного отделения парохода, при всей своей внешней «поэтичности», в контексте произведения выглядит довольно вульгарно и нарочито. Да и бесконечные цитаты и самоцитаты в определенный момент начинают откровенно раздражать. Коляска, несущаяся вниз по Потемкинской лестнице, которая в картине ввиду отсутствия Дюка наверху - просто некая лестница, «суп с котом» - привет «Неоконченной пьесе...», вокализ а`ля Арамис из телевизионного мюзикла Юнгвальд-Хилькевича, красочные планы порта и корабля, местами весьма напоминающие «Титаник» - всё это в совокупности страшно отвлекает от размышлений о судьбах несчастной Родины. В итоге, мощный, величественный и по-настоящему трагичный финал, индугулирующий автора практически по всем вопросам, возникающим в процессе просмотра фильма, оставляет совершенно не то послевкусие, которое мог бы, если бы путь к этому катурному и метафоричному финалу не был столь тернист» [Безрук, 2014].

Некоторых либеральных медиакритиков особо задело в «Солнечном ударе» монтажное решение эротической сцены, которую они сочли практически пародийной:

«Нельзя сказать, что молодой латышский актер Мартиньш Калита потрясает глубиной проникновения в образ русского поручика, но смотреть на него не противно, даже когда становится ясно, что на экране за него говорит Евгений Миронов - просто изображение начинает жить своей жизнью. Также нельзя сказать, что у героя возникает какая-то особая химия с красивой, особенно в обнаженном виде, Викторией Соловьевой, выступившей в роли упомянутой незнакомки. Но, лишенная всяких проявлений характера, девушка являет собой мечту и ангельское создание, а стало быть, не подчиняется законам химии. Видимо, в том числе и поэтому так пугающе выглядит в картине эротическая сцена. Михалков никогда не был мастером киноэротики, но здесь превзошел сам себя, сначала явив на экране крупные планы потных, как из сауны, лиц главных героев, после чего перешел к демонстрации возвратно-поступательных движений поршней в трюме парохода и, наконец, завершил сцену изображением каплющего краника. Едва ли деликатная бунинская проза располагала к таким размашистым и бесстыдным, уже не раз спародированным штампам. В этом месте так и напрашивается превратившийся в мем возглас режиссера: «Звенящая пошлость!» [Тыркин, 2014].

«Легкая, воздушная и короткая бунинская зарисовка – не столько история, сколько блистательно пойманное ностальгическое настроение – в руках режиссера превратилась в натужное, затянутое и усыпанное ненужными деталями повествование, которое увенчивается кошмарнейшей эротической сценой в истории мирового кино (нет, это не шутка и не преувеличение)» [Иванов, 2014].

«И как, спрашивается, не усмотреть в корабельном фокуснике из «Солнечного удара» нечаянную самопародию автора, подменяющего искусство кино и свои художественные способности манипуляциями со зрительским вниманием? Как не заметить перехода претендующего на глубину фильма в кэмп, а попросту – в бессознательный китч, если кульминационная точка любовной линии – возвышенное, по мысли автора, слияние поручика с едва знакомой попутчицей, вместо набившей оскомину летающей вуали так же в лоб иллюстрируется выделениями потовых желез и возвратно- (напрашивается «развратно») поступательными движениями паровозных поршней, а увенчивается похабной (иначе не скажешь) каплей из согнутого крана? Право, уместней пошлых намеков была бы столь же тривиальная, но хотя бы честная порнуха...» [Матизен, 2014].

Правда, А. Долин и В. Кичин несколько смягчают этот критические «удары по удару», отмечая, все-таки, художественность анализируемого ими медиатекста:

«Одна из худших за всю историю кино эротических сцен. В "Голом пистолете" на таком поставили крест 25 лет назад. И вот опять. Но есть много других, очень хороших, сцен. Если у художника есть свой стиль и язык (у Михалкова они есть), то он к старости имеет полное право на самоповторы и самоцитаты» [Долин, 2014].

«Ясно, что в этом фильме Михалков вновь художник - качество, которое стало иссякать со времен "Цирюльника" и окончательно испарилось к стыдным, на мой взгляд, УС-2-3. ... В "Ударе" снова много ... чисто голливудских приемов - широкий рыдательный разлив скрипок, эмоционально снятые пейзажи, общая живописность и даже красота фильма. ... Летающий шарфик не так назойлив, как писали, - он тоже музыкальный лейтмотив. Былая акварель сменилась мазками жирными и не всегда точными (рука ощутимо дрожит). Неожиданна (впрочем, характерна для стареющего человека) склонность к скабрзности в решениях. В этом смысле совершенно кошмарна почти отталкивающая любовная сцена, поданная в стиле порно, но, так сказать, опосредованного, грубо метафорического, причем метафоры уже много раз использованы другими значительно лучше. Это можно сказать и о некоторых других безвкусовых эпизодах. И абсолютно никакого отношения к заявленному в афише Бунину - перед нами сплошной авторский монолог Михалкова во всех его фирменных закидонах, менторстве и миражах» [Кичин, 2014].

И конечно же, кое-кто из либеральных медиакритиков не избежал соблазна «перехода на личности», обвиняя Н. Михалкова утрате былой творческой формы, которой они когда-то восхищались:

«Звучащий за кадром мучительный вопрос, которым задается герой «Солнечного удара»: «Как все это случилось?» в пору обратить и к автору фильма. Как случилось, что яркий лидер советского кино, ключевая фигура 70-х, на которого молилась вся актерская братия, критика ваяла вдохновенные тексты и слагала гимны о михалковском методе, а интеллигенция ждала его новые работы, как манны небесной, – как случилось, что мастер оказался в оппозиции к своей публике? Как случилось, что, начиная с «Сибирского

цирюльника», каждый его новый проект разочаровывает, а его риторика, льющаяся с телеэкрана бурным потоком, давно вошла в резонанс с образом художника, создателя киношедевров мирового класса? Как и почему критика если и рецензирует михалковские блокбастеры, то все чаще упирает исключительно на личность автора, не отвлекаясь на эстетический разбор?» [Стишова, 2014].

«Как всё-таки изобретательно и, увы, безжалостно может природа мстить творцу! То лучшее, чем некогда был славен Никита Михалков, передавая на экране как бы "лёгкое дыхание" классической русской литературы, оказалось в фильме "Солнечный удар" самым худшим, вульгарным, пошлым и лишённым какого-либо вкуса. Создаётся невольное впечатление, что не только один из героев, русский подпоручик, сыгранный почему-то сербским актёром, открыто ненавидит отечественную словесность, но и сам режиссёр проникся презрением и раздражением по поводу загадочных и вообще непостижимых жемчужин литературы вроде тончайшего по вязи неуловимых чувств и словно воздушного по манере рассказа "Солнечный удар" Ивана Бунина. ... А та отсебятина, которую дополнительно вставили сценаристы (включая Никиту Михалкова) в этот проникновенный и неизъяснимо восхитительный бунинский рассказ, лишь усугубляет впечатление неимоверной бессовестности и редкостного отсутствия слуха на малейшую фальшь, хотя постановщик с надоедливой настойчивостью пытается обыграть нежнейшую арию Далилы из оперы "Самсон и Далила" Камиля Сен-Санса» [Кудрявцев, 2014].

«Солнечный удар»: консервативный взгляд

Естественно, медиакритики консервативного крыла оценили художественный уровень «Солнечного удара» с противоположных позиций, утверждая, что Н. Михалков ничуть не утратил своего мастерства и таланта:

«а) Михалков, как человек, остался прежним и б) уровень мастерства у режиссера Михалкова все еще на недосягаемой для большинства говорунов высоте. ... Прошлая, мирная жизнь – от нереально красивой реальности до сверхфантастической фантазии (и не надо воспринимать полет газового шарфика прекрасной незнакомки над белым пароходом иначе, нежели как фантазию юнца-поручика), цветастый и яркий мир молодости, напоенный ожиданием будущего, подробно и любовно снят оператором Владиславом Опельяцем. В серости военно-революционных будней намеком на это вчерашнее многоцветье мелькнет в начале картины павлин, «затак» пристреленный кем-то на бульжнике мостовой... Символов в ленте многовато, но в каждом из них (в карманных часах, которые надо «пристукнуть», чтобы они выполнили свои обязанности; в невозвращенном капитану бинокле; в звонаре, забывшем вовремя прозвонить на колокольне; в утерянном поручиком нательном кресте; в детской коляске, заимствованной из кинолегенды «Броненосец Потемкин»; даже в псе Сябре, как члене общины людей) содержится та конкретность, о которой позже напишет рассказ «И грянул гром» американский фантаст Рэй Брэдбери. Мимоходом, случайно убив сегодня бабочку, мы бесповоротно меняем свое завтра. В жизни все решают не идеи, а детали. Только они придают смысл существованию и меняют мир, в котором каждая мелочь может быть знаком рока или счастья...» [Омецинская, 2014].

«Фокусы, шампанское, солнце, Волга-Волга, удивительная незнакомка и желание, накрывающее как солнечный удар, — в 1907-м, году-мираже, стилизованном то под бойкий дореволюционный водевиль, то под этнографические фотографии Прокудина-Горского. Этот сон об исчезнувшей России тот самый офицер, чьи часы погибли в плошке горе-факира, видит наяву в грязно-сером 1920-м, будучи пленным солдатом разгромленной врангелевской армии. ... Особое удовольствие от «Солнечного удара» доставляет осознание того, что сейчас никто, ни у нас, ни у них, не способен снимать с такой висконтиевской статью (кстати, один из эпизодов напоминает — подозреваю,

что умышленно, — «Смерть в Венеции», в другом с совершенно постмодернистским прищуром цитируется «Броненосец "Потемкин"»). Притом стиль и взгляд Михалкова опознаются по одному кадру, одной фразе — тоже примета того авторства, что почти утрачено в цифровую эру» [Рутковский, 2014].

«Шарф, который как живой летает над палубой, — цитата из «Рабы любви», еще одного фильма Михалкова, где опять всплывает тот же сюжет: они любят друг друга, но вместе им быть не суждено; мало того, герой не просто удаляется куда-то в Сибирь, он погибает, впрочем, как и главный герой «Титаника». Это едва ли не главная мифологема в необычайно цельном художественном мире Михалкова: стоит мужчине и женщине перешагнуть черту, максимально сблизиться, как сразу запускается какой-то страшный механизм, который одновременно возводит между ними непреодолимую стену и рушит идеальный мир, где шарф ни с того ни сего может сорваться и полететь куда-то вдаль» [Суриков, 2014].

«Режиссер вернулся во времена своего «Механического пианино» и предъявил зрителю парадоксальным образом одновременно камерную и эпическую ленту, богатую на самоиронию, самоцитирование и аллюзии. ... Красивые пароходы, яркое солнце, жизнеутверждающие пастельные краски, газовый шарфик и изящные дамские уборы становятся в один ряд с колючей проволокой, лагерными нарами и трюмом старой баржи, которому уготовано стать братской могилой для белых офицеров и казаков, поверивших лживым большевистским обещаниям свободы» [Хакназаров, 2014].

«Солнечный удар» сочетает фирменное для Михалкова наследование классической русской живописи и освоенный им последнее время ошеломляющий масштаб массовых сцен. Там, в 1907-м, — все прорисовано тонкой кисточкой, все индивидуально, камерно, приближено к зрителю до волнующей интимности. Здесь, в 1920-м, — серое топчется на сером, фигуры и лица движутся бесконечными рядами, еще живые, но уже — тени. ... Реквиемом по обеим империям звучит музыка Эдуарда Артемьева — разливная, словно Волга, пронзительная, как воспоминание о том, что уже не вернется, прекрасная, как то, чему не бывать...» [Ямпольская, 2015].

Выводы. Итак, оказавшись в зеркале российской медиакритики, «Левиафан» и «Солнечный удар», по сути, стали индикаторами политического расслоения медиакритического цеха: во многих случаях данные медиатексты анализировались, в первую очередь, не как произведения искусства, а как социальные, идеологические высказывания. Впрочем, это не удивительно, ведь за расслоением в среде медиакритиков стоит расслоение аудитории. Правда, массовая российская аудитория в целом куда более консервативна, чем медиакритическое сообщество. И, конечно же (о чем красноречиво говорят, в общем-то скромные бокс-офисы «Левиафана» и «Солнечного удара»), куда более ориентирована на развлекательную составляющую медиакультуры...

Литература

Безрук М. "Левиафан", плюющий в душу // Трибуна. 17.01.2015.
<http://tribuna.ru/news/2015/01/17/59366/>

- Безрук М. «Солнечный удар»: Скверный анекдот // Трибуна. 16.11.2014. <http://tribuna.ru/news/2014/11/16/55776/>
- Беликов Е. Левиафан — Русофобный змей. 5.02.2015. <http://meownauts.com/leviathan-review/>
- Богомоллов Ю. "Солнечный удар" на службе анти-либеральной пропаганды. 12.10.2014. http://www.echo.msk.ru/blog/bogomolov_y/1416986-echo/
- Богомоллов Ю. «Левиафан» продолжает интриговать // Эхо Москвы. 2015. http://www.echo.msk.ru/blog/bogomolov_y/1482068-echo/
- Быков Д. Все давно сдохло, включая левиафана, — вот что самое страшное // Новая газета. 2015. № 2. 14.01.2015. <http://www.novayagazeta.ru/arts/66790.html>
- Быков Д. Груз 2007 // Огонек. 2007. 30 марта. <http://www.ogoniok.com/4990/30/>
- Быков Д. Тяжелое дыхание // Профиль. 10.10.2014. <https://ru-ru.facebook.com/BykovDmitriyLvovich/posts/841875235856637>
- Бэзэлгэт К. Ключевые аспекты медиаобразования. М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1995. 51 с.
- Владимиров С. «Солнечный удар» Михалкова – это фильм-паломничество // Комсомольская правда. 13.01. 2014. <http://www.kp.ru/daily/26294.5/3172010/>
- Гиреев И. «Левиафан»: окончательный диагноз. 14.01.2015. <http://www.vashdosug.ru/cinema/movie/546098/tab-reviews/review74937/>
- Гиреев И. Бунинские мотивы // Ваш досуг. 9.10.2014. <http://www.vashdosug.ru/cinema/movie/551046/tab-reviews/review74524/>
- Гладильщиков Ю. Зачем Михалкову понадобился Бунин // Forbes. 9.10.2014., <http://stengazeta.net/?p=10041411>
- Гладильщиков Ю. Левиафан против «Левиафана» // Новое время. 2015. <http://www.newtimes.ru/articles/detail/92746>
- Данилова Е. Нет готовых ответов. Нет правых и виноватых. На экраны страны вышел новый фильм Никиты Михалкова — "Солнечный удар" по Бунину // Огонек. 2014. № 40. С.40. <http://www.kommersant.ru/doc/2583718>
- Долин А. Михалков. Тезисы. 8.10.2014. <https://www.facebook.com/adolin3/posts/10204176005176576>
- Долин А. Канн-2014 День десятый: панк-молебен Звягинцева. 23.05.2014. <http://vozduh.afisha.ru/cinema/den-desyatyy-pankmoleben-zvyaginceva/>
- Долин А. Три кита // Искусство кино. 2014. № 7. <http://kinoart.ru/archive/2014/07/tri-kita-leviafan-rezhisser-andrej-zvyagintsev>
- Забалуев Я. Измена и Родина // Газета.ру. 7.10.2014. http://www.gazeta.ru/culture/2014/10/07/a_6253261.shtml
- Зельвенский С. Премьера недели «Левиафан»: идеальный фильм для России эпохи троллинга. 4.02.2015 (b) // <http://vozduh.afisha.ru/cinema/leviafan-film-s-koncepciey-no-bez-serdca/>
- Зельвенский С. Притча из жизни русской провинции. 2015 (a). <http://www.afisha.ru/personalpage/191661/review/581990/>
- Зельвенский С. «Солнечный удар» Никиты Михалкова: она утонула // Афиша.ру. 9.10.2014. <http://vozduh.afisha.ru/cinema/solnechnyy-udar-nikity-mihalkova-ona-utonula/>
- Иванов Б. Господин офицерик // Film.ru. 2014. <http://www.film.ru/articles/gospodin-oficerik>
- Иванов Б. Смех и горе у Бела моря. 29.01.2015. <http://www.film.ru/articles/smeh-i-gore-u-bela-moгуа>
- Кичин В. Удар в солнечное сплетение Бунину. 10.10.2014. <http://valery-kichin.livejournal.com/488564.html>
- Кувшинова М. Канн-2014: «Левиафан» Андрея Звягинцева // Сеанс. 23.05.2014. <http://seance.ru/blog/reviews/canne2014-leviafan/>

- Кудрявцев С. Левиафан в каждом из нас. 2015. <http://kinanet.livejournal.com/3552670.html>
- Кудрявцев С. Худшее в "Солнечном ударе" - это "Солнечный удар"! 05.11.2014. <http://kinanet.livejournal.com/3497539.html>
- Куланин Р. Много шума из ничего. 30.01.2015. https://afisha.mail.ru/cinema/movies/812117_leviafan/#review
- Лошакова Д. «Левиафан»: все оттенки серого. 2015. <http://weburg.net/news/51901>
- Малюков М. "Левиафан": Скелет души. 12.10.2015. http://www.ovideo.ru/%D0%A0%D0%B5%D1%86%D0%B5%D0%BD%D0%B7%D0%B8%D1%8F_%D0%BD%D0%B0_%D1%84%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%BC_%D0%9B%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D0%B0%D1%84%D0%B0%D0%BD_1
- Малюкова Л. «Левиафан»: какова система, таковы и ее собутыльники. Новая газета. 2014. № 56. 26.05.2014. <http://www.novayagazeta.ru/arts/63712.html>
- Маслова Л. За Родину, за старое // Коммерсантъ. 2014. № 185. 13.10.2014. С.14. <http://kommersant.ru/doc/2588555>
- Маслова Л. Киты наши тяжкие // Коммерсантъ. . 2015. № 18. 04.02.2015 С. 11. <http://kommersant.ru/doc/2659827>
- Матизен В. Солнце в апоплексическом ударе // Новые известия. 13.10.2014. <http://www.newizv.ru/culture/2014-10-13/208881-solnce-v-apopleksicheskoy-udare.html>
- Матизен В. Чудище обло в свете софитов // Новые известия. 14.01.2015. <http://www.newizv.ru/culture/2015-01-14/212968-chudishe-oblo-v-svete-sofitov.html>
- Москвина Т. Андрей Звягинцев попал в исторический переплёт // Аргументы Недели. 2015. № 4. 5.02. 2015. <http://argumenti.ru/culture/n473/387917>
- Москвина Т. «Солнечный удар» Никиты Михалкова // The Hollywood Reporter. 02.10.2014. <http://thr.ru/features/5081/>
- Омецинская Е. Кто-то должен одернуть звонаря // СК-новости. 2014. № 10. С.12.
- Павлючик Л. «Солнечный удар» или солнечное затмение? // Труд. 2014. № 144. 14.10.2014. http://www.trud.ru/index.php/article/14-10-2014/1318473_solnechnyj_udar_ili_solnechnoe_zatmenie.html
- Павлючик Л. Левиафан живет рядом с нами. 6.02.2015. <http://kinopressa.ru>
- Плахов А. Заполярные мнения. Фильм "Левиафан" стал предметом страстного обсуждения — от канонизации до демонизации // Коммерсантъ. Власть. 2015. № 2. С.46. <http://kommersant.ru/doc/2643485>
- Плахов А. Кит из пучины абсурда."Левиафан" на Лазурном берегу // Коммерсантъ. 2014(а). 24.05.2014. <http://www.kommersant.ru/doc/2478727>
- Плахов А. Россия о двух концах // Коммерсантъ. 2014(б). № 187. 15.10.2014. С.14. <http://www.kommersant.ru/doc/2589474>
- Разлогов К. «Левиафан» в многомерном пространстве культуры // СК-новости. 2014. № 8. С.10.
- Разлогова М. Морское пугало // Музыкальная правда. 2014. № 10. <http://www.newlookmedia.ru/?p=36945>
- Рутковский В. Время Михалкова: 8 причин смотреть «Солнечный удар» // Snob. 13.10.2014. <http://snob.ru/selected/entry/82207?preview=print>
- Рутковский В. Рецензия на фильм «Левиафан». 2015. http://seance.ru/blog/reviews/press_leviathan/
- Солнцева А. Бело-красная война с желто-голубым подбоем // Новая газета. 2014. № 114. 10.10.2014. <http://www.novayagazeta.ru/arts/65627.html>
- Солнцева А. Челюсти империи // Газета.ру. 13.01.2015. <http://www.gazeta.ru/comments/column/solnceva/6374461.shtml>
- Стишова Е. Декалог от Андрея Звягинцева // Искусство кино. 2014. № 7. <http://kinoart.ru/archive/2014/07/dekalog-ot-andreya-zvyagintseva>
- Стишова Е. Как все это случилось? 13.10.2014. <http://kinoart.ru/blogs/kak-vse-eto-sluchilos>

- Суриков В. Пристань разбитых сердец // Эксперт. 2014. № 43. <http://expert.ru/expert/2014/43/pristan-razbityih-serdets/>
- Тимофеевский А. Рецензия на фильм «Левиафан». 2015. http://seance.ru/blog/reviews/press_leviathan/
- Толкунова А. Удар Михалкова // Музыкальная правда. 2014. № 20. <http://www.newlookmedia.ru/?p=38774>
- Трофименков М. Скелет в чемодане // Коммерсантъ Weekend. 2015. № 3. 30.01.2015. С. 18 <http://kommersant.ru/doc/2650884?isSearch>
- Тыркин С. Клинический портрет // Комсомольская правда. 13.01.2015. <http://www.kp.ru/daily/26235.7/3117203/>
- Тыркин С. Очень темные аллеи. 2014. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5C0FLJbadYoJ:gorodakterov.com.ua/article.php%3Far_adr%3Darticle3169860+&cd=5&hl=ru&ct=clnk&gl=ru
- Федоров А.В. Критический анализ медиатекста, содержащего сцены насилия, на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере фильма «Груз 200») // Медиаобразование. 2007. № 4. С.29-54.
- Федоров А.В. Умберто Эко и семиотическая теория медиаобразования // Инновации в образовании. 2010. № 5. С.56-61.
- Хакназаров Е. 89 кругов ада: «Солнечный удар» Никиты Михалкова // Фонтанка.ру. 11.10.2014. <http://calendar.fontanka.ru/articles/1848/>
- Шемякин А. Несколько соображений о "Левиафане". 14.01.2015. <https://www.facebook.com/shemyakins/posts/10205913277421005>
- Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. СПб: Симпозиум, 2005. 502 с.
- Ямпольская Е. Немного солнца в холодной воде // Культура. 10.10.2014. <http://portal-kultura.ru/articles/cinema/64168-nemnogo-solntsa-v-kholodnoy-vode/?print=Y&CODE=64168-nemnogo-solntsa-v-kholodnoy-vode>
- Ямпольская Е. Клевета на Кита // Культура. 24.01.2015. <http://devec.ru/kultura/kino/1755-elena-jampolskaja-kleveta-na-kita.html>
- Fedorov, A. (2012). The Contemporary Mass Media Education In Russia: In Search For New Theoretical Conceptions And Models. Acta Didactica Napocensia. 2012. N 1, p.53-64.
- Silverblatt, A. (2001). Media Literacy. Westport, Connecticut — London: Praeger, 449 p.



Проблемы медиакультуры

Творческий портрет медиакритика Д.Б. Дондурей *

***Р.В. Сальный,
кандидат педагогических наук,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова***

Аннотация. В статье анализируются идеи медиакритика Д.Б. Дондурей. Рассмотрены его взгляды на роль телевидения и кинематографа в формировании мировоззренческих ценностей в сознании зрительской аудитории. Выявлена позиция в отношении необходимых действий, направленных на совершенствование функционирования телевидения и кинематографа. В заключении определены медиаобразовательные функции работ Д.Б. Дондурей.

Ключевые слова: Дондурей, медиакритика, телевидение, кинематограф, культура, кризис, развитие личности, модернизация, медиаобразование

** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 14-18-00014) в НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики». Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Media Culture Problems

Creative portrait of media critic Daniil Dondurey

***Dr. Roman Salny,
Anton Chekhov Taganrog Institute***

Abstract. The article analyzes the ideas the media critic Daniil Dondurey and his views on the role of television and cinema in the formation of ideological values in the minds of the audience; the media critic's position is in respect of necessary actions aimed at improving the functioning of television and cinema.

Keywords: Dondurei, media criticism, television, cinema, culture, crisis, personality development, modernization, media education literacy.

Главный редактор журнала «Искусство кино» (с 1993 года), член Совета по развитию гражданского общества и правам человека при Президенте РФ, лауреат премий Союза художников, «Литературной газеты» Даниил Борисович Дондурей начал карьеру социолога медиа на заре 1970-х, обучаясь в аспирантуре Института социологии АН СССР (1972-75). С того времени и выходили его первые публикации в журналах «Декоративное искусство», «Смена», «Огонек» и др.

Статьи Д.Б. Дондурей в большей степени интересны специалистам в области социологии, культурологии, аналитикам кинорынка и телевидения, медиакритикам, хотя его аналитический характер письма, критический настрой и категоричность в оценках, подтверждаемая результатами социологических опросов, вполне доступны и более массовой аудитории.

Даниил Борисович своими публикациями стремится привлечь внимание политической и культурной интеллигенции к проблемам губительного влияния масс-медиа (в первую очередь - телевидения и кино) на общественное сознание с тем, чтобы вызвать у них понимание всей трагичности ситуации. Конечно, такого рода публика и есть в первую очередь целевая аудитория медиакритика. Но критически оценить основные задачи и идеи, транслируемые отечественным телевидением и кинематографом, будет полезно многим из огромной теле/кинозрительской аудитории.

Дондурей не анализирует отдельные медиатексты, зато приводит показательные примеры, подтверждающие, общие тенденции распространения сцен насилия, негативных образов полицейских и предпринимателей на отечественном экране. Не ставя своей прямой целью помочь аудитории интерпретировать медиатексты, он обращает внимание своих читателей на социокультурные проблемы и, в первую очередь, на отсутствие продуманной культурной политики в области телевидения и кинопроизводства.

Большинство статей Д.Б. Дондурей можно, наверное, отнести к аналитическому жанру. Предмет его анализа - процессы развития телевидения и кинематографа как двух институтов, формирующих представления о жизни у огромной аудитории. Достоинства и недостатки развития этих институтов всегда аргументированы результатами социологических опросов. Обобщая и сопоставляя их данные, Даниил Борисович обращает внимание на появление современных культурных изменений, вызывающих необходимость преобразование языка искусства и производства адекватных реальности смыслов. Однако стоит отметить, что Д.Б. Дондурей, заявляя о необходимости ориентироваться на европейские ценности (свобода слова, демократия, права человека), как правило, не

указывает на то, что и западные теле/радиоканалы далеко не всегда свободны в своей подаче информации...

В большинстве статей Д.Б. Дондурей просматривается структура, состоящая из трех частей. Их можно определить таким образом: первая часть – постановка и описание проблемы, вторая часть – причины и механизмы кризиса, третья часть – программа решения кризиса.

В первой части Д.Б. Дондурей, сравнивая различные социальные явления (кинопредпочтения аудитории, количество сцен насилия на экране, преобладающие в общественном сознании стереотипы и т.п.), делает некоторые промежуточные выводы. Здесь автор размышляет о действиях, предпринимаемых политической властью и творческой интеллигенцией в отношении содержания телеэфира и художественного кино. В этой части он выражает мнение, что государственные чиновники в министерствах считают культуру индустрией, не имеющей отношения к искусству, а мотивы действий продюсеров кино и дирекций телеканалов определяются только перспективами извлечения прибыли.

Во второй части Даниил Борисович анализирует социальные механизмы становления личности, возможности культурного потенциала нашей страны в преодолении кризиса, действие мировоззренческих стереотипов в сознании жителей нашей страны, проблемы и причины ухудшения качества образования. В этой части автор пытается увязать различные по сферам направления жизнедеятельности и определить единый корень проблем.

В третьей части Дондурей предлагает решения проблем. В некоторых статьях в заключении содержится программа преобразований, где по пунктам представлены действия по достижению конкретных целей: развитие адекватной рыночной и культурной ситуации экономики кино; создание экспертных советов по работе телевидения; создание альтернативной сети кинотеатров; формирование основ культурной политики; развитие умений медиавосприятия у школьников и др. Часто в финале своих статей Д.Б. Дондурей делает негативные прогнозы в отношении развития кинорынка.

В публикациях Даниила Борисовича мы выделили пять видов социологических опросов: 1) отношение населения к социальным, политическим, культурным событиям; 2) кинопредпочтения и типы кино/телеаудиторий; 3) рейтинги телепередач, телеканалов, бокс-офисы кинотеатров; 4) статистика, отражающая кинопроцесс; 5) статистики о разного рода социальных явлениях в стране (суицид, насилие и т.п.).

1. Для наглядности Д.Б. Дондурей приводит данные социологических опросов, по результатам которых можно проследить изменение в отношении телезрителей к каким-либо событиям. Например, появление чувства

неприязни к Грузии и к грузинам после событий в южной Осетии, или возникновение положительного отношения к Сталину после передач «Именем Сталина» на «Эхе Москвы» или «Исторические хроники» Н. Сванидзе на телеканалах «Россия» [Дондурей, 2009].

2. В своих статьях Д.Б. Дондурей приводит данные о том, как увеличилось время просмотра сериалов: с 34% в 2002 году до 46,4% в 2008 году [Дондурей, 2009].

3. В некоторых публикациях Даниил Борисовича встречаются количественные данные о посещениях кинотеатров, просмотрах сериалов: «по шести каналам Центрального телевидения сегодня показывается 33 часа игровых фильмов в сутки, 12 тыс. в год» [Дондурей, 1995], «абсолютный рекорд за всю историю кинематографа дал 1971 год, когда количество посещений приблизилось к пяти миллиардам (4,8 млрд. билетов)» [Дондурей, 2005 (а)].

4. Анализируя кинопроцесс. Дондурей пользуется статистикой для сравнения показателей киноиндустрии в разное историческое время. Например, «в СССР было 17 игровых студий, 39 неигровых студий, 5 тысяч кинотеатров, 70 тысяч киноустановок и более ста фильмотек, где хранились копии» [Дондурей, 2005 (а)].

5. Устанавливая взаимосвязь между влиянием телевидения на моральное состояние сознания зрительской аудитории и социальным поведением граждан нашей страны, Даниил Борисович оперирует данными социологических опросов о коррупции, преступлениях, насилии и т.п.: «по количеству самоубийств мы на втором месте в мире, а по суициду среди подростков в возрасте от 10 до 17 лет – на 6-м» [Дондурей, 2011 (а)]. Однако часто складывается впечатление, что свою аргументацию Д.Б. Дондурей сводит к одному: негативные тенденции такого рода – результат воздействия телевидения. Вместе с тем невозможно точно определить, как телесериалы и телепередачи повлияли, например, на общее количество преступлений в стране. Статистика ведь неоднозначна, но, думается, и ее автор представляет односторонне, хотя, конечно, многие медиакритики, культурологи, общественные деятели оперируют в своих публикациях теле/киностатистикой [А.В. Федоров, 2004, Шариков, 2010, Юшкявичус, 2010 и др.], указывая на увеличение показа сцена насилия и жестокости - как в России так и во всем мире, включая Великобританию, США, Францию и другие западные страны. По данным исследователей, «средний американский подросток к моменту своего совершеннолетия видит около 11 тыс. убийств на телеэкране. Но мы перегнали Америку, и у нас это число составляет 22 тысячи» [Юшкявичус, 2010].

Дондурей описывает российскую телеаудиторию как пассивную, в целом воспринимающую медиатексты без критики и оценивания. Но вот А.В. Шариков пишет, что в России «82% граждан считают необходимым ввести «социальную» цензуру (ограничение объема рекламы, сцен насилия и эротики)» [Шариков, 2010]. Такая реакция явно говорит о критическом отношении к телевидению зрительской аудитории.

В публикациях Дондурей можно выделить следующие основные темы:

- формирование «сложного человека» и проблема модернизации страны;
- кризис производства качественного кино и проблема воспитания зрителя;
- разобщенность российского общества и формирование телевидением советских мировоззренческих стереотипов у современной аудитории теле/кинозрителей;
- ответственность художественной и культурной интеллигенции за отсутствие нравственных идеалов в художественном кино и на телевидении;
- производство и «потребление» художественных фильмов.

Тема: формирование «сложного человека» и проблема модернизации страны.

Д. Дондурей во многих статьях и интервью пишет и говорит о необходимости модернизации России. По его мнению, ключевой фактор отставания страны – следование консервативным российским традициям, а не более «прорывным» западным ценностям, которые служат залогом творческого развития отдельной личности, успешно решающей экономические и политические проблемы. А на таких ценностях как индивидуальная творческая свобода, стремление к личным достижениям, вера в собственные силы должна строиться «жизнеспособную модель будущего».

Борьба телевизионных каналов за рейтинг приводит к преобладанию телепередач и сериалов, построенных на конфликтах, агрессии, насилии, разлагающих мораль многомиллионной аудитории. В такой ситуации единственное, что внушает Дондурей оптимизм – вера в «необъяснимую уверенность в уникальной способности российской культуры к самосохранению. Она безмерно пластична и множество раз уже останавливалась у бездны» [Дондурей, Я не могу выпить море...].

По мнению Д.Б. Дондурей, телевидение должно развивать личность. В будущем благополучие стран, в том числе экономическое, будет зависеть от «качества человека». Для появления «инноваторов помимо "Сколково" и других подобных заповедников необходимо другое понимание человека как индивида, обладающего... развитой личностью. Собственным миром,

внутренним космосом» [Дондурей, 2010 (а)], а «формирование сложного, неординарно думающего индивида не менее важно, чем его свобода, поскольку эти ценности взаимно связаны» [Там же].

Дондурей приходит к выводу, что телевидение и кинематограф должны формировать у зрительской аудитории уверенность в своих силах, желание действовать, доверие к другим, который помогут модернизировать страну. Именно телевидение – «не школа, не церковь, не семья – способно перепрограммировать, я бы сказал, "протолкнуть" наш народ в будущее» [Дондурей, 2010 (а)].

Тема: кризис производства качественного кино и проблема воспитания зрителя.

Даниил Борисович видит у российского кинематографа на сегодняшний день две основные задачи. Первая заключается в зарабатывании денег, а вторая в том, чтобы угодить власти – снять «патриотическое кино». В итоге в кино нет примеров нравственного поведения, на которых бы могли учиться преодолевать внутренние конфликты школьники, студенты и рабочая молодежь. Системный кризис, обусловленный «непониманием» кинопроизводителей «настоящих потребностей зрителей» и «заботами о производстве» кино, а не его качестве, привел, по мнению Дондурея, к тому, что «население нашей страны с помощью кино и ТВ не снабжается жизнеспособными национальными представлениями, продуктивными ценностями, образцами поведения – столь необходимым людям позитивным опытом. Качество аудитории ухудшается впервые с 30-х годов» [Дондурей, 2011 (б)].

В качестве одной из мер преодоления системного кризиса Дондурей предлагает создание Агентства, которое занималось бы финансированием «проникновения киноинтересов в школы, вузы, в детские организации, в телевизор» [Дондурей, 2011 (б)].

Тема: разобщенность российского общества и формирование телевидением советских мировоззренческих стереотипов у современной аудитории кино/телезрителей.

Размышляя о «трендах» современного телевидения в интервью журналу «Нескучный сад», Д.Б. Дондурей замечает, что здесь один из самых важных для понимания общей ситуации – «сохранение советского мировоззрения» [Дондурей, 2012 (а)], он проявляется в том, что телевидение: «отворачивает население от настоящего рынка, в западном его понимании; сохраняет чувство отторжения от остального мира; поддерживает патернализм, в том смысле, что негласно запрещает людям быть самостоятельными, ответственными, учиться и уметь рассчитывать на себя» [Дондурей, 2012 (а)].

Далее Д.Б. Дондурей утверждает, что «второй гигантский тренд (помимо сохранения советских мировоззренческих матриц) связан с тем, что система – эта «мягкая сила», в лице ее политических идеологов, – очень серьезно занимается подталкиванием населения к развлечению и удовольствиям» [Дондурей, 2012 (а)].

Именно «советские мировоззренческие стереотипы», по мнению Дондурея, делают население нашей страны недоверчивым друг к другу и предпринимателям, пассивным в формулировании и реализации идей, ожидающим заботы от государства. «Ни одна из реальных сил в стране – ни политические партии, ни большой бизнес, ни интеллигенция – не осознает, что в сознании миллионов по-прежнему царит советская власть» [Дондурей, (б) 2004].

Тема: ответственность художественной и культурной интеллигенции за отсутствие нравственных идеалов в художественном кино и на телевидении.

В разных своих статьях и интервью Даниил Борисович высказывает сожаление о том, что нет дискуссий связанных с «мировоззренческим состоянием» отдельных социальных групп и общества в целом: «представителям новых элит (деловой, политической, интеллектуальной) стыдно заниматься воздействием на массовое сознание, потому что они считают это "ждановщиной" и "сусловщиной"» [Дондурей, (б) 2004], более того, «наша элита подготовила себя только к борьбе с властью и лишь в этом достаточно важном, но все-таки узком сегменте отношений самовоспроизводит свои приоритеты» [Дондурей, Роднянский, Радзиховский, 2004]. Идея борьбы с властью закодирована на «генном уровне» и постоянно всплывает в сознании элиты российского общества. Дондурей считает, что приоритетом для интеллигенции должно быть порождение смыслов на языке современного искусства, которые бы транслировались посредством телевидением (кино, интернета и др.).

Тема: производство и «потребление» художественных фильмов.

Д.Б. Дондурей с сожалением отмечает, что «производство российских картин полностью оторвано, практически не связано с потреблением» [Дондурей, 2011(б)] и предлагает снимать качественное мейнстримовое кино, содержащее позитивные образы нашей российской реальности, и при этом, адекватное ей.

Даниил Борисович настаивает на том, что кино должно уметь зарабатывать, в том смысле, что выбирать интересные и нужные для молодежной аудитории сюжеты, которая за них и заплатит. Российские же кинематографисты в большинстве случаев не заинтересованы в возврате денег за счет проката, они научились их зарабатывать в процессе

производства. Такое положение порождает порочность системы кинопроизводства, требующей преобразований: «самое главное, что она безнаказанна: деньги бюджетные, возвращать их не надо, смотреть никто не будет, а отвечать тоже никто не будет» [Дондурей, 2010 (б)]. В итоге интерес к отечественному кино падает и мало кто задумывается о том, как его поддержать.

Даниил Борисович видит основную социокультурную проблему в том, «современная Россия – мировоззренчески опустошенное общество, в котором представления миллионов людей о жизни на соответствуют реальным вызовам действительности. Люди часто живут одной жизнью, а думают, что живут другой» [Дондурей, 2005 (б)]. Но при этом «российские политики, экономисты, социологи, гуманитарии не рассматривают телевидение, медиа в целом, как самостоятельный и очень влиятельный институт общественного развития» [Дондурей, 2009].

Дондурей определяет «важные для выращивания постиндустриального общества приоритеты – активность, инициативность, горизонтальную и вертикальную мобильность» [Дондурей, 2003]. Он отмечает, что многие развитые страны делают все чтобы «индивид в будущем становился не таким простым, обезвоженным, обесмысленным, каким он сегодня формируется в нашей стране» [Дондурей, Цифровая – значит...].

Анализируя состояние отечественной киноиндустрии, Даниил Борисович приходит к выводу, что в отечественном постсоветском кино нет положительных нравственных идеалов, ценностных ориентиров, на которые могли бы ориентироваться современные подростки и молодежь. Например, в США снимают фильмы, где молодежь может найти ответы на острые, жизненные вопросы: «Что делать со старенькими умирающими родителями? Как вести себя с ребёнком, которому исполнилось 15 и он хочет заняться сексом с подругой? Как восстанавливать разбитые семейные отношения» [Дондурей, 2014], и беда в том, что наша «страна не передаёт молодым гражданам позитивный опыт практической жизни!» [Дондурей, 2014].

Что касается телевидения, то, по мнению Д.Б. Дондурей, из него исчезли общественно значимые, цели: «личностное развитие, формирование толерантно взаимодействующих сообществ, распространение адекватных вызовам времени представлений людей о действительности, служение психологическому здоровью» [Дондурей, 2009]. Ориентированная исключительно на рейтинг, модель отечественных телеканалов не действует только в двух случаях: когда речь идет о политических интересах и в так называемых репутационных проектах, таких, к примеру, как сериалы «Доктор Живаго», «Идиот», «В круге первом». [Дондурей, 2009].

В связи с этим Даниил Борисович заявляет о необходимости создания экспертных советов по формированию содержания телеэфира, направленного на развитие моральных ценностей, пропаганду нравственных идеалов. Профессиональное сообщество должно консолидироваться в решении проблем культурной политики.

Отсутствие у «профессионального сообщества» (продюсеров, художников, директоров медийных агентств и др.) инициативы и желания создавать ценностно-значимые сюжеты и образы отмечается Д.Б. Дондуреем как один из самых значимых факторов снижения культурного уровня населения нашей страны. При этом отсутствует осознание «сообществом» ответственности за такое положение дел, так как «значительно легче привлекать зрителей, работая на давно обнаруженных психологами древнейших способах нашей ориентации в реальности: сексуальных влечениях, переживании возможного насилия, ожидании смерти, чувствах неизвестности, опасности, неизбежности, подавленности» [Дондурей, 2009]. Ситуация усугубляется тем, что «наше кино, созданное после 1992 года, оказалось не способно противостоять атаке на чувство безопасности» [Дондурей, 2005 (б)]. Вот почему руководители медийных агентств «должны быть предельно осторожны. Как профессионалы они должны осознавать всю меру своей ответственности» [Дондурей, 2005 (б)].

И всё же, на наш взгляд, Даниил Борисович явно перехваливает западные модели телевидения и киноиндустрии. Разумеется, «знаменитые американские "фабрики грез" – чуть ли не самые активные инструменты продвижения идей глобализации..., универсальной системы взглядов. Именно она... лежит в основании послевоенного устройства мирового сообщества» [Дондурей, 2003]. Но практика показывает, что, вопреки утверждениям Д.Б. Дондурей, далеко не во всех американских фильмах пропагандируются «такие важные гиперидеи, как уважение к частной собственности, к труду, к инициативе, к творчеству, к знаниями», и далеко не во всех российских тиражируются «абсолютно противоположенные приоритеты и взгляд» [Дондурей, 2003].

Д.Б. Дондурей во многих своих статьях пишет о том, что в снимаемых популярных (массовых) фильмах в США пропагандируется культ инициативы, творчества, благоприятных семейных отношений, и нигде не отмечает другой тенденции – пропаганды (или, по крайней мере, весьма активного показа) жестокости, агрессии и т.п. Между тем, по результатам различных исследований насилия на американских экранах в избытке. Например, «к окончанию начальной школы американский ребенок уже посмотрел 8 тыс. убийств и 100 тыс. актов насилия на экране, а к 18 годам – 40 тыс. убийств и 200 тыс. актов насилия» [Basta, 2000]. «С 18 часов по

американскому ТВ можно увидеть 1845 сцен с насилием» [Lamson, 1995]. Конечно, эфирное телевидение США ограничивает показ жестокости и эротики, но по кабельным каналам такого рода медиатексты можно наблюдать в свободном доступе круглосуточно.

В своих статьях Д.Б. Дондурей часто упоминает, что телевидение и кинематограф формируют у аудитории представления о реальности, которые не совпадают с реальной жизнью. Он видит аналогию современной ситуации с ситуацией начала XX века: «в 1913-1914 годах Россия была пятой державой мира! Но интеллигенция утверждала, что существующий в стране уклад несправедлив» [Дондурей, 2004].

Даниил Борисович считает, что необходимо общественное обсуждение существующих негативных тенденций на телевидении и в кино. Оно позволит создать некий дискурс на том же телевидении, где различные события будут представлены адекватно реальности и критически оценены подходы к ее изображению.

Поддерживаемые телевидением модели поведения: «умение договориться», «жизнь по понятиям», транслируют советские стереотипы мировоззрения. По мнению Д.Б. Дондурея, необходимо «снять цензуру» на показ реальных разрушений общественной морали. Чтобы для телеаудитории стало очевидным, каковы реальные последствия безграничного транслирования насилия, агрессии и т.п., «необходимо срочно дать слово психологам, нециничным социологам, другим объективным диагностам» [Дондурей, 2011 (б)].

Заявляя о важности консолидации общества и формулирования отдельными социальными группами гражданской позиции в отношении качества телеэфира, Д.Б. Дондурей отмечает имеющийся «внутренний запрет всех групп и структур нашего общества – никогда, за редким исключением, публично не обсуждать нынешнее состояние морали» [Дондурей, 2011 (б)]. И здесь самую серьезную проблему на сегодня Даниил Борисович видит в том, что «разваливаются семейные скрепы». Он считает, что государство может решить эту проблему только, когда есть доверие общества власти, и у нее с обществом и рынком партнерские отношения, когда «и рынок понимает, что... есть какие-то вещи, на которых зарабатывать нельзя!» [Дондурей, 2013].

Перед творческой интеллигенцией, продюсерами, государственными министерствами Даниил Борисович ставит задачу «национальной важности – вернуть в эфир моду на интеллект, ум, творчество, на тонких рефлексизирующих героев» [Дондурей, 2010 (а)]. С помощью этих идей и образов можно сформировать правильные представления в сознании зрительской аудитории. В противном случае «без идеи общности развития,

без духа альтруизма и товарищества и само общество деградирует» [Дондурей, 2012 (б)].

Однако в реализации программы медийного развития, представленной Д.Б. Дондуреем, по его мнению, есть сложность для творческой интеллигенции, так как «российская культура с помощью многих совсем не отрефлексированных, невидимых средств в значительной степени табуирует процессы собственного осознания» [Дондурей, 2015].

Возвращаясь к теме доступности текстов медиакритика, хочется отметить, что статьи Даниила Борисовича не перегружены сложными научными терминами, философскими и искусствоведческими размышлениями, в них ясно прослеживается нацеленность автора на анализ и истолкование происходящих в стране событий в терминах, понятных широкой аудитории. Как средство для этого используются категоричные сопоставления иногда разных по сущности явлений. Например, статистика суицида, общего недоверия друг другу, кинопосещений, количества телесериалов на телеэкране, кинопредпочтений зрительской аудитории и т.п.

Даниил Борисович часто использует экспрессивную лексику и синтаксис, иногда переходя на прямое обращение к читателю. Например, у него встречаются такие выражения: «А где деньги, Зин?», «завалим шедеврами мир», «министр – предводитель нищих» и т.п. Этим он явно хочет усилить эффект приводимых им результатов социологических опросов. Анализируя поведение госчиновников, кинопроизводителей, медиамагнатов, Д.Б. Дондурей иногда придает своей аргументации разговорный оттенок, тем самым намеренно обращая особое внимание читателей к несправедливости в действиях «сильных мира сего», непонимание ими всей сложности и даже трагичности стоящих перед современным обществом проблем.

Полагаю, что публикации и интервью Даниила Борисовича могут быть полезны в реализации задач медиаобразования в работе со школьной и студенческой аудиторией. В большей степени его тексты можно использовать на занятиях по развитию аналитического и критического мышления по отношению к медиатекстам, в том числе телепередачам, телесериалам, новостным программам, художественным фильмам. У учащихся на примере работ Д.Б. Дондурей можно развивать способности к политическому и идеологическому анализу. В качестве рабочего материала будут полезны мысли автора о влиянии телевидения на представления зрительской аудитории, о возможностях политических властей и творческой интеллигенции в реализации культурной политики.

Применять идеи Даниила Борисовича можно с целью развития способностей у учащихся к культурологическому и социологическому анализу медиатекстов. В работах автора много размышлений на тему

морального состояния общества и медийного влияния на него, аргументированных оценок действий телевидения и кино, подтверждаемых результатами социологических опросов на предмет отношения аудитории к нравственным ценностям и идеалам.

Литература

- Дондурей Д.Б. Все согласны на моральную катастрофу. 2011. (а) <http://www.novayagazeta.ru/society/49355.html>
- Дондурей Д.Б. (а) Кинопрокат: жемчужина индустрии развлечений. 2005. (а) // <http://www.strana-oz.ru/2005/4/kinoprokat-zhemchuzhina-industrii-razvlecheniy>
- Дондурей Д.Б. Медиа – взаимодействие и репрезентативность. 2009. // <http://www.inop.ru/files/Chapter14.pdf>
- Дондурей Д.Б. Моральное обезвоживание России. 2013. // http://www.radiorus.ru/brand/episode/id/57068/episode_id/911759/
- Дондурей Д.Б. Неотвратимость перезагрузки. Системный кризис в кино. 2011. (б) // <http://kinoart.ru/archive/2011/07/n7-article2>
- Дондурей Д.Б. О конструктивной роли мифотворчества. 1995. // http://ecsocman.hse.ru/data/891/679/1219/039_dondurej.pdf
- Дондурей Д.Б. Основные потребители кино в России – девочки 12 – 17 лет. 2014 // <http://kinoart.ru/editor/daniil-dondurej-osnovnye-potrebiteli-kino-v-rossii-devochki-12-17-let>
- Дондурей Д.Б. Почему модернизация зависит от культуры. 2010. (а) <http://www.rg.ru/2010/11/03/manifest.html>
- Дондурей Д.Б. Прогноз на завтра отменяется. 2012 (б) // <http://kinoart.ru/editor/prognoz-na-zavtra-otmenyaetsya>
- Дондурей Д.Б. «Сверхценности» опять останавливают Россию? 2015. // <http://gefter.ru/archive/14175>
- Дондурей Д.Б. ТВ в механизме террора. 2005 (б) // http://magazines.russ.ru/oz/2005/3/2005_3_22.html
- Дондурей Д.Б. Телевизор – главный инструмент управления страной. 2012 (а) (Интервью журналу «Нескучный сад») <http://www.nsad.ru/articles/daniil-dondurej-televizor-glavnyi-instrument-upravleniya-stranoj>
- Дондурей Д.Б. Тотальное недоверие. 2004 // <http://viperson.ru/wind.php?ID=378413>
- Дондурей Д.Б. Фабрика страхов. 2003 // http://magazines.russ.ru/oz/2003/4/2003_4_14.html
- Дондурей Д.Б. Цифровая – значит креативная // <http://kinoart.ru/editor/fromeditor5>
- Дондурей Д.Б. Что советского в российском кино. 2010 (б) // <http://www.svoboda.org/content/article/2169804.html>
- Дондурей Д.Б. «Я не могу выпить море» // <http://kinoart.ru/editor/ya-ne-mogu-vypit-more>
- Дондурей Д.Б., Роднянский А.Е., Радзиховский Л.А. Война за смысл. Телевидение не только информация, но и механизм террора. 2004 // <http://kinoart.ru/archive/2004/09/n9-article1>
- Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 418 с.
- Шариков А.В. Телерадиовещание в российской федерации. 2010. // <http://federalbook.ru/files/SVAYZ/saderzhanie/Tom%206/VII/Sharikov.pdf>

- Юшкявичус Г.З. Телевидение. Способствует ли оно диалогу культур и цивилизаций? 2010 // <http://federalbook.ru/files/SVAYZ/saderzhanie/Tom%206/VII/Ushkavichus.pdf>
- Basta S. Culture Conflict and Children: Transmission of Violence to Children, N.Y., 2000, pp. 222–223.
- Lamson S. Media Violence Has Increased the Murder Rate. In: Violence in the Media. Ed. by C. Wekesser. San Diego (CA), 1995, pp. 25–27.

References

- Basta S. Culture Conflict and Children: Transmission of Violence to Children, N.Y., 2000, pp. 222–223.
- Dondurey D.B. "Super-value" again stop Russia? 2015. // <http://gefter.ru/archive/14175>
- Dondurey D.B. (a) Box office: jewel of the entertainment industry. 2005. (a) // <http://www.strana-oz.ru/2005/4/kinoprokat-zhemchuzhina-industrii-razvlecheniy>
- Dondurey D.B. «I can't drink the sea» // <http://kinoart.ru/editor/ya-ne-mogu-vypit-more>
- Dondurey D.B. About the constructive role of myth-making. 1995. // http://ecsocman.hse.ru/data/891/679/1219/039_dondurej.pdf
- Dondurey D.B. All agree on moral catastrophe. 2011. (a) // <http://www.novayagazeta.ru/society/49355.html>
- Dondurey D.B. Digital – so creative. // <http://kinoart.ru/editor/fromeditor5>
- Dondurey D.B. Factory fears. 2003 // http://magazines.russ.ru/oz/2003/4/2003_4_14.html
- Dondurey D.B. Media – interaction and representation. 2009. // <http://www.inop.ru/files/Chapter14.pdf>
- Dondurey D.B. Moral dehydration Russia. 2013. // http://www.radiorus.ru/brand/episode/id/57068/episode_id/911759/
- Dondurey D.B. The forecast for tomorrow is cancelled. 2012 (б) // <http://kinoart.ru/editor/prognoz-na-zavtra-otmenyaetsya>
- Dondurey D.B. The inevitability reboot. A systemic crisis in the movie. 2011. (б) // <http://kinoart.ru/archive/2011/07/n7-article2>
- Dondurey D.B. The main consumers of cinema in Russia – girls 12 – 17 years. 2014 // <http://kinoart.ru/editor/daniil-dondurej-osnovnye-potrebiteli-kino-v-rossii-devochki-12-17-let>
- Dondurey D.B. Total distrust. 2004 // <http://viperson.ru/wind.php?ID=378413>
- Dondurey D.B. TV in the mechanism of terror. 2005 (б) // http://magazines.russ.ru/oz/2005/3/2005_3_22.html
- Dondurey D.B. TV is the main instrument of governance. 2012 (a) // <http://www.nsad.ru/articles/daniil-dondurej-televizor-glavnyj-instrument-upravleniya-stranoj>
- Dondurey D.B. What Soviet in Russian cinema. 2010 (б) // <http://www.svoboda.org/content/article/2169804.html>
- Dondurey D.B. Why upgrading depends on the culture. 2010. (a) // <http://www.rg.ru/2010/11/03/manifest.html>
- Dondurey D.B., Rodnyanskiy A.Y., Radzikhovskiy L.A. The war for meaning. TV not only information, but also the mechanism of terror. 2004 // <http://kinoart.ru/archive/2004/09/n9-article1>
- Fedorov A.V. Child rights and the problem of violence on the Russian screen. Taganrog: Kuchma, 2004. 418 p.
- Lamson S. Media Violence Has Increased the Murder Rate. In: Violence in the Media. Ed. by C. Wekesser. San Diego (CA), 1995, pp. 25–27.
- Sharikov A.V. Broadcasting in the Russian Federation. 2010. // <http://federalbook.ru/files/SVAYZ/saderzhanie/Tom%206/VII/Sharikov.pdf>
- Yushkyavichus G.Z. TV. Does it contribute to the dialogue of cultures and civilizations? 2010 // <http://federalbook.ru/files/SVAYZ/saderzhanie/Tom%206/VII/Ushkavichus.pdf>



Проблемы медиакультуры

Творческий портрет медиакритика Р.П. Баканова*

***К.А. Чельшев ,
студент Таганрогского института имени А.П.Чехова***

** исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №14-18-00014) в НОУ ВПО «Таганрогский институт управления и экономики». Тема проекта: «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов».*

Аннотация. Статья посвящена практической реализации синтеза медиакритики и медиаобразования. Автором представлены результаты анализа медиакритического творчества известного российского медиакритика Романа Петровича Баканова. Освещаются основные проблемы медиакритики, выявляются сходные позиции основных положений медиакритики и медиаобразования, наиболее существенные тенденции и перспективы их развития в России.

Ключевые слова. Медиаобразование, медиакритика, синтез, медиатекст, телевидение.

Media Culture Problems

Creative portrait of media critic Roman Bakanov

***Kirill Chelyshev,
Anton Chekhov Taganrog Institute***

Abstract. The article is devoted to the practical implementation of the synthesis of media criticism and media education. The author presents the results of the analysis of *media criticism*, creativity of famous Russian media criticism Roman Bakanov. Highlights the main problems of media criticism, revealed similar positions of the main provisions of media criticism and media education, the most important trends and perspectives of their development in Russia.

Keywords: media education, media criticism, synthesis, media text, television.

В настоящее время проблемы медиаобразования и медийной критики все теснее связываются между собой. Это обусловлено актуализацией интереса к проблемам анализа и критического осмысления все возрастающего информационного потока, который современный человек

получает посредством различных медиаканалов: телевидения, прессы, Интернет и т.п.

Понятие медиакритики определяется А.П. Короченским как область современной журналистики, осуществляющая «критическое познание и оценку социально значимых, актуальных аспектов информационного производства в средствах массовой информации. Познавая и оценивая медиатексты, журналистская критика средств массовой информации оказывает влияние на восприятие медийного содержания его потребителями. Медиакритика изучает и оценивает подвижный комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией СМИ и обществом в целом, способствует внесению социально необходимых корректив в деятельность печатной и электронной прессы» [Короченский, 2003, с.8].

Роман Петрович Баканов - известный российский медиакритик, медиапедагог, доцент кафедры журналистики Казанского федерального университета.

Более чем десятилетний опыт профессиональной деятельности Р.П. Баканова тесно связан с работой в прессе. Роман Петрович был внештатным корреспондентом в нескольких республиканских изданиях, работал в отделе информации Министерства по делам гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций республики Татарстан.

Тематика публикаций Р.П. Баканова достаточно обширна: это и научные статьи по теории и практике медиакритики, и учебные и учебно-методические пособия для студентов по проблемам истории и методики медийной критики. Большинство научных работ Р.П. Баканова направлены, прежде всего, на профессиональную аудиторию - медиажурналистов и студенческую аудиторию. Предметом научных исследований Романа Петровича выступает изучение проблем медиа- и телевизионной критики, определения их места и роли в историко-культурном и социальном контексте. Актуален, на наш взгляд, представленный автором анализ различных телевизионных медиаматериалов в центральной и региональной прессе, исследование основных приемов и способов подачи информации о ТВ.

Немаловажное значение в работах Р.П. Баканова отводится анализу терминологии телевизионной и медийной критики. В своих трудах он уделяет достаточно много внимания становлению терминологического аппарата медийного критического направления, которое является сравнительно молодой областью журналистики.

Центральным в исследованиях Р.П. Баканова становится определение медийной критики, данное А.П. Короченским: «медийная критика – особая

область журналистики, которая призвана помочь обществу в познании новых реалий и тенденций в деятельности СМИ. Она является одновременно и своеобразным способом рефлексии, самопознания современной печатной и электронной прессы, и общественным зеркалом, которое призвано отражать «блеск и нищету» средств массовой информации, оказавшихся в рыночной среде» [Короченский, 2002, с. 6]. Неслучайно в качестве одного из ведущих направлений развития медиакомпетентности будущих профессиональных журналистов Р.П. Баканов выделяет знакомство с творчеством ведущих медиакритиков.

Проблематичность данного варианта, по мнению автора, заключается в том, что «специфика медийной критики в России такова, что анализа практики функционирования печатной прессы или радио на страницах федеральных (ненаучных) изданий найти практически невозможно, крайне редко пока материалы, в которых оценивается Интернет как средство массовой коммуникации» [Баканов, 2007, с. 192]. В связи с этим, Р.П. Бакановым выдвигаются перспективы изучения и анализа телевизионной медиакритики.

В целом, изучение работ ведущих российских и зарубежных критиков СМИ, по мнению Р.П. Баканова, может способствовать:

«1. Повышению компетентности конкретного человека в представлениях о критериях оценки медийного контента (необходимо обосновать, почему это «нравится» или «не нравится»);
2. Началу обмена мнениями о качестве продукции СМИ (при условиях, что отдельные граждане захотят опубликовать собственную точку зрения на проблему, а редакторат – поставить «глас народа» на полосу). Второе условие перестает быть проблемой с дальнейшим развитием online-дневников, с помощью которых распространение своего взгляда на вещи становится делом нескольких секунд;

3. Увеличению общественного внимания не только к таблоидам-телегидам, но и к выступлениям, содержащим критику медийной продукции, а также продолжению научной и общественной дискуссии о критериях конструктивного анализа (к сожалению, это для России пока может являться только отдаленной перспективой)» [Баканов, 2007, с. 196].

Неслучайно в своей педагогической деятельности с будущими профессиональными журналистами Р.П. Баканов обращается к проблематике изучения медийной критики в системе современной отечественной журналистики. Основная медиаобразовательная цель, которую ставит перед собой педагог, заключается в повышении «медийной компетентности и уровня критического отношения к «повестке дня» средств массовой коммуникации студентов, которые уже повседневно соприкасаются с

журналистской деятельностью – работают в штате редакций или проходят семестровую практику» [Баканов, 2008, с. 18].

Как известно, среди основных функций медиакритики выделяются: аналитическая, идеологическая (политическая), информационно-коммуникативная, просветительская (образовательная), развлекательная (рекреативная), регулятивно-корпоративная, рекламно-коммерческая, эстетическая, художественная, этическая. Все данные функции так или иначе нашли отражение в исследованиях Р.П.Баканова.

Так, например, в качестве базовой функции при обеспечении взаимопонимания между критиком и его аудиторией Р.П. Баканов выделяет информационно-коммуникативную: «информационно-коммуникативная функция медиакритики обеспечивает диалог между автором публикации и аудиторией, выраженный в виде откликов на выступления, а также самостоятельные рассуждения отдельных представителей общественности о проблемах масс-медиа. В этом и проявляется *дискуссионное свойство журналистской критики*, столкновение нескольких точек зрения на практику функционирования современных средств массовой информации» [Баканов, 2009 проявление, с. 262].

Не секрет, что массмедиа нередко воспринимаются подрастающим поколением лишь как источник развлекательной информации. Сюда можно отнести и просмотр нескончаемых телевизионных сериалов с сомнительным сюжетом, и многочасовое пребывание в социальных сетях, и интернет-бродяжничество по страницам чатов и сайтов и т.п. Опора на *рекреативную (развлекательную)* функцию реализуется не только в рекламе, но и встречается в медийной критике: «часть выступлений, содержащих анализ телепередач, помещается рядом с сеткой вещаний телевизионных каналов и, по нашему мнению, направлена не столько на удовлетворение потребности аудитории в оценке медиатекстов, сколько на пересказ основных эпизодов программ для той категории людей, кто по тем или иным причинам не смог их посмотреть по телевизору. Кроме того, на газетных страницах телекритика часто соседствует с материалами, рекламирующими те или иные проекты, а также публикациями, рассказывающими о частной жизни «звезд» экрана» [Баканов, 2012].

К основным приемам, реализующим данную функцию в медийной критике, Р.П.Баканов относит: «объект внимания – рейтинговый проект ведущих федеральных телеканалов; преобладание разговорного стиля изложения информации; авторское увлечение пересказом сцен фильмов (сериалов) или описанием эпизодов различных шоу; преобладание эмоций автора над разумом; внимание автора сосредоточено на исследовании одной стороны передачи (чаще всего это фактические неточности, нарушение

профессиональной этики или плохая игра актеров в телесериалах) без глубокого погружения в тему» [Баканов, 2012]. Ошибочность и неэффективность данных приемов очевидна, так как остается не реализованной задача критического анализа и самостоятельного осмысления произведений медиакультуры, не используются образовательные и аналитические потенциалы взаимодействия с медиатекстом.

Неслучайно реализация просветительской (образовательной) функции медиакритики тесно связана с развитием аналитических умений аудитории в оценке и творческой интерпретации медийных произведений. И здесь медийная критика справедливо рассматривается Р.П.Бакановым как неотъемлемая часть медийного образования. При этом «одну из важных ролей играет формирование у людей культуры общения с медиа, выявление манипулятивных приемов, используемых журналистами не только для воздействия на сознание человека, но и для формирования определенного (часто – нужного власти) общественного мнения. Значит, одной из задач медиакритики является исследование редакционной политики наиболее тиражных и рейтинговых СМИ, то есть СМИ, оказывающих манипулятивное воздействие на большие группы населения» [Баканов, 2010].

В самом деле, обучение критически анализировать и оценивать медиатексты различных видов и жанров представляют собой актуальную задачу медиакритики. Вместе с тем, Р.П. Баканов констатирует, что для современного состояния отечественной медиакритики характерны следующие тенденции: «отсутствуют такие направления, как радиокритика, критика печатных и online-СМИ. Даже телевизионная критика, выступая, в основном, по информационному поводу выхода передач в эфир, исследует лишь контент и тенденции развития ТВ. Всестороннего анализа проблем российского телевидения пока не предпринимается» [Баканов, 2010]. Поэтому среди наиболее актуальных проблем медийной критики Р.П.Бакановым выделяются следующие:

- обобщение и систематизация опыта критиков в периодической печати. Это обусловлено необходимостью изучения фактологического материала, который, может быть полезным студенческой аудитории «не только при изучении дисциплин по тележурналистике, но и по теории художественно-публицистических жанров, а также специфике критики как вида творческой деятельности» [Баканов, 2010];

- развитие комплексного исследовательского подхода к проблемам медиакритики: «как в федеральных, так и в республиканских печатных СМИ отсутствует критический анализ тенденций и явлений, наблюдаемых как в газетах и журналах, так и в электронных средствах массовой информации. Если обратиться к публикациям, в которых говорится о телевидении, то

можно увидеть, что уровень российской телекритики, увы, пока невысок» [Баканов, 2010];

- разработка четких критериев анализа различных медиапроизведений, обеспечивающая уход от «желтого» типа критики и способствующая партнерству журналистов-практиков и медийных критиков;

- развитие региональной медийной критики;

- разработка специальных образовательных программ, позволяющих готовить профессиональных медиакритиков на факультетах и отделениях журналистики российских вузов, которые необходимо «внедрить в учебные планы по обучению студентов гуманитарных дисциплин, а также в старших классах школ в качестве факультативов курсы, направленные на развитие у молодежи навыков критического осмысления и анализа медийных текстов» [Баканов, 2010] и др.

Решение этих проблем, по обоснованному суждению Р.П. Баканова, будет способствовать развитию и становлению системного подхода к журналистской критике, всестороннему анализу проблем функционирования массмедийной продукции.

Роль медийного критика в современном информационном обществе существенно возрастает. Связано это и с появлением огромного количества самых разных медиапродуктов на телевидении, в прессе, в Интернете, и с актуализацией проблемы развития критического мышления медийной аудитории; и с увеличением количества медиатекстов развлекательного характера и с многими другими причинами. Поэтому целый ряд научных работ Р.П. Баканова посвящен анализу творчества современных медиаисследователей и тележурналистов: В. Познера, Т. Пандорина, Ю. Богомолова, А. Кондрашева, А. Бородиной, С. Тарошиной, И. Петровской и др.

Особое место в творчестве Р.П. Баканова занимает проблема телевизионной критики. Автор считает, что телевизионная критика призвана оказывать помощь аудитории в ориентировании в стремительно развивающемся телевизионном информационном пространстве: «любая критика, выносящая на суд общественности анализ качества только тех медийных продуктов, которые своим появлением вызвали определенный общественный резонанс, избирательна. Внимание телекритиков, прежде всего, должно быть направлено на все, что отражает представления аудитории о тех или иных ценностях, идеалах, мечтаниях, поскольку именно таков предмет телевизионной критики. Кроме того, с помощью телевизионной критики у общества есть возможность проводить своего рода творческую экспертизу на предмет соответствия/несоответствия отображаемой телевидением картины мира реальной действительности. С

помощью медийной критики аудитория должна, наконец, постараться реализовать свое право общественного контроля над СМИ» [Баканов, 2006, с. 2].

В современной социокультурной ситуации становится очевидно, что аудитория, осуществляющая постоянное общение с массмедиа самых разных видов и жанров, должна владеть умениями самостоятельного, критического отношения к той информации, которую она получает из СМИ. Для этого, по справедливому мнению Р.П. Баканова, необходимо конструктивное, творческое и заинтересованное взаимодействие между профессиональными медиакритиками и аудиторией медиа. Решение данной задачи может осуществляться несколькими путями.

Первый путь, по мнению Р.П. Баканова, состоит в активизации внимания аудитории к медиакритике, во взаимной заинтересованности журналистов и аудитории в диалоге: «изданиям, публикующим медийные рубрики, необходимо пригласить читателя к конструктивному диалогу. Также имеет смысл разъяснения цели и задач медийной критики перед общественностью. Необходимо регулярнее и оперативнее публиковать зрительские письма, приходящие в редакцию. Кроме того, при этом журналистам не следует скрывать свою точку зрения, почему в данном издании была введена медийная рубрика» [Баканов, 2006, с.3].

В качестве второго пути этой задачи Р.П.Баканов называет дальнейшее развитие медиаобразования. Вслед за российскими исследователями А.П. Короченским, А.В. Федоровым, А.В. Шариковым он подчеркивает, что медийная критика, являясь важной областью современной журналистики, «должна стать частью гражданского медиаобразования посредством СМИ, войти в программы школьного и вузовского обучения. Критическому восприятию медийного содержания необходимо обучать со школьного возраста» [Баканов, 2006, с.3].

Немаловажное значение в работах Р.П. Баканова отводится оценке качества эффективности вопросам подготовки профессиональных медиакритиков – будущих журналистов. Так при изучении учебного курса «Медийная критика» [Баканов, 2011], где основные задачи - формирование представлений о такой области журналистской деятельности как медиакритика и формирование практических навыков корректного критического анализа медийных текстов всех видов СМИ, Р.П.Бакановым выделяются следующие критерии усвоения студентами материала дисциплины.

Во-первых, соблюдение законов конкретного жанра критики, в рамках которого создается текст. При подготовке рецензий и комментариев на тот или иной медиатекст, будущий журналист должен обладать умениями

выявления его ключевых проблем, обобщать факты или явления, делать выводы. Написание рецензии предполагает проникновение «в суть анализируемого произведения. В рецензии важна не описательность, а постижение внутренней взаимосвязи выявленных в исследуемом произведении фактов. Автор критического анализа должен не только дать исчерпывающую характеристику творческим приемам, применяемым создателями медийного продукта, но и выявить внутренние закономерности заложенного в него фактического материала» и т.п. [Баканов, 2011].

Вторым важным критерием усвоения материала дисциплины «Медийная критика», по мысли Р.П.Баканова, выступает оригинальность и самостоятельность, которую проявляют студенты при работе с медиатекстами различных видов и жанров: «вне зависимости от вида и направления работы востребован будет только тот критик, кто способен заинтересовать свою аудиторию, понятно объяснить ей принципы и закономерности современного функционирования СМИ, может вовлечь каждого читателя в полемику как с самим собой, так и с другими членами общества посредством компьютерных и мобильных средств» [Баканов, 2011].

В качестве третьего показателя Р.П.Баканов указывает умение осуществлять анализ произведения медиаккультуры Развитие аналитических умений студентов – будущих журналистов - направлено на самостоятельное оценивание и критическое осмысление медиатекста, включая его положительные и отрицательные стороны. При этом важное значение придается субъективной роли автора критического анализа. С этой целью студенческая аудитория постигает умения четкого выражения собственной оценочной позиции, «не забывая при этом обращать внимание на достоинства и недостатки произведения» [Баканов, 2011].

Еще один важный показатель касается обращения к доказательной базе в процессе аргументации собственной точки зрения. «Учиться убеждать аудиторию – один из критериев профессионализма журналиста. Освоить его сложно, но необходимо. Как правило, выполняя самостоятельные творческие задания, многие студенты опираются на эмоции и собственные представления о хорошем и плохом. Порой эмоции замещают разум, вследствие чего снижается качество материала. Эмоциональное повествование, конечно, может облегчить восприятие текста, но на каком основании аудитория должна верить автору? Поэтому, объясняя ребятам, из чего будет складываться общая оценка каждой из их работ, мы обращаем внимание на поиск аргументов, подтверждающих свою правоту» [Баканов, 2011]. Умение аргументировано излагать собственную позицию выступает важным критерием самостоятельного осмысления любого текста – не только

медийного, но, и, скажем, литературного. В связи с этим, нам представляется очень важным развитие аргументации.

Пятым существенным критерием, выделенным Р.П.Бакановым, выступает изучение творчества известных медиакритиков. Для этого студенческой аудитории необходимо «не просто читать публикации, а выявлять и сопоставлять имеющиеся в их «арсенале» критерии анализа произведений. На основании полученных данных, учащиеся могут придумать свои – оригинальные – критерии и, исходя из них, провести исследование медийных текстов» [Баканов, 2011].

Наконец, в процессе изучения и анализа медийных произведений студенческой аудитории необходимо соответствовать «кодексу чести» медийного критика. соблюдать этические нормы, которые предполагают недопустимость перехода на личности, оскорблений и бездоказательности [Баканов, 2011].

Как нам представляется, данные критерии выступают важными компонентами не только при подготовке профессиональных журналистов и медиакритиков, но и для будущих педагогов и психологов, которым предстоит работать с поколением, активно вовлеченным в процесс взаимодействия с различными медиа. Адекватный отбор медийной информации, ее полноценное восприятие, интерпретация и творческое применение выступают основой формирования собственных позиций по отношению к медиатексту, его критической и самостоятельной оценке, составляют основу для практического использования во всех сферах деятельности человека.

В процессе подготовки будущих профессиональных журналистов используется целый комплекс методов, среди которых Р.П.Бакановым выделяется: *мониторинг средств массовой коммуникации, контент-анализ* каждого из выбранных для исследования федеральных и (или) региональных средств массовой коммуникации, *сравнительно-сопоставительный метод* практики информационной политики исследуемых СМК, *содержательный (текстуальный) анализ публикаций массмедиа* и др. [Баканов, 2011].

В работе студенческой аудитории с медиатекстами различных видов и жанров, включая осуществление их критического анализа, особое внимание уделяется самостоятельной работе. Сюда включаются различные виды творческих заданий. Например, студентам предлагается выполнить ряд письменных творческих заданий: подготовка рецензий, статей, обзоров, творческих портретов, зарисовок и т.п. Кроме написания письменных работ, студенты готовят презентации о творчестве известных медиакритиков,

проводят реферативные исследования на материале определенных исторических периодов развития медиакритики и т.д.

В процессе работы с произведениями медиакультуры важным видом работы становится анализ публикаций медиакритиков, подготовленных в разное время, осуществление их сравнительных характеристик и выявление наиболее актуальных проблем. Глубокому анализу творчества медиакритиков способствует такая форма работы как формирование библиографических перечней творчества медийных критиков, составление аннотированных списков рубрик в СМИ, портфолио, включающих анализ творческой практики одного или нескольких медийных критиков и т.д. [Баканов, 2011].

Программа обучения дисциплине «Медийная критика» находится в тесной связи одной из важных задач медиаобразования, которая состоит в развитии критического мышления, демократического мышления аудитории. Близкие по своей сути творческие задания достаточно широко применяются в процессе вузовского медиаобразования при подготовке будущих педагогов и психологов. Работа с рецензиями, аналитическими обзорами, статьями, посвященных анализу различных произведений медиакультуры позволяют студентам не только углубить свои знания в области терминологии медиакультуры и медиаобразования, но также ознакомиться с основными профессиональными приемами работы с медиатекстами. Кроме того, в процессе реализации различных творческих заданий на медийном материале используется целый арсенал методов медиаобразования: словесных, наглядных, репродуктивных, исследовательских, эвристических, проблемных, игровых. Различные виды творческих заданий на материале медиакультуры включают не только просмотр фильмов и анализ медиакритических научных статей и рецензий, но и обсуждение эстетических, нравственных, философских проблем медийных произведений; свободное общение; диспуты; анкетирования; письменные работы (рецензирование, отзывы, сочинения на тему изученных медиатекстов и т.д.), медиатворчество.

Таким образом, изучение творчества Р.П. Баканова позволило нам ознакомиться с основными проблемами медиакритики, наметить сходные позиции основных положений медиакритики и медиаобразования, изучить наиболее существенные тенденции и перспективы их развития в России.

Литература

Баканов Р.П. «Книга жалоб» на телевидение. Эволюция газетной телевизионной критики в Российской Федерации 1991 – 2000 годов. Казань: Изд-во КГУ, 2007.

- Баканов Р.П. Критерии оценки качества освоения профессиональных компетенций студентами отделения журналистики при изучении ими дисциплины «Медийная критика» // Теория и методика современного журналистского образования: проблемы диагностики знаний. Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2011. С. 51 – 61. <http://old.kpfu.ru/fl13/rbakanov/index.php?id=3&idm=0&num=62>.
- Баканов Р.П. Критика СМИ как форма медиапросвещения населения // Журналистика и информационная политика в регионе: теория и практика функционирования. Набережные Челны: Лаб. опер. полиграфии, 2007. С. 192–196.
- Баканов Р.П. Масс-медиа глазами газет: Практические рекомендации в помощь начинающему медийному критику: Учебно-методическое пособие. Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2008. 256 с.
- Баканов Р.П. Медийная критика в российской прессе: проблемы становления // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. Выпуск 7. № 18 (89). Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. С. 183–198. <http://old.kpfu.ru/fl13/rbakanov/index.php?id=3&idm=0&num=56>.
- Баканов Р.П. Проявление информационно-коммуникативной функции в творчестве Ирины Петровской (на примере материала в «Известиях» «Убитые подо Ржевом») // Русский язык в современном медиaprостранстве: сб. научных трудов Междунар. науч.-практ. конф. Т.1 / Под ред. А.П. Короченского, А.В.Полонского. Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. С. 255–262.
- Баканов Р.П. Телевидение сквозь призму газет 1990-х годов (на материалах изданий Москвы и Татарстана). Автореф.... канд.фил. наук. Казань, 2006.
- Баканов Р.П. Формы самостоятельной работы студентов при освоении ими дисциплины «Медийная критика» // Инновации в системе высшего образования. Челябинск: Челяб. ин-т экономики и права им. М.В. Ладосина, 2011. С. 174–178. <http://old.kpfu.ru/fl13/rbakanov/index.php?id=3&idm=0&num=60>
- Баканов Р.П. Функции телекритики в «Комсомольской правде» // Мультимедийная журналистика Евразии-2012: международные медиапроекты, глобальные сети и информационное пространство Востока и Запада. Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2012. С. 5-18.
- Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики. Автореф. дис. ... д-ра фил. наук. СПб., 2003. 41 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть?» Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов на Дону: Международный институт журналистики и филологии, 2002.
- Кто есть кто в российском медиаобразовании. Баканов Роман Петрович. http://www.medigram.ru/mediaed/who/text_132.html

References

- Bakanov, R. "Complaints" on TV. Evolution newspaper television criticism the Russian Federation, 1991 - 2000 years. Kazan, 2007.
- Bakanov, R. Criticism of the media as a form of population media education // Journalism and information policy in the region: the theory and practice of functioning. Naberezhnye Chelny: Lab. oper. printing, 2007, pp. 192-196.
- Bakanov, R. Forms of students' independent work during the development of the discipline "Media criticism" // Innovations in Higher Education Chelyabinsk, 2011 p. 174 - 178. <http://old.kpfu.ru/fl13/rbakanov/index.php?id=3&idm=0&num=60>.

Bakanov, R. Manifestation of information and communication features in the works by Irina Petrovskaya (for example, the material in the "News" "Killed at Rzhev") // Russian language in the modern media space. Belgorod, 2009, p. 255-262.

Bakanov, R. Media criticism in the Russian press: problems of formation // Scientific statements Belgorod State University. Series Humanities. Issue 7. № 18 (89). Belgorod, 2010, p. 183-198. <http://old.kpfu.ru/fl3/rbakanov/index.php?id=3&idm=0&num=56>

Bakanov, R. Media newspapers eyes: practical advice to help beginners media criticism: Study guide. Kazan: Kazan State University Publishing House, 2008. 256 p.

Bakanov, R. Options of TV-criticism in "Komsomolskaya Pravda" // Multimedia journalism Eurasia 2012: international media projects, global network and information space between East and West. Materials of the VI International Scientific and Practical Conference. Kazan: Kazan. University Press, 2012, pp. 5-18.

Bakanov, R. Television through the prism of the newspapers of the 1990s. (on materials of periodicals of Moscow and Tatarstan). Ph.D. Thesis. Kazan, 2006.

Bakanov, R. The criteria for assessing the quality of the development of professional competencies of the students of the journalism department at the study of the subject "Media criticism" // Theory and a technique of modern journalism education: problems of diagnosis knowledge: a collection of scientific and methodological articles and materials. Kazan: Kazan. University Press, 2011. pp. 51-61. <http://old.kpfu.ru/fl3/rbakanov/index.php?id=3&idm=0&num=62>

Korochensky, A. "The Fifth Estate?" The phenomenon of media criticism in the context of the information market. Postov on the Don: International Institute of Journalism and Philology, 2002.

Korochensky, A. Media criticism in theory and practice of journalism. Ph.D. Dis. St. Petersburg, 2003. 41 p.

Who's who in Russian media education. Bakanov Roman Petrovich. http://www.mediagram.ru/mediaed/who/text_132.html



Книжная полка

Медиаобразование: новые книги, статьи

*В.И. Барсуков,
Союз кинематографистов России*

Аннотация. Статья посвящена обзору медиаобразовательных изданий последнего времени.

Ключевые слова: медиа, медиаобразование, медиаграмотность, издания.

Bookshelf

Media education: new books, articles

Vladimir Barsukov

Abstract. Article is devoted to media education publications recently.

Keywords: media, media education, media literacy, publishing.

Авдеева Е.А. Медиавоспитание как ответ на вызовы нашего времени // Философия образования. 2015. № 2 (59). С. 85-92.

Александр Викторович Федоров. Медиаобразование и медиаграмотность. учеб. пособие для вузов / А.В. Федоров. Таганрог, 2004.

Александр Викторович Федоров. Медиаобразование в ведущих странах Запада. монография / А. В. Федоров, А. А. Новикова. Таганрог, 2005.

Александр Викторович Федоров. Медиаобразование в зарубежных странах. Монография / Александр Федоров. Таганрог, 2003.

Александр Викторович Федоров. Медиаобразование: социологические опросы. Sociology surveys / А. В. Федоров. Таганрог, 2007.

Березуцкая Д.О. Кинематограф как системообразующее понятие в медиапедагогическом наследии С.Н. Пензина // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 33-41.

Верен Г.В. Современные медиа: приемы информационных войн. М.: Аспект пресс, 2013. 126 с.

Гильмутдинова Н.А. Задачи медиаобразования в обществе знания и информации // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. Т. 2. № 1 (2). С. 193-198.

- Горбаткова О.И. Особенности развития медиаобразования на материале кинематографа как направления педагогической науки советской России в 20-е годы прошлого столетия // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 2 (92). С. 110-119.
- Горбаткова О.И. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Центральной Азии (Узбекистан, Таджикистан, Киргизстан) // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 65-76.
- Горбаткова О.И., Князев А.А. Что читают наши дети? Таганрог: Изд-во Ступина, 2014. 116 с.
- Городилина Т.В. Развитие ценностно-смысловой регуляции у подростков в образовательном пространстве медиастудии // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 2-4 (33). С. 10-12.
- Гура В.В. Медиаобразование в контексте постмодернизма // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 20-25.
- Кожокар С.В. Социализация и медиаобразование современных дошкольников // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2015. № 1. С. 34-40.
- Корконосенко С. Г. Преподавание журналистики в высшей школе : учеб. пос. СПб.: Свое издательство, 2015. 160 с.
- Кустова А.Г. Принципы моделирования информационно-образовательной среды в процессе преподавания предмета «искусство» в общеобразовательной школе // Профильная школа. 2015. Т. 3. № 1. С. 38-49.
- Левицкая А.А. Медиакомпетентность и аналитическое мышление аудитории: социологические опросы последних лет // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 30-42.
- Левицкая А.А. Современная медиакритика в США: актуализация образовательного компонента // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 5 (95). С. 85-103.
- Левицкая А.А., Федоров А.В. Педагогическая модель синтеза медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 26-32.
- Левицкая А.А., Федоров А.В. Программа учебного курса для вузов «Основы медиакритики» // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 73-85.
- Левицкая А.А., Федоров А.В. Программа учебного курса для вузов «Синтез медиаобразования и медиакритики» // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 86-106.
- Мамедов Р.Н. Медиаобразование: формирование защитных механизмов от опасностей информационной среды // Образование и общество. 2015. Т. 1. № 90. С. 106-109.
- Марковцева О.Ю., Леонтьева Л.С. Социально-философские аспекты медиаобразования // Электронное обучение в непрерывном образовании. 2015. Т. 2. № 1 (2). С. 234-240.
- Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. монография / А. В. Федоров [и др.]. Таганрог, 2007.
- Медиаобразование и медиаграмотность. учеб. пособие для вузов / А.В. Федоров. Таганрог, 2004.
- Медиаобразование и медиакомпетентность. Федоров А.В. Всероссийская научная школа для молодежи: сборник научных трудов / Таганрог, 2009.
- Медиаобразование и медиакомпетентность. Сборник учебных программ для вузов / Таганрог, 2009.
- Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам // сборник научных трудов / Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Таганрогский гос. пед. ин-т" ; [под ред. А. В. Федорова]. Таганрог, 2009.

- Миндеева С.В. Медиакомпетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего инженера // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015. № 3 (98). С. 277-281.
- Мурюкина Е.В. Медиакритика и медиаобразование в процессе обучения школьников и студентов в странах Северной Европы // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 2 (92). С. 99-109.
- Мурюкина Е.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах бывшей Югославии // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 107-117.
- Мурюкина Е.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Балтии // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 3 (93). С. 70-80.
- Мурюкина Е.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Восточной Европы // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 4 (94). С. 81-91.
- Мясникова М.А. Кино как часть телевидения: к проблеме профессионального медиаобразования // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2015. Т. 135. № 1. С. 17-23.
- Онкович А.В. Медиаобразование: «журналистика для всех», «предметное» или «профессионально-ориентированное»? // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 18-29.
- Онкович А.В., Ляшкевич А. Профессионально-ориентированное медиаобразование (на примере периодики 80-х годов XX века) // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 42-47.
- Потапова М.Ю. Формирование медиалингвистической компетенции у студентов языковых факультетов // Альманах современной науки и образования. 2015. № 3 (93). С. 96-98.
- Проблемы медиаобразования (научная школа под руководством А. В. Федорова) : [монография] / А. В. Федоров [и др.] ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Таганрогский гос. пед. ин-т". Таганрог, 2007.
- Сальный Р.В. Творческий портрет медиакритика Л.А. Аннинского // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 90-101.
- Сальный Р.В. Творческий портрет медиакритика М.И. Туровской // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 145-155.
- Сальный Р.В. Творческий портрет медиакритика Н.М. Зоркой // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 132-144.
- Селиверстова Л.Н., Левицкая А.А. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов Германии // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 3 (93). С. 57-69.
- Федоров А.В. Классификация показателей информационной грамотности/компетентности личности // Інформаційні технології в освіті. 2010. № 8. С. 162-165.
- Фёдоров А.В. Медиакомпетентность молодёжи: стихийная или // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2014. № 1. С. 113-122.
- Федоров А.В. Синтез медийной и информационной грамотности как новая тенденция, предложенная ЮНЕСКО: плюсы и минусы // В сборнике: Прошлое – настоящее – будущее Санкт-Петербургского государственного университета кино и телевидения. Материалы всероссийской научно-практической конференции. СПб, 2013. С. 330-335.

- Федоров А.В. Учебное пособие для медиапедагогов-практиков // Медиаобразование. 2013. № 3. С. 116-119.
- Федоров А.В. Классификация показателей информационной грамотности/компетентности личности // Інформаційні технології в освіті. 2010. № 8. С. 162-165.
- Федоров А.В. Медиаобразование в ведущих странах запада монография / А. В. Федоров, А. А. Новикова. Таганрог, 2005.
- Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах. Монография / Москва, 2013.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиакритика: новый поворот? // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 4 (94). С. 73-80.
- Федоров А.В. Светская и теологическая медиаобразовательные модели // Медиаобразование. 2012. № 5 (35). С. 54-68.
- Федоров А.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в современной России // Инновации в образовании. 2015. № 3. С. 70-88.
- Федоров А.В. Синтез медийной и информационной грамотности как новая тенденция, предложенная ЮНЕСКО: плюсы и минусы // В сборнике: Прошлое – настоящее – будущее Санкт-Петербургского государственного университета кино и телевидения. Материалы всероссийской научно-практической конференции. СПб, 2013. С. 330-335.
- Федоров А.В. Технология герменевтического анализа советских анимационных медиатекстов второй половины 1940-х годов на тему «холодной войны» // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 102-112.
- Федоров А.В. Трансформации образа России на западном экране: от эпохи идеологической конфронтации (1946-1991) до современного этапа (1992-2015). М.: Изд-во МОО «Информация для всех», 2015. 221 с.
- Федоров А.В. Учебное пособие для медиапедагогов-практиков // Медиаобразование. 2013. № 3. С. 116-119.
- Федоров А.В., Левицкая А.А. Блоговая медиакритика: медиаобразовательная функция // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 43-49.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В. Медиаобразовательный компонент в реализации магистерских программ. Учебное пособие / Под редакцией А.В. Федорова. Таганрог, 2015.
- Чельшев К.А., Чельшева И.В. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов Украины // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 77-89.
- Чельшева И.В. Критический анализ произведений медиакультуры: сравнительный анализ исследований британских и российских медиапедагогов // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 118-121.
- Чумаколенко Н.А. Синтез медиакритики и медиаобразования в процессе обучения школьников и студентов в странах Азии // Инновации в образовании. 2015. № 5. С. 56-71.
- Шаханская А.Ю. Мультипликация как средство развития медиакомпетентности младших школьников // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 1 (91). С. 34-41.
- Шаш М., Бондаренко Е.А. Роль СМИ в учебно-воспитательном процессе в России // Медиаобразование. 2015. № 1. С. 50-64.
- Юрова Ю.Ю. Медиаобразовательные модели Ю.М. Рабиновича // Медиаобразование. 2015. № 2. С. 48-53.
- Fedorov A. Cultural mythology analysis of media texts in the classroom at the student audience // European researcher. 2015. № 5 (94). С. 381-388.

- Fedorov A. Media stereotypes analysis in the classroom at the student audience // European Journal of Contemporary Education. 2015. № 2 (12). С. 158-162.
- Fedorov A. The production dynamics of western films connected with 'the soviet/russian topic' // Film International. 2012. Т. 10. № 2. С. 53-64.
- Fedorov A., Levitskaya A. Media literacy function in critical blogs // European researcher. 2015. № 4 (93). С. 331-334.
- Fedorov A.V. Media education: sociology surveys. Taganrog, 2007.
- Fedorov, A. Film criticism. Moscow: ICO "Information for all", 2015. 382 p.
- Fedorov, A. Media literacy education. Moscow: ICO "Information for all", 2015. 577 p.
- Fedorov, A. Russia in the mirror of the Western screen. Moscow: ICO "information for all", 2015. 117 p.
- Fedorov, A., Levitskaya, A. Media Literacy Function in Critical Blogs // European Researcher, 2015, Vol.(93), Is. 4, pp. 331-334.
- Fedorov, A., Levitskaya, A. Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales // Comunicar. 2015. n 45, Vol. XXIII, pp.107-116.
- Fedorov, A., Levitskaya, A. The Framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The Opinion of International Experts // Comunicar. 2015. n 45, Vol. XXIII, pp.107-115.
- Fedorov, A.V. School Students and Computer Games with Screen Violence // Russian Education and Society. 2005. Т. 47. № 11. С.88-96.
- Gilbert, L., Fedorov, A. A Model for Media Education Research in Russia and the US // Educational Media International. 2004. Т. 41. № 2. С.157-162.
- Levitskaya, A. Defining the Levels of the Audience's Media Competence and Critical Thinking in Sociological Surveys // Russian Journal of Sociology. 2015. Vol. 1. № 1, p.19-26.

Правила представления статей авторами в журнал «Медиаобразование»

Внимание! С 2014 года журнал «Медиаобразование» выходит только в интернет-версии, с размещением по следующим адресам:

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

[http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal quot mediaobrazovanie quot/6](http://mediaeducation.ucoz.ru/load/zhurnal_quot_mediaobrazovanie_quot/6)

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 Journal: Publication Ethics and Publication Malpractice

Media Education. Russian journal of history, theory and practice of media education.

Open access and peer review journal. No processing and submission charges. We have the policy of screening for plagiarism.

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. This journal allow readers to 'read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts' of its articles. This journal allow the author(s) to hold the copyright without restrictions. This journal allow the author(s) to retain publishing rights without restrictions.

Articles for journal publication are accepted via email only. E-mail: tina5@rambler.ru