

И.В. Чельшева

**Развитие критического мышления и
медиакомпетентности студентов в процессе анализа
аудиовизуальных медиатекстов**

Учебное пособие
для педагогических вузов

по специальности 03.13.00 «Социальная педагогика»,
специализации 03.13.30 «Медиаобразование»

Таганрог
2008

Чельшева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Учебное пособие для вузов. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2008. 300 с.

В учебном пособии рассматриваются вопросы проблемы методики развития критического мышления и медиакомпетентности будущих педагогов в процессе различных видов анализа аудиовизуальных медиатекстов. Данный анализ представлен с точки зрения наиболее перспективных методических подходов, разработанных в практике отечественного и зарубежного медиаобразования и основан на изучении ключевых медиаобразовательных понятий, рассматриваемых в контексте циклов творческих заданий на аудиовизуальном медиаматериале.

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

ISBN

Chelysheva, Irina. Development of Critical Thinking and Media Competence of the Pedagogical Universities' Students. Taganrog: Center of the Personality Development, 2008, 300 p.

Данное учебное пособие написано при поддержке Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 - «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» (гос. регистр. № 03.13.30). Научный руководитель проекта – доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России А.В.Федоров.

Рецензенты:

А.В.Федоров, доктор педагогических наук, профессор,
Л.В.Усенко, доктор искусствоведения, профессор

Автор выражает благодарность профессору А.В.Федорову за помощь и поддержку в работе над данным пособием. Автор также благодарит своих российских и зарубежных коллег: Н.А. Бабкину, Е.А. Бондаренко, С.И. Гудилину, В.В. Гура, И.В. Жилавскую, А.Р. Кантор, Н.Б. Кириллову, А.А. Новикову, Е.В. Мурюкину, С.Н. Пензина, Н.П. Рыжих, Н.Ф. Хилько, L.Keller-Krawczyk, M.Wronska, M.Kakolewicz (Poland), A.Hottmann (Germany) и др. за сотрудничество в области медиаобразования.

© Чельшева Ирина Викторовна, Irina Chelysheva 2008.

Содержание

Введение.....	5
1. Структурный анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории на примере (на примере телепередач жанра реалити-шоу).....	10
2. Сюжетный/повествовательный анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильма А.Касаткина «Слушая тишину»).....	24
3. Анализ медийных стереотипов в аудиовизуальных медиатекстах на занятиях в студенческой аудитории (на примере телевизионной рекламы).....	43
4. Анализ культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на материале фильмов мелодраматического жанра).....	63
5. Анализ персонажей аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильма Н.Михалкова «12»).....	79
6. Автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильмов и телевизионных журналов школьной тематики).....	96
7. Иконографический анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере телевизионных шоу и игровых программ)	112
8. Семиотический анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере изучения фильмов военной тематики).....	133
9. Идентификационный анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере музыкальных клипов).....	150
10. Идеологический и философский анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильмов детективного и криминально-драматического жанра).....	166
11. Этический анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере мультипликационных фильмов).....	183
12. Эстетический анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильмов – сказок).....	204
13. Культивационный анализ на занятиях в студенческой аудитории (на примере новостных, аналитических и публицистических телевизионных программ).....	223
14. Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и аудиовизуальных медиатекстов	

на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильмов комедийного жанра режиссера Л. Гайдая).....	240
Заключение.....	269
Литература.....	272

Введение

Все сферы жизни и деятельности современного человека так или иначе связаны с информацией. Можно полностью согласиться с мнением о том, что «аудитория нуждается в правдивой информации и взвешенных комментариях, дающих анализ разных сторон явления или проблемы и фиксирующих меру точности выводов» [Майданова, 2002. с.184]. Однако далеко не всегда в реальной жизни медиа предоставляют нашим зрителям, читателям, слушателям такую информацию. Поэтому одной из первоочередных задач медиаобразования становится развитие критического мышления и медиакомпетентности аудитории.

Каждый современный человек, живущий в медиатизированном пространстве, должен быть готов к умению ориентироваться в нем, находить необходимую информацию, способен к полноценному восприятию, оценке медиатекстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа, то есть быть медиакомпетентным. Медиакоммуникативная компетентность (в настоящее время более распространенным в медиапедагогике является термин медиаграмотность или медиакомпетентность) определяется А.В.Шариковым как «компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми» [Шариков, 1990, с. 64]. По справедливому мнению А.В. Федорова, «человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понимать и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств» [Федоров, 2001, с.26].

Развитие медиакомпетентности возложено на медиаобразование - специальное направление в педагогике, которое выступает за изучение школьниками и студентами, широкой аудиторией закономерностей массовой коммуникации. Основной задачей медиаобразования является подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладеть способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств и современных информационных

технологий [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 555].

Процесс критического осмысления и анализа произведений медиакультуры получил название «критической медиаграмотности» - «критической позиции преподавателей и учащихся, когда они воспринимают медиатексты или размышляют о них» [Semaly, 2000, p. 111]. В российской медиапедагогике, по мнению многих исследователей, проблема критической грамотности является неотъемлемой составной частью медиакомпетентности, которая и предполагает, в том числе умение давать самостоятельную оценку и осуществлять критическое осмысление медиаинформации.

Под критическим анализом медиатекста мы предлагаем понимать мыслительный процесс выявления свойств и характеристик медиапроизведения в целом, его составных частей и элементов в контексте личной, социокультурной и авторской позиции, предполагающий полноценное восприятие медиатекста; умение группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапроизведения, его внутреннюю структуру. Адекватный отбор информации, его восприятие, интерпретация и рефлексия являются основой для формирования собственных позиций по отношению к медиатексту, его критической и самостоятельной оценке, являющиеся основой для практического применения в дальнейшей деятельности.

Достижение высокого уровня анализа медиатекстов осуществляется путем применения разнообразных форм творческих занятий с учащимися: создание коллажей, фотомонтажа, слайдфильмов, кино и видеолент, радиопередач школьной сети, стенгазет и т.п.; проблемных, проектных, интерактивных и эвристических заданий: обсуждения, дискуссии, презентации собственных медийных проектов, тренинговых форм работы и т.д.

Различные виды анализа аудиовизуальных медиатекстов тесно связаны с основными положениями теоретических концепций медиаобразования. С точки зрения концептуальной основы, современные российские медиаобразовательные модели опираются на несколько теоретических платформ: культурологическая (А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров), теория «критического мышления» (Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин, А.В.Федоров и др.), семиотическая (Л.С.Зазнобина, А.В.Спичкин и др.), эстетическая (Ю.Н.Усов, А.В.Федоров), социокультурная (А.В.Шариков), представляющая собой синтез культурологической, семиотической и теории «развития критического мышления». Данная интеграция обусловлена целями и задачами каждой конкретной модели. Разработанные и эффективно

действующие российские медиаобразовательные модели решают ряд задач, связанных с развитием личности: активизация мышления, восприятия, интерпретации, анализа, коммуникативных умений, аргументированной оценки информации, эстетического вкуса и т.д.

Основанием данных моделей является ряд общедидактических принципов: всестороннее развитие личности, связь теории с практикой, доступность, систематичность и др. Кроме того, ведущие российские исследователи активно используют возможности, связанные с особенностями медиакультуры: развитие аудиовизуального восприятия, умений анализировать медиатексты и т.д. Методика, предложенная в медиаобразовательных моделях, как правило, базируется на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых заданий, которые успешно используются педагогами, как в учебной, так и внеучебной деятельности. Преимущество основных медиаобразовательных подходов перед традиционными формами обучения состоит в том, что российским моделям присуща вариативность, возможность целостного или фрагментарного использования; широкий диапазон применения: школы, вузы, учреждения дополнительного образования и т.д. Важной особенностью современных медиаобразовательных моделей является многообразие форм (отдельные уроки, факультативы, спецкурсы, интегрирование в различные учебные предметы, кружковая работа и т.д.).

Основные российские модели в современном медиаобразовательном контексте, как правило, выступают в синтезированном виде, но, тем не менее, имеют определенную градацию в зависимости от стоящих перед ними целей, задач, методов:

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

В процессе медиаобразовательной деятельности, осуществляемой в контексте той или иной медиаобразовательной модели, студенты не только получают радость от общения с медиакультурой, но и учатся «интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развитие сюжета), связывать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и

следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.), реагировать на произведение, ...понимать культурное наследие, ...приобретать знания, ... владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. [Федоров, 2001. с.32].

В процессе медиаобразования анализ медиатекстов различных видов и жанров осуществляется после овладения студентами креативными умениями в области медиа, при сформированном полноценном восприятии произведений медиакультуры. В противном случае, говорить о полноценном и всестороннем анализе было бы преждевременно, так как для его осуществления аудитория должна быть подготовлена к интерпретации, аргументированной оценке медиатекста, знакома с видами и жанрами медиа.

Один из известнейших в России медиапедагогов О.А. Баранов, более полувека занимающийся проблемами кинообразования студентов и школьников, совершенно справедливо заметил: «Одно из существенных условий повышения интереса студентов университета к работе школы – акцент общественной значимости и красоты учительской деятельности. Экран помогает развивать способность к педагогическим наблюдениям. Фильм может наглядно показать любое явление школьной действительности, любой объект в его динамике или статике. Экран может увеличить, укрупнить самые, казалось бы, мелкие стороны и детали изучаемых фактов и событий. В повседневной практике острота и свежесть восприятия быстро сглаживается, и студенты часто не видят важных свойств и деталей явлений: их заслоняет целостный образ предмета. Даже знакомый привычный объект, представленный на экране в новом фоне и в новых связях, воспринимается как бы заново, переосмысливается, отчетливо выступают его детали и связи между ними. Яркий и наглядный образ сильнее действует на сознание человека, чем абстрактные рассуждения. К тому же образ пробуждает эмоции, а все, что переживается, оставляет более сильные впечатления и становится достоянием личности» [Баранов, 2008, с. 172].

В данном учебном пособии предпринимается попытка рассмотреть вопросы проблемы методики развития критического мышления и медиакомпетентности будущих педагогов в процессе различных видов анализа аудиовизуальных медиатекстов на примере фильмов различных жанров, телевизионных программ разнообразной тематики, рекламы, музыкальных клипов и т.д. Методика анализа медиатекстов в студенческой аудитории представлена с точки зрения наиболее перспективных подходов, разработанных в практике отечественного и зарубежного медиаобразования, и основана на изучении ключевых

медиаобразовательных понятий, рассматриваемых в контексте циклов творческих заданий на аудиовизуальном медиаматериале.

Примечания

Semaly, L.M. (2000). Literacy in Multimedia America. New York- London Falmer Press, 243 p.

Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог: Изд-во НП «Центр развития личности», 2008. 214 с.

Майданова Л.М. и др. Общение через СМИ в условиях неполноты информации// Роль СМИ в достижении социальной толерантности и общественного согласия./ Под ред. Л.М.Макушина. Екатеринбург, 2002. 266 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: АПН СССР, 1990. 66 с.

1. Структурный анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере телепередач жанра реалити-шоу)

Цели. После изучения гл. 1 студенческая аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
Системообразующие свойства многосерийности аудиовизуальных медиатекстов	Проводить структурный анализ аудиовизуальных медиатекстов, с использованием полученных знаний об основных свойствах, структуре аудиовизуальных медиатекстов
Механизмы «эмоциональных перепадов» и сенсационной информативности, используемых в популярных аудиовизуальных медиатекстах	Осуществлять анализ механизма «эмоциональных перепадов» и сенсационной информативности в аудиовизуальных медиатекстах
Специфические свойства популярного аудиовизуального медиатекста	Осуществлять анализ специфических свойств популярного аудиовизуального медиатекстов: периодичность, рубрикация, программность, дозированность, трансляционность
Методику структурного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы структурного анализа аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории)	Осуществлять анализ ключевых понятий медиаобразования на материале аудиовизуального медиатекста
Типологию медиаобразовательных заданий для выявления систем, отношений, форм произведения аудиовизуальной медиакультуры	Выполнять творческие задания различных типов (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление критического анализа систем, отношений, форм произведений аудиовизуальной медиакультуры

Ключевые слова

Структурный анализ аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
Системообразующие свойства	Категории медиа

аудиовизуального медиатекста	
Механизмы «феномена успеха» популярных аудиовизуальных медиатекстов	Язык медиа
Специфика аудиовизуального медиатекста	Медийные репрезентации
Методика критического структурного анализа	Медийные технологии
Типология медиаобразовательных заданий для осуществления структурного анализа аудиовизуального медиатекста	Медийные аудитории

Структурный анализ аудиовизуальных медиатекстов (в данном случае – реалити-шоу) основан на анализе систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов [Федоров, 2007, с. 210]. Медиаобразовательные занятия со студентами педагогических вузов по осуществлению структурного анализа аудиовизуальных медиатекстов проводились в рамках ведения курсов «Теория медиа и медиаобразования», «История медиаобразования».

В качестве основного медиаматериала в данном случае были использованы фрагменты из популярных телевизионных передач жанра реалити-шоу «Дом», «Дом-2». Прежде чем перейти к рассмотрению основных аспектов структурного анализа аудиовизуальных медиатекстов, считаем необходимым представить обоснование выбора такого популярного в настоящее время телевизионного жанра, как реалити-шоу.

Выбор аудиовизуальных медиатекстов на материале телевизионных шоу-программ обусловлен тем, что «самым большим влиянием на аудиторию обладает телевизионная массовая культура, ориентированная на создание многомесячных (а то и многолетних) циклов передач и сериалов» [Федоров, 2007, с.210]. Реалити-шоу пользуются огромной популярностью у российской молодежи и обладают основными системообразующими свойствами аудиовизуальных произведений популярной массовой культуры. К ним, прежде всего, относится длительность. К примеру, реалити-шоу «Дом-2» по длительности побил все мыслимые рекорды (его трансляция продолжается на телевидении около 3 лет). И главные герои шоу, и бессменные ведущие, и не

меняющиеся годами декорации, и нервная обстановка, царящая здесь, все это давно стало привычным молодому телезрителю. Длительность позволяет аудитории без особого труда оказаться в уже ставшей родной для него обстановке и воспринимать происходящее как часть собственной жизни.

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

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

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

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

Методика медиаобразовательных занятий основана на использовании циклов литературно-аналитических и изобразительно-имитационных творческих заданий. В основе творческих заданий лежит анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

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

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

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

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

структурному принципу (то есть определяется категория медиатекстов).

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

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

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

- сделать разбивку аудиовизуального медиатекста жанра реалити-шоу на структурные сюжетные блоки, попытаться переставить местами эти блоки, а, следовательно, изменить ход развития событий.

- ознакомиться с первым (или финальным) эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события;

- выявить и рассмотреть содержание эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом;

- раскрыть (на примере отдельного выпуска реалити-шоу программы) сущности механизма «эмоционального маятника» (по «эмоциональным маятником» понимается чередование эпизодов, вызывающих положительные: радостные, веселые и отрицательные: шоковые, грустные эмоции у аудитории, то есть опора на психофизиологическую сторону восприятия) [Федоров, 2007, с. 215].

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

«На сайте известного реалити-шоу «Дом-2» (www.DOM2.ru) содержится вся информация о событиях, персонажах проекта. Каждый посетитель сайта имеет возможность проголосовать за

любимого участника, прочитать самые свежие новости. Учредителем проекта является телевизионный канал ГНТ».

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

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

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

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

На последнем этапе работы студентам предлагается осуществить структурный анализ программ реалити-шоу с точки зрения ключевых понятий «медийные репрезентации» (media

representations) и «медийная аудитория» (media audiences). Это занятие разделяется на следующие этапы:

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

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

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

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

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

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

Название:

Какое значение имеет название медиатекста?

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

Предсказывает ли завязка какие-либо события и тему медиатекста?

Логичность завязки:

Логична ли завязка медиатекста?

Какое воздействие оказывает завязка на представленный медиатекст?

Вызывает ли завязка Ваше доверие?

Приведем пример ответов некоторых студентов на данный блок вопросов:

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

Александр Р.: «Название «Дом» выбрано авторами шоу не случайно. Это определенный символ, знак для зрителей, который к моменту выхода второй части шоу «Дом-2» был уже достаточно

известным брендом. Кроме того, мощная рекламная компания, которая была развернута перед началом как первого, так и второго шоу, позволила телезрителям еще до начала трансляции понять основную идею: самая лучшая пара участников получит в качестве главного приза большой уютный дом, что является едва ли не пределом мечтаний каждой молодой семьи.

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

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

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

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

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

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

Представим несколько высказываний студентов по вопросам второго блока:

Елена С.: «Каждый выпуск шоу «Дом» наполнен яркими событиями, позволяющими пережить самые разные чувства: здесь и радость, и боль, и предательство, и сильные эмоции... Причем, подача материала строится таким образом, что положительные эмоции сменяют отрицательные, грустные события чередуются с радостными. Это позволяет аудитории находиться в эмоциональном напряжении, и в то же время, приятно провести время, так как смена эпизодов происходит

очень быстро. Мне кажется, что авторы шоу стремятся к тому, чтобы каждый зритель в конкретной ситуации попытался поставить себя на место какого-либо героя и задался вопросом: а как бы я поступил в этой ситуации?»

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

Альбина Г.: «Реалити-шоу «Дом» и «Дом-2» построено таким образом, что в каждом из выпусков герои проекта поочередно выступают в главных и второстепенных ролях. Как правило, кто-то из них время от времени становится «героем дня» и привлекает к себе внимание зрителей. В это время остальные участники как бы отходят на второй план. Их участие в данном случае заключается в обсуждении (комментировании) происходящего. Это, безусловно, играет огромную роль в понимании мировоззрения, характеров первостепенных персонажей. В следующем выпуске вчерашние «второстепенные» герои меняются местами с бывшими «героями» и т.д.»

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

взаимосвязи с восприятием; эволюционными особенностями данного жанра.

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

Елена Т.: «Программы типа «Дом», «Дом-2», «Голод» и т.д. принадлежат к жанру реалити-шоу. Жанровая формула подобных медиатекстов состоит в предоставлении права каждому участнику поучаствовать в борьбе за определенный ценный приз, соблюдая установленные в данном проекте правила. Мне кажется, что основная функция жанровой формулы - развлекательная, так как шоу-программы нацелены, прежде всего, на развлечение аудитории. Завязка формулы состоит в определении приза, состава участников, определения основных критериев конкурентной борьбы. Сюжет формулы представляет собой цепь повторяющихся событий (приход участника на шоу, его жизнь в проекте, выбывание из борьбы или победа). Условности реалити-шоу включают определение временных рамок, представленных авторами программы. Имитации реального времени способствует ежедневная трансляция выпусков, а интерактивность позволяет каждому зрителю чувствовать себя полноправным его участником. Таким образом, аудитории дается установка, направленная на повышение

активности (для того, чтобы любимый участник остался в проекте, необходимо позвонить по телефону или послать сообщение). Главный атрибут реалити-шоу - голосование (или решение жюри), в процессе которого осуществляется отсев участников.

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

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

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

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

О развитии характеров некоторых персонажей, особенно тех, кто в шоу находится недолгое время, также довольно трудно судить. Гораздо легче говорить о характере постоянных участников. Изменения главных персонажей, мне кажется, происходят в основном в худшую сторону, потому что когда страсти конкурентной борьбы накаляются, многие герои начинают использовать такие приемы, которые говорят вовсе не в их пользу. По идее шоу, логика финала должна состоять в том, что главный приз должен достаться самому лучшему, а на деле получается, что его получает самый хитрый, изворотливый,

лицемерный персонаж, который для достижения своей цели сделал много плохих поступков. Если исходить из логики первоначальной идеи (побеждает лучший), то она, конечно, нарушена. Но если учитывать характер большинства персонажей, шоу так и должно завершаться».

На основе проведенного обсуждения студентам предлагается заполнить таблицу (см. таблицу 1).

Таблица 1. Структурный анализ конкретных медиатекстов на примере реалити-шоу

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

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

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

Как можно структурировать индустрию медиа по типам собственности?

Влияет ли на медиатексты правительственное регулирование?

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

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

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

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

- Можете ли Вы выделить структурные блоки в медиатекстах?
 Какие структурные блоки характерны для конкретных медийных жанров?
 Правомерно ли употребление термина «структура изображения»? Если да, то почему?
 Какой объем медиатекста (телепередачи), выделен на изображение или рекламные материалы?
 Каков объем вербальных текстов (интервью, диалогов и т.д.) в конкретном произведении?
 Предсказывает ли завязка события и темы медиатекста? Каково воздействие этой завязки на медиатекст?
 Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для тех или иных жанров?
 Каковы ключевые эпизоды данного медиатекста? Почему вы считаете их ключевыми?
 Как вы думаете, есть ли возможность вставить в медиатекст дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть медиатекста их можно было бы вставить?
 Почему авторы проекта именно так построили тот или иной эпизод?
 Почему медиатекст начинается иногда с изображения событий, которые, как мы узнаем позже, происходят после основного действия?
 Мог ли данный сюжет завершиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии медиатекста? В чем важность реального финала медиатекста?
 Могут ли изменения в структуре медиатекста повлиять на восприятие медиатекста аудиторией? Если да, то приведите примеры.

Примечания

- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Григорова Д.Е. Факторы выбора медийной информации молодежной аудиторией (на материале реалити-шоу) // *Медиаобразование*. 2007. № 3. С. 28-34.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория, практика*. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Челышева И.В. *Теория и история российского медиаобразования*. Таганрог, 2006. 206 с.

2. Сюжетный/повествовательный анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильма А. Касаткина «Слушая тишину»)

Цели. После изучения главы 2 студенческая аудитория должна

а) знать	б) уметь
Основные понятия сюжетного/повествовательного анализа (сюжет, фабула, тема, конфликт и т.п.)	Проводить сюжетный/повествовательный анализ аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Осуществлять анализ основных аспектов аудиовизуальных медиатекстов для характеристики основных ключевых понятий медиаобразования
Методику осуществления сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуальных медиатекстов
Типологию медиаобразовательных заданий, направленных на осуществление сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Выполнять творческие задания различных типов (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста

Ключевые слова

Сюжетный/повествовательный анализ аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
Имитация	Категории медиа
Сценарная разработка	Язык медиа
Театрализованный этюд	Медийные репрезентации
Методика сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Медийные технологии

Типология медиаобразовательных заданий для осуществления сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста	Медийные аудитории
--	--------------------

Сюжетный/повествовательный анализ (Narrative Analysis) представляет собой «анализ сюжетов, фабул медиатекстов. Сюжетный анализ тесно связан со структурным, мифологическим, семиотическим и другими видами анализа медиа и медиатекстов [Федоров, 2007, с. 221]. Данный вид анализа медиатекста достаточно давно известен в истории отечественной медиапедагогике и тесно связан с интеграцией кинообразования с уроками литературы. Многие учителя-словесники использовали данный вид анализа аудиовизуальных медиатекстов в работе над фильмами – экранизациями известных литературных произведений. Как правило, подобная работа была направлена на сравнение композиционных решений, развития конфликта, раскрытия основной темы и идеи произведения в кинофильме и книжном первоисточнике (Более подробно см. *Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог, 2002*, а также *Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006* и др.).

Осуществление сюжетного/повествовательного анализа медиатекстов предполагает наличие знаний у студентов таких понятий как «фабула», «сюжет», «тема», «конфликт», «композиция» и др. Эти понятия изучаются ими в процессе лекционных занятий по предметам «История медиакультуры» и «Теория медиа и медиаобразования». В процессе практических медиаобразовательных занятий на основе имеющихся знаний студенты имеют возможность выполнять различные виды творческих заданий, включающих написание заявок на сценарные разработки, инсценировки отдельных фрагментов медиатекстов, создания аннотаций и т.д. Иными словами, будущие педагоги на практике осваивают изученные ранее понятия, причем, «осваивают комплексно, неразрывно, без раздельного изучения так называемых «выразительных средств» [Федоров, 2007, с.223]. Непосредственное участие в такого рода упражнениях имеет немаловажное значение не только для развития

медиакомпетентности студентов, но также способствует освоению новых форм и методов работы, которую затем они реализуют в процессе педагогической практики в школах, досуговых центрах, летних оздоровительных лагерях и т.п.

Сюжетный/повествовательный анализ аудиовизуальных медиатекстов может включать выполнение литературно-имитационных, театрализовано-ролевых, изобразительно-имитационных заданий на материале аудиовизуальных медиатекстов различных жанров, каждое из которых включает анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

В основу медиаобразовательных занятий в студенческой аудитории были положены организационные принципы анализа медиатекстов [Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, С.Н.Пензин, А.В.Спичкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В. Шариков и др.]:

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

В связи с этим мы совершенно солидарны с Е.А.Бондаренко, которая считает, что анализ медиатекстов строится путем «сотворчества – зритель «достраивает» экранное произведение» [Бондаренко, 2000, с.13]. По ее мнению, анализ следует проводить, исходя из сюжетной линии медиатекста (включая изучение его особенностей по аналогии с литературными произведениями), затем следует переход к рассмотрению экранных форм (включая исследование особенностей медиаязыка – выразительные средства, композицию, мизансцены, монтаж, планы и ракурсы; ритм, интонацию медиатекста; достоверность, выбор актерской группы и т.д.) [Бондаренко, 2000, с. 28-29]. Процесс сотворчества, ситуация открытого диалога педагога и аудитории при обсуждении способствует тому, что студенты «не только получают радость от общения с медиакультурой, но и учатся «интерпретировать

медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и развитие сюжета), связывать его со своим опытом и опытом других (поставить себя на место персонажа, оценивать факт и мнение, выявить причину и следствие, мотивы, результаты поступков, реальность действия и т.д.), реагировать на произведение, ... понимать культурное наследие, ... приобретать знания, ... владеть критериями и методами оценки медиатекста и т.д. [Федоров, 2001, с. 32].

Медиаобразовательное занятие со студентами строится по следующей схеме: первый этап включает вступительное слово педагога, так называемую «установку на восприятие», в которой излагаются цель и задачи занятия, дается информация об авторах медиатекста, включая краткий обзор их творчества, разъяснение процесса выполнения того или иного задания. Главная цель установки на восприятие - заинтересовать аудиторию и способствовать ее включенности в медиаобразовательный процесс.

Коммуникативный этап включает в себя непосредственное восприятие медиатекста или его частей; свободную дискуссию по теме медиаматериала; проблемные вопросы, предлагаемые педагогом; моделирование педагогических ситуаций и т.д.

И, наконец, собственно анализ медиатекста предполагает решение целого комплекса задач: выбор и детальный анализ ключевых эпизодов аудиовизуального медиатекста; постижение логики «авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.)» [Федоров, 2001, с.61]; выявление оценочного отношения аудитории к рассматриваемому медиатексту и т.д. [Федоров, Новикова, Челышева, Каруна, 2004, с.36].

Кратко опишем содержание вступительного слова к данному занятию. Известно, что тема любви, преданности, выбора жизненных ценностей и ориентиров вызывает огромный интерес у молодежной аудитории. Для осуществления сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста на данном занятии был выбран фильм А. Касаткина «Слушая тишину» (2005). Во вступительном слове после изложения основной цели и задач занятия, мы акцентировали внимание аудитории на серьезных социальных проблемах, которые не могут не волновать будущих педагогов, связанные с экономической нестабильностью, неустроенностью,

несправедливостью, трудностями, с которыми сталкиваются люди, страдающие неизлечимыми болезнями. Оказалось, что эти проблемы находят живой отклик у студенческой аудитории, о чем свидетельствует активность ребят при обсуждении.

На следующем этапе занятия мы приступили к рассмотрению ключевых понятий медиаобразования: «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) с точки зрения сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста. С этой целью студентам был предложен ряд литературно-имитационных, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных творческих заданий.

Цикл литературно-имитационных творческих заданий для сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуальных медиатекстов:

Медийные агентства (media agencies):

- написание заявки на сценарий аудиовизуального медиатекста жанра психологической драмы «Слушая тишину» с последующим предложением его гипотетическим продюсерам медийной компании. При этом студентам предлагалось написать данную заявку таким образом, чтобы она вызвала интерес у различных медийных компаний. При этом в заявке должна быть обоснована актуальность темы фильма, раскрыты основные сюжетные линии, характеристики главных героев фильма.

С целью анализа ключевого понятия медиаобразования *категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* студентам было предложено следующее задание: написать оригинальный текст (в жанрах статьи, репортажа, интервью и пр.) на материале фильма «Слушая тишину» для газеты, журнала, интернетного сайта и других видов «печатных» медиа.

Приведем отрывки из некоторых работ студентов:

Дмитрий С.: «Картина «Слушая тишину» обладает редким для нашего кино достоинством – она создана для зрителей. Этот фильм сделан так, чтобы понравиться зрителям разных возрастов и профессий. Нелегко рассказать о мучительных творческих поисках талантливых людей или о страшной болезни детей и их

героических мамах так, чтобы эти проблемы стали понятны всем...».

Андрей К.: «Нечасто появляются фильмы, серьезно рассказывающие о людях искусства и потому выход картины Касаткина, много уделяющего внимания миру музыки, радует вдвойне. Музыка здесь – особый язык, который позволяет людям понимать друг друга без слов, подчеркивает их внутреннюю близость или, наоборот, разобщает. А творчество – постоянная борьба с собой и с обстоятельствами».

Вадим П.: «Рассказывая о фильме «Слушая тишину», нельзя не затронуть тему справедливости, которая здесь является основной. С одной стороны, в фильме рассказывается о маленьком мальчике, которому судьба послала такие совершенно недетские испытания, его матери, которая преодолевает колоссальные трудности только для того, чтобы вылечить его и подарить нормальное, полноценное детство. Ее сестра, молодая девушка, полная энергии, таланта и энтузиазма, не может осуществить свою мечту и поступить в консерваторию, потому, что у нее нет российского гражданства. С другой стороны – богатый, властный, самодовольный мужчина, живущий в свое удовольствие, думающий только о себе. Жизнь этих людей складывается совершенно по-разному. Конечно же, не все стали счастливы. Нет в фильме «happy end». Все не могут жить счастливо, кто-то все равно будет жить плохо – в этом, наверное, есть справедливость. Да в мире есть добро и зло, но между ними должен быть некий баланс, который не дает миру разрушаться и распадаться на части».

Рассмотрение ключевого понятия медиаобразования *Медийные технологии (media technologies)* осуществляется следующим образом: студенты в ходе групповой работы создают компьютерные презентации, отражающие основные сюжетные линии фильма, используя различные технологические приемы. При этом студентами используются кадры из фильма, музыкальное сопровождение, авторский текст, компьютерная графика и анимация и т.д.

Ключевое понятие *языки медиа (media languages)*:
 - написание режиссерского сценария медиатекста (сценарной разработки эпизода). Выполнение данного задания позволяет студентам на практике познакомиться с понятиями «план»,

«ракурс», «движение камеры», «монтаж» и т.д. Выбрав один из эпизодов фильма, студенты в микрогруппах осуществляют его последовательную разработку. Представим работу одной из студенческих групп:

Кадр № 1. Средний план: главный герой с друзьями в салоне самолета. Все веселы, оживлены – собираются на матч любимой футбольной команды.

Кадр № 2. Общий план: футбольные болельщики идут по улицам чужого города. Звучит веселая музыка.

Кадр № 3. Общий план: встреча с болельщиками другой команды. Назревает конфликт. Наезд камеры, переход на крупный план.

Кадры № 4-6. Крупный план: лица болельщиков-фанатов – озлобленные, агрессивные лица.

Медийные репрезентации (media representations):

Студентам предлагается написание оригинального минисценария произведения медиакультуры (сюжета рассчитанного примерно на 2-3 минуты экранного действия, осуществимого в практике учебной видеосъемки). Примерные темы: «Мир музыки», «Дети России: разные судьбы – разные лица», «Любовь матери» и т.д.

Работа над заданиями должна строиться с учетом реальных условий, «студенты должны представлять себе, что, к примеру, с помощью видео могут быть реализованы только те сюжеты, которые не требуют громоздких аксессуаров, сложных декораций, костюмов, грима и т.д.» [Федоров. 2007. с. 223].

Второе задание в данном блоке - создание аннотации и сценариев рекламных медиатекстов к фильму «Слушая тишину». Сценарные разработки аннотации и рекламы могут быть разработаны для телевидения, радиопрограммы, печати и т.д. Примерное содержание такой аннотации для молодежного журнала может выглядеть следующим образом: *«Фильм А.Касаткина «Слушая тишину» - про молодежь и для молодежи. Это фильм еще раз доказывает, что дело вовсе не в гигантских бюджетах, не в спецэффектах, не в известных актерах, а в обычном таланте снимать хорошие, умные картины. Конечно, этот фильм – про любовь. Любовь матери к сыну, женщины к мужчине. Отличная режиссура, оригинальный сюжет, превосходная игра актеров позволит проснуться целой гамме чувств и вызовет бурю эмоций».*

Кроме того, изучение ключевого понятия *медийные репрезентации (media representations)* возможно при выполнении следующих заданий:

- написание текста сообщения для теленовостей, связанного со случаем из жизни героев фильма «Слушая тишину»;
- написание рассказа-сиквэла/буриме (совместно с другими студентами) по мотивам сюжета фильма «Слушая тишину»;
- подготовка газеты, интернет-сайта с историями, сюжеты которых связаны с жизни героев фильма «Слушая тишину».

Медийная аудитория(media audiences):

Живой интерес у студентов вызывает следующее задание: использование фабулы фильма «Слушая тишину» для сценарных заявок, рассчитанных на аудиторию разного возраста, уровня образования, национальной принадлежности, социокультурной среды и т.д. Здесь для фантазии открываются большие перспективы, так как в данном фильме основные сценарные линии как раз и связаны с разными социальными слоями, видением жизни, национальностями и т.д. Данное задание можно выполнять в форме игры-импровизации «Рассказ по кругу», когда каждый студент продолжает начатый рассказ на одну из предложенных тем. В результате получается неповторимый, оригинальный продукт коллективного творчества. В результате выполнения подобных творческих заданий «развиваются творческие потенции, критическое мышление, фантазия, воображение, и в итоге у аудитории повышается уровень медиакомпетентности аудитории, отвечающий «понятийному» и «креативному» и др. показателям» [Федоров, 2007, с. 224].

В рамках занятий студентам предлагается **цикл театрализованно-ролевых творческих заданий** для сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории, в ходе которых также рассматриваются ключевые понятия медиаобразования.

Известно, что театрализованные, ролевые игровые и творческие упражнения способствуют активизации творческого потенциала аудитории, позволяют студентам «вжиться» в роль героев медиапроизведения, лучше прочувствовать их характеры, мотивы поступков, глубину душевных переживаний. Подготовка театрализованных заданий на медиаматериале позволяет аудитории

представить себя не только в образе героев конкретного аудиовизуального медиатекста, но и побывать в роли кинокритиков, журналистов, режиссеров, операторов, что, в свою очередь, позволяет проследить весь ход подготовки медиапроизведения, начиная от сценарной разработки до выхода фильма на экраны. Иными словами, «ролевые творческие задания дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время литературно-имитационных игровых практических занятий. Помимо практического погружения в логику строения сюжета медиатекста, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности. К недостаткам некоторых ролевых занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и т.д.» [Федоров, 2007, с. 225].

К примеру, с целью рассмотрения ключевого понятия *медийные агентства (media agencies)* студентам предлагается задание инсценировать процесс прохождения сценарной заявки на медиатекст (в данном случае фильм) по различным инстанциям внутри медийного агентства. Каждая группа студентов выбирает «автора сценария», «режиссера», «продюсера» и т.д. При этом при выполнении данного задания у каждого студента своя, особая роль, от которой зависит выход фильма на суд зрителя.

Осуществление сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста в контексте изучения ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* проходит в форме подготовки театрализованных этюдов на тему реализации эпизода с одной и той же фабулой в формате разных медийных жанров. Как правило, данное задание способствует активизации интереса студенческой аудитории к просмотренному медиатексту, позволяет увидеть его под иным углом зрения, способствует развитию медиавосприятия. Например, взяв за основу один из эпизодов фильма «Слушая тишину», мы предложили студентам представить его в детективном, комедийном и мелодраматичном жанровом ключе. Перед выполнением творческого задания студентам в минигруппах было предложено обсудить особенности жанровой специфики тех сюжетных эпизодов, которые им предстоит сыграть: определить основные

акценты, которые позволят гипотетическому зрителю узнать жанр медиапроизведения.

Приведем ход рассуждения группы студентов, которым предстояло подготовить театрализованный этюд на тему просмотренного фильма в детективном жанре: *«Детектив – это всегда интрига, наличие скрытых от зрителя обстоятельств происходящих событий. Здесь огромное значение имеет каждая деталь, реплика, выражение лица героев. Необходимо, чтобы зрителю стало интересно следить за разворачивающимися событиями, выдвигать свои версии происходящего. Поэтому при создании этюда в детективном ключе нужно постараться передать сущность происходящего таким образом, чтобы держать зрителя в определенном напряжении, и в то же время дать ему возможность самому догадаться о сущности происходящего, используя определенные выразительные средства – музыкальное сопровождение, монтажные композиции, чередование крупных, средних и общих планов».*

Медийные технологии (media technologies): подготовка театрализованного этюда «Озвучивание фильма» по мотивам сюжета фильма «Слушая тишину» с использованием различных технологических приемов, может проходить на материале выбранных аудиторией фрагментов фильма. После просмотра аудиовизуального медиатекста студенты самостоятельно готовят озвучивание повествовательных фрагментов, которые, по мнению студентов, являются ключевыми. Здесь может использоваться авторский комментированный текст, музыкальное сопровождение и т.п., словом, все технологические приемы, которые позволят зрителю лучше понять суть происходящего и уловить основные сюжетные линии выбранного эпизода. После подготовительного этапа к выполнению данного задания студентам предлагается осуществить видеосъемку короткого видеосюжета по мотивам сюжета фильма (длительность: 2-3 мин.), в котором будут использованы определенные технологические приемы. Видеосъемка в данном случае производится с использованием различных приемов изобразительного и звукового решения, отражающего выразительные средства ключевого понятия *язык медиа (media languages)*.

Очень интересными, на наш взгляд, могут быть формы творческих заданий при изучении ключевого понятия

медиаобразования *медийные репрезентации (media representations)*. Кроме подготовки театрализованных этюдов на тему актерского исполнения студентами ролей персонажей, близких к сюжету эпизода конкретного медиатекста, когда каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект сюжетного эпизода медиатекста.

Можно использовать и другой вариант. Например, предложить студентам выступить в роли интервьюеров главных или второстепенных персонажей аудиовизуального медиатекста. «Интервью» готовится по заранее написанному плану. Вопросы должны быть подчинены логике развивающегося сюжета фильма, способствовать раскрытию главных и второстепенных образов.

Дарья К. подготовила интервью с главной героиней фильма:

«Вопрос: Скажите, пожалуйста, почему вы решили стать композитором?»

Ответ: Музыка – часть моей души. Я смотрю вокруг себя, и все время слышу музыку. Мелодия сама рождается в моем сердце.

Вопрос: В мире столько несправедливости, злобы, лжи. Вас, наверное, пугают трудности, которые ждут в чужом городе?»

Ответ: В моей жизни было много трудностей, но мне удавалось пережить их. И в этом мне помогала музыка.

Вопрос: Наверное, по приезду в столицу Вам придется неоднократно делать выбор дальнейшей жизни. Что Вы думаете об этом?»

Ответ: Перед каждым из нас стоит проблема выбора, и каждый решает ее по своей воле, повинувшись либо голосу совести, либо материнской любви, либо оскорбленной гордости.

Вопрос: Скажите, чего Вы боитесь больше всего в жизни?»

Ответ: Больше всего я боюсь перестать писать музыку и слышать ее».

После анализа подготовленных студентами интервью, лучшие из них можно озвучить и разыграть в театрализованном этюде на тему «пресс-конференции» с «авторами» медиатекста («сценаристом», «режиссером», «продюсером» и др.).

Еще один вариант данного задания - театрализованный этюд на тему интервью с «зарубежными деятелями медиакультуры» или «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают различные темы, связанные с сюжетами медиатекстов, анализируют сюжетную ткань отдельных произведений и т.д.

Полноценному пониманию мотивов поступков главных героев может служить выполнение театрализованного задания «суд». Между студентами распределяются роли судьи, прокурора, адвокатов, обвиняемых и т.д. В качестве обвиняемых могут быть представлены главные или второстепенные герои медиатекста. Все претензии и обвинения в ходе «суда» должны касаться конкретных эпизодов сюжета произведения. При выполнении данного задания необходимо иметь в виду, что оно требует предварительной подготовки студенческой аудитории, так как сама процедура «судебного процесса», даже если он театрализован, довольно длительна. На предварительном этапе основная нагрузка ложится на плечи «прокурора» и «адвоката», которые должны тактически правильно подготовить свои выступления, подготовить фактический аудиовизуальный материал (фрагменты из фильма), доказывающий виновность или невиновность подсудимых. Понятно, что такая работа требует от студенческой аудитории определенного багажа знаний об основных понятиях медиаобразования (восприятие, интерпретация, репрезентация, авторская идея и т.д.) и аналитических умений для всестороннего рассмотрения основных эпизодов и ключевых сцен фильма. В противном случае данное творческое задание не даст необходимого эффекта и не сможет способствовать развитию медиакомпетентности аудитории, ограничится лишь пересказом фабулы медиапроизведения всеми участниками «судебного процесса».

Изучение ключевого понятия *медийная аудитория (media audiences)* может проходить следующим образом: студентам предлагается использование одной и той же фабулы для театрализованных этюдов на тему гипотетических медиатекстов, рассчитанных на аудиторию разного возраста, уровня образования, национальной принадлежности, социокультурной среды и т.д. К примеру, в процессе работы над фильмом «Слушая тишину», аудитории может быть предложена следующая фабульная схема:

«Девушка приезжает в Москву из маленького городка осуществить свою мечту – поступить в консерваторию и стать композитором. В столице живет ее сестра – бывшая спортсменка, у которой тяжело болен сын. Девушка встречает богатого и красивого молодого человека. Между ними вспыхивает светлое чувство любви».

В процессе сюжетного/повествовательного анализа аудиовизуального медиатекста студенты также выполняют ряд **изобразительно-имитационных творческих заданий**, включающих:

- подготовку серии карточек-рисунков, которые могли бы соотноситься с реализацией одного и того же сюжета в медиатекстах разных жанрах;
- подготовку серии из рисунков, которые могли бы соотноситься с реализацией одного и того же сюжета медиатекста с использованием разных технологий;
- подготовку серии из кадров, которые могли бы быть взяты за основу сюжета для съемки сцены драки футбольных болельщиков (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.);
- создание афиш, фотоколлажей, рисунков на тему аудиовизуальных медиатекстов, передающих ключевые сюжетные линии;
- чтение сценарной строки («Она сидит за роялем и играет. Вдруг неожиданно в комнату входит совсем незнакомый человек», «Он сидит в кафе со своим другом. Вдруг раздается звонок – это звонит его мать. Он раздраженно отвечает ей»). Подготовка серии кадров «экранизации» такого рода, передающих сюжет фильма и т.д.

Выполнение **цикла литературно-аналитических творческих заданий** направлено на развитие у аудитории умений сюжетного/повествовательного анализа медиатекстов. В процессе медиаобразовательных занятий студентам предлагается несколько творческих заданий, включающих анализ факторов, причин, которые могут повлиять на изменение агентством первоначального сюжета, повествования медиатекста. В процессе обсуждения среди основных факторов были названы следующие:

- направленность на целевую аудиторию (в данном случае – молодежную) - 45 % студентов;
- раскрытие актуальных социальных проблем (проблема социальной несправедливости, эмиграции, трансплантации органов и др.) - 23 % аудитории;
- рассмотрение этических проблем - 17 %;
- изменение жанровой направленности фильма - 15 % студенческой аудитории.

Также в рамках изучения ключевого понятия *категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)*, применяя метод

«мозгового штурма» в студенческой аудитории производится анализ факторов, которые могут повлиять на трансформацию сюжета в медиатекстах в зависимости от конкретных жанров. В частности, студентами были выделены следующие варианты сюжетных трансформаций:

- *трагедия: смерть одного из главных героев фильма, безысходность сложившейся ситуации;*

- *вестерн: перенос событийной линии на «дикий запад», где главная героиня - певица, а главный герой – шериф штата. Основные события разворачиваются во времена «золотой лихорадки»;*

- *фантастика: события разворачиваются на космическом корабле, один член которого тяжело заболевает. Ему срочно требуется помощь, остальные астронавты в отчаянии пытаются найти выход из сложившейся ситуации.*

Кроме этих заданий в контексте сюжетного/повествовательного анализа рассматривается ключевое понятие *язык медиа (media languages)*. С этой целью студенты осуществляют анализ рекламных афиш аудиовизуального медиатекста с точки зрения отражения в нем сюжета/повествования медиатекста. В частности, для выполнения могут использоваться как профессиональные афиши, так и афиши (постеры), изготовленные самими студентами. В первом случае студенты пытаются соотнести иллюстрации и печатный текст с основными событиями фильма. Во втором случае при использовании самодельных афиш (используется техника коллажа или аппликации с дорисовками) авторы должны аргументированно доказать взаимосвязь представленных рисунков, иллюстраций и текста с сюжетными линиями фильма. Также при выполнении данного творческого задания в процессе группового обсуждения проводится анализ возможных аудиовизуальных, стилистических трактовок одной и той же фабулы медиатекста;

Задания, направленные на изучение ключевого понятия *медийной репрезентации (media representations)*, включают создание так называемой «линии времени», при помощи которой можно проследить последовательность событий в фильме. Коллективное выполнение данного задания позволило студентам создать параллельные временные цепочки, отражающие основные события, происходящие с главными героями фильма:

Героиня: приезд героини в Москву – встреча с сестрой и племянником, экзамены в консерватории – встреча с героем.

Герой: поездка на футбольный матч, конфликт с партнером и бывшей женой, встреча с героиней.

Более сложное задание этой серии предполагает создание модели (в табличном/структурном виде) сюжетных стереотипов медиатекстов (персонажи, существенное изменение в жизни персонажей, возникшая проблема, поиски решения проблемы, решение проблемы/возврат к стабильности); выявление сюжетной конструкции конкретного эпизода медиатекста. В частности, одной из студенческих групп была создана следующая схема:

Проблема	Поиски решения проблемы	Решение проблемы/возврат к стабильности
Неизлечимая болезнь ребенка	Мать пытается найти деньги на операцию, ради этого идет на преступление	Главная героиня отдает мальчику свою почку, ребенок выздоравливает

Еще одно задание, предложенное студентам, состояло в выборе тезиса (из нескольких предложенных педагогом), с точки зрения студенческой аудитории, верно отражающего логику сюжета медиатекста. Мы предложили вниманию студентов несколько тезисов и попросили аргументированно доказать состоятельность каждого из них для конкретного события в фильме: стремление к справедливости; история любви; дружба и преданность; самопожертвование и долг; целеустремленность и достижение жизненных целей.

Вот каким образом, например, был доказан тезис «Целеустремленность и достижение жизненной цели» студентом Григорием Б.: *«В картине сочетается несколько линий: болезнь ребенка и стремление матери пойти на все ради его спасения. Вторая тема - стремление провинциалки реализовать свои музыкальные способности. Логика сюжета построена на поиске ответа на вопрос о гранях законности и морали для достижения своей цели».*

Затем студентам было предложено расположить предложенные педагогом тезисы в порядке их значимости для понимания и описания сюжета/повествования конкретного медиатекста. После группового обсуждения представленные тезисы были расположены аудиторией в следующем порядке:

Самопожертвование и долг.

Целеустремленность и достижение жизненных целей.

Стремление к справедливости.

История любви.

Дружба и преданность.

Выполнение данного задания сопровождалось разбивкой медиатекста на сюжетные блоки. Затем мы попросили аудиторию переставить местами эти блоки и предложить свои варианты изменения хода развития событий.

Как показало выполнение задания, основные сюжетные блоки за некоторым исключением являются вполне взаимозаменяемыми. То есть на примере этого творческого задания студенты смогли проследить механизм «эмоционального маятника» в сюжете (чередования эпизодов, вызывающих положительные: радостные, веселые и отрицательные: шоковые, грустные эмоции у аудитории). Например, начальные блоки фильма, обозначенные знаками «+», «-», «0» выглядели следующим образом:

Приезд героини в Москву – «0».

Встреча с сестрой, вести о болезни племянника – «-».

Приглашение главной героини на занятия по музыке «+» и т.д.

Таким образом, студенты пришли к вводу, что в данном медиатексте эпизоды с положительной наполняемостью чередуются с нейтральными, отрицательные – с положительными и т.д.

Также при работе с медиатекстом на данном этапе возможны следующие виды литературно-аналитических творческих заданий:

-ознакомление с первым эпизодом медиатекста с последующей попыткой предсказать дальнейшие (предыдущие) события в сюжете;

-анализ воздействия завязки на медиатекст;

-анализ стереотипов завязок для того или иного жанра медиатекстов;

-анализ отношений между существенными событиями и персонажами в медиатексте;

-выявление сюжетных стереотипов изображения образов страны, народа, расы, национальности, социального строя, политического управления, системы правосудия, образования, трудовой деятельности и т.д.;

- письменные рецензии студентов на конкретные медиатексты разных видов и жанров (с упором на анализ сюжета);
- устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) сюжетов медиатекстов и т.д.

На заключительном этапе занятия, посвященного сюжетному/повествовательному анализу аудиовизуального проводится аналитический обзор произведения медиакультуры, включающий следующие компоненты:

- «-выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные повествовательные закономерности произведения в целом;
- анализ логики мышления авторов в сюжете медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда и т.д.;
- определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к той или иной позиции создателей медиатекста» [Федоров, 2007, с. 226].

С этой целью вниманию студентов предлагается таблица 2, заполнение которой позволит на основании ранее выполненных заданий составить подробную характеристику медиатекста с точки зрения сюжетного/повествовательного анализа [Федоров, 2007, с.214].

Приведем пример заполнения данной таблицы студенткой Светланой К.:

Таблица 2. Сюжетный/повествовательный анализ аудиовизуального медиатекста на примере фильма «Слушая тишину»

Сюжетные компоненты медиатекста	Конкретное описание сюжетных компонентов медиатекста
вид медиатекста	Аудиовизуальный
жанр медиатекста	Драма
пролог (если присутствует)	Пролог фильма довольно прост: девушка живет в провинции, она одинока, работает в железнодорожной кассе и мечтает стать композитором. В принципе, пролог не играет большой роли, так как является довольно типичным для данного кинематографического жанра.
завязка действия	Завязка фильма гораздо интереснее: здесь раскрываются основные сюжетные линии и прорисовываются основные характеры героев фильма. Главное событие в завязке сюжета – главная героиня влюбляется.
фабула (сюжетная схема – цепь основных событий)	Цепь событий разворачивается довольно стремительно, иногда даже эта быстрота не дает зрителю проанализировать и понять то, что происходит. В целом, фабула фильма довольно типична, хотя

	некоторые события, происходящие в фильме несут большой эмоциональный заряд, создают напряжение. Приезд героини в город. Ее встреча с сестрой, у которой тяжело болен ребенок. Влюбленность героини. Встреча героини с преподавательницей музыки и т.д.
кульминации, конфликты	Кульминационный момент в фильме наступает с момента ареста матери больного ребенка за убийство. Этот момент является ключевым, так как именно в данный момент происходит «срывание масок» с героев и раскрывается их духовная сущность.
второстепенные сюжетные линии	Одна из второстепенных линий фильма – жизнь матери главного героя. Это избалованная женщина, привыкшая думать только о себе и о своем сыне. Ничто на земле не заставляет ее волноваться, кроме собственного здоровья и душевного состояния. С этой линией в конфликт вступает еще одна – жизнь композитора – женщины, посвятившей себя ученикам и их творчеству. Эта героиня настолько поглощена творчеством, что за этим часто забывает о реальных событиях жизни.
развязка действия	Развязка действия фильма довольно неожиданная, так как, несмотря на то, что ребенку наконец сделана дорогостоящая операция, и его мать освобождена из-под ареста, все-таки счастливого конца в фильме нет. Героиня, благодаря которой ребенку удалось выжить, навсегда уезжает от своей мечты стать композитором, от мужчины, который любит ее. Словом, в фильме как бы поставлен большой вопросительный знак, заставляющий зрителя задуматься над тем, что может произойти дальше.
эпилог (если присутствует)	В эпилоге картины мы видим всю ту же степь, которая была показана в самом начале фильма. Героиня опять одна, почти ничего не изменилось в ее жизни с первой сцены, кроме разбитого сердца и несбывшихся надежд.

Таким образом, выполнение циклов творческих заданий на аудиовизуальном медиаматериале в процессе осуществления сюжетного анализа аудиовизуального медиатекста позволяет студентам не только проследить логику развития сюжета медиапроизведения, обозначить основные ключевые моменты, но и вникнуть в суть происходящих в фильме событий, что в конечном итоге, способствует целостному, полноценному медиавосприятию произведений медиакультуры. «Весь комплекс творческих занятий творческого характера служит дополнением к знания и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакомпетентность. Полученные знания соединяются с понятиями из курсов литературы («тема», «идея», «сюжет» и т.д.), мировой художественной культуры («цвет», «свет», «композиция», «ракурс» и т.д.), музыки «темп», «ритм» и пр.» [Федоров. 2007, с. 218].

Примечания

Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Изд-во Сиб. фил. Ин-та культурологии, 2000. 91 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В., Новикова А.А., Чельшева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 188 с.

3. Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории (на примере изучения телевизионной рекламы)

Цели. После изучения главы 3 студенческая аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
Основные подходы отечественных и зарубежных исследователей к проблеме изучения медийных стереотипов в произведениях аудиовизуальной медиакультуры	Проводить анализ медийных стереотипов аудиовизуальных медиатекстов
Основные положения базовой структуры сюжетных стереотипов аудиовизуальных медиатекстов	Осуществлять анализ общей сюжетной структуры медийных стереотипов
Структуру сюжетных стереотипов аудиовизуальных медиатекстов с учетом жанровой и видовой специфики	Осуществлять анализ общей сюжетной структуры медийных стереотипов аудиовизуальных медиатекстов определенных видов и жанров
Методические принципы анализа медийных стереотипов аудиовизуального медиапроизведения	Использовать методические принципы анализа медийных стереотипов аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления анализа медийных стереотипов	Осуществлять анализ ключевых понятий медиаобразования с точки зрения медийных стереотипов в произведениях аудиовизуальной медиакультуры
Типологию медиаобразовательных заданий, способствующих осуществлению анализа медийных стереотипов в произведениях аудиовизуальной медиакультуры	Выполнять творческие задания различных типов (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление анализа медийных стереотипов аудиовизуальных медиатекстов

Ключевые слова

Анализ медийных стереотипов	Медийные агентства
-----------------------------	--------------------

Стереотипы сюжетной структуры аудиовизуального медиатекста	Категории медиа
Стереотипы жанровой структуры аудиовизуального медиатекста	Язык медиа
Базовая структура сюжетных стереотипов аудиовизуального медиатекста	Медийные репрезентации
Методика анализа медийных стереотипов	Медийные технологии
Типология медиаобразовательных заданий для осуществления анализа медийных стереотипов	Медийные аудитории

Анализ медийных стереотипов (Media Stereotypes Analysis) включает в себя «выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем и т.д. в медиатекстах. Медийный стереотип отражает устоявшиеся в обществе отношения к тому или иному объекту. Под медийными стереотипами (от греческих слов stereos - твердый и typos – отпечаток) принято понимать схематичные, усредненные, привычные, стабильные представления о жанрах, социальных процессах/событиях, идеях, людях, доминирующие в медиатекстах, рассчитанных на массовую аудиторию» [Федоров, 2007, 228].

О.А. Гулевич выделяет следующие методы изучения стереотипов в СМК:

- «поголовный подсчет»: подсчет количества различных персонажей, принадлежащих к разным социальным группам;
- оценка важности персонажей, принадлежащей к разным социальным группам;
- анализ сходств, отличий и взаимодействия между персонажами, сыгранными представителями социальных групп (гендерных, этнических, возрастных и т.д.) [Гулевич, 2008, с. 274].

Анализ медийных стереотипов в аудиовизуальных медиатекстах на занятиях в студенческой аудитории мы проводили на примере изучения телевизионной рекламы. Приведем краткое обоснование выбора рекламных медиатекстов для данного вида анализа.

В наши дни рекламу можно встретить практически во всех видах СМИ - на телевидении, радио, в прессе, в интернетных сайтах и т.д. Постепенно из традиционного «двигателя торговли»

рекламные медиатексты преобразуются в самостоятельный вид медиатекстов, развивающихся по своим законам и имеющих определенную художественную и эстетическую ценность. На телевизионных экранах, в прессе, на улице сегодня можно встретить самую разнообразную рекламную продукцию - от примитивных рекламных объявлений до подлинных произведений медиаискусства, созданных высококлассными специалистами рекламной индустрии.

Безусловно, на одном из первых мест по уровню потребления находится телевизионная реклама. Рекламному медиатексту присущи основные свойства массовой культуры, к которым относят «занимательность, традиционность и простоту ... Занимательность задается жесткими структурными условиями текста и наличием сюжетной загадки. Сюжетная и стилистическая фактура продуктов массовой культуры может быть и примитивной, но обязательно хорошо отработанной, удобной для восприятия и воспроизведения: четкий сюжет, его жесткое, как в фольклоре, построение, и при этом отсутствие семантической глубины. Сюжеты повторяются и заимствуются» [Краснова, 2000, с. 35]. Данные характеристики применимы и для рекламного аудиовизуального медиатекста.

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

К языковым приемам относятся: неоднократное повторение достоинств товара или названия фирмы, магазина и т.д., использование слоганов (легко запоминающихся незатейливых стихов, девизов и т.д.), музыкального сопровождения (определенной мелодии или даже гимна фирмы и т.п.), спецэффектов и т.д. К визуальным приемам можно отнести показ

товара в выгодном для рекламодателя свете (красивая упаковка, яркое оформление и т.д.); использование дополнительных визуальных стимулов (скажем, красивая девушка на фоне рекламируемого автомобиля и т.п.); привлечение исторических и мифологических образов (Царевна-лягушка идет в салон красоты и превращается в красавицу) и т.п.

В целом, рекламный аудиовизуальный медиатекст строится таким образом, чтобы вызывать определенные чувства и эмоции у ее потребителей. Например, существует ряд рекламных роликов, основанных на пробуждении у телезрителей чувства беспокойства о своем здоровье, внешнем виде, весе и т.д. Этот прием активно используют производители рекламы пищевых продуктов, бытовой химии и т.д.

Отрицательные эмоции аудитории, которые вызывают боязнь ухудшения своего здоровья, внешнего вида (распространение кариеса, перхоти, тяжесть в желудке и т.д.) побуждают зрителей приобретать рекламируемый товар или прибегать к услугам той или иной компании, обещающей избавить их от этого страха и беспокойства.

Наряду с отрицательными эмоциями, некоторые виды телевизионной рекламы направлены на получение аудиторией положительных эмоций, позитивных мотивов приобретения товара или услуги. К таким приемам относятся: чувство уверенности в завтрашнем дне (реклама супердорогих автомобилей, кондиционеров и т.п.); силы и мощи (автомобильные моторы, чистящие средства и т.д.); опора на семейные традиции (в основном, реклама продуктов, лекарств, моющих средств) и т.п.

Особого внимания заслуживает современная телевизионная реклама детских товаров и услуг. Целевой аудиторией этой рекламы могут быть дети, которые после просмотра достаточно активно воздействуют на родителей с требованием приобрести рекламируемое новшество. Здесь ставка делается на особенности детского восприятия: яркость, необычность формы, волшебство и т.д. В последнем случае создатель рекламного текста очень часто «встраивает» рекламируемый товар в схему, характерную для сказки или легенды. Пробуждение мотива волшебства придает рекламе яркую эмоциональную окраску, которая делает рекламное сообщение особенно привлекательным для ребенка.

Часто рекламируемый товар выступает в виде вещи, наделенной волшебной силой: здесь разговаривают зубные щетки, микробы, шоколадные батончики и т.д. Вообще, языковое манипулирование играет очень важную роль в рекламе. Например, реклама детского шоколадного батончика «Milky Way»: «Всем малышам известно, как молоко полезно. Сила и здоровье – в молоке коровьем. А вдвойне оно вкусней, если это «Milky Way». К.В. Киуру резонно считает, что такой текст «несет следующую информацию: потребляя шоколад, дети потребляют натуральное молоко. Это батончик полезен детям, как и молоко, но только еще более вкусен. Примечателен и зрительный образ, сопровождающий текст. В одном из роликов на подоконнике, к которому подбегают дети, стоит большая кружка с молоком. По «заботливая» мама дает детям не кружку молока, а батончик» [Киуру, 2002, с. 79].

Реклама товаров и услуг для детей может быть рассчитана не только на детскую аудиторию, но и на родителей: «Только заботливая мама покупает своему малышу ... (название товара или продукта)». В этом случае основной акцент в рекламном медиатексте делается на полезности (обилие витаминов, полное уничтожение микробов, длительная защита от негативного воздействия и т.д.). Подобные «усиливающие» приемы открывают широкие возможности (которые расширяются одновременно с совершенствованием различных видов медиа и PR) для манипуляции сознанием аудитории.

Понятие манипуляция «отражает психологическое содержание реального социально - психологического феномена, использующегося в качестве специфического способа социального управления на всех уровнях взаимодействия людей – от межличностного общения до массовой коммуникации и в различных организационных формах информационного противоборства» [Грачев, 2003, с. 15]. Сущность манипуляции заключается в скрытом психологическом принуждении человека, то есть манипулируемый (объект манипуляции) не осознает себя объектом внешнего контроля за его действиями, поведением, реакциями и т.д. У него появляется «некоторый стимул к модификации своего поведения угодным манипулирующему образом, который представляется манипулируемому внутренним,

возникшим в результате какого-то самостоятельного рассуждения, душевного позыва и т.д.» [Киуру, 2002, с. 78].

Медийная манипуляция, широко применяемая в рекламных медиатекстах, «опирается на такие широко известные факторы, как стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливый финал и т.д.). При этом используется два вида механизмов работы сознания – идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»)» [Федоров, 2004, с. 166].

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

Г.В.Грачев, описывая механизм информационно-психологического воздействия манипулятивного характера, выделяет два относительно самостоятельных, но дополняющих и сменяющих друг друга этапа манипулятивного воздействия, характерных, как нам представляется и для СМК:

1) облегчение восприятия: разрушение у адресата имеющихся психологических установок, барьеров к восприятию последующей информации;

2) привлечение внимания и возбуждение интереса к передаваемым сообщениям на основе не критического восприятия и усвоения аудиторией получаемой информации [Грачев, 2003, с. 221-222].

Осуществление данных этапов позволяет «оказывать эффективное влияние на массовое сознание с учетом готовности

аудитории воспринять ту или иную информацию» [Грачев, 2003, с.221]. Известно, что наиболее подвержены манипулятивному воздействию дети, люди конформные, стремящиеся к информации о «правильном» поведении, эмоционально неуравновешенные индивиды, а также индивиды со сниженной критичностью и повышенной внушаемостью. «Идеальная аудитория, на которую эффективно воздействуют ... манипулятивные приемы, - люди, лишенные критического мышления по отношению к медиатекстам, не понимающие разницы, между рекламой и развлечением. Вот почему очень часто действие медиатекста организовано в виде калейдоскопа, мозаики динамичной смены ритмически четко организованных эпизодов. Каждый из них не может длиться долго (чтобы фактура не наскучила зрителям), обладает некой информативностью, активно опирается на эффект компенсации, воздействует на эмоционально-инстинктивную сферу человеческого сознания» [Федоров. 2004, с. 166].

Различного рода манипуляция при помощи медийной рекламы оказывает значительное влияние на ценностную сферу индивида. Постепенно у потребителя развивается своего рода зависимость от рекламируемых предметов, которые воспринимаются им как сверхценность. Именно поэтому так важно развивать медиакомпетентность и критическое мышление у будущих педагогов, способствовать их творческому самовыражению и расширению интеллектуальной сферы.

В процессе осуществления анализа рекламного медиатекста в студенческой аудитории мы уделяли внимание изучению стереотипов, характерных для определенной сюжетной и жанровой структуры телевизионной рекламы. Существенное внимание уделялось нами и более конкретным стереотипам: фабульных ситуаций, обстановки действия медиатекста (предметы, место действия, исторический период и т.д.), характеров персонажей, их ценностей, идей, языка, мимики, жестов, одежды, приемов изображения.

Так, *цикл литературно-аналитических творческих заданий* при изучении особенностей проявления медийных стереотипов в телевизионной рекламе студентами может включать следующие виды работы с аудиовизуальным медиатекстом.

Например, с целью выявления структурных компонентов сюжетных стереотипов вниманию студентов предлагается подборка

телевизионных рекламных роликов. Заполнение студентами таблицы 3 показало, что все сюжеты, которые студенты выбрали для анализа, укладываются в определенный алгоритм: в медиатексте действует(ют) персонаж(и) в определенных жизненных условиях; однажды его(их) обычная жизнь нарушается (возникает проблема), и персонаж(и) пытаются решить ее, чтобы вернуться к прежней, стабильной жизни.

Рассмотрим пример заполнения таблицы 3 студенткой Кариной К.:

Таблица 3. Базовая структура сюжетных стереотипов в рекламном аудиовизуальном медиатексте

персонажи	существенное изменение в жизни персонажей	возникшая проблема	поиски решения проблемы	решение проблемы/ возврат к стабильной жизни
(реклама пятновыводителя) Домохозяйка, у которой в доме царит идеальная чистота	После чистки ковра его белизна не устраивает главную героиню	Настроение хозяйки дома безнадежно испорчено. Возникает вопрос: как вернуться к прошлой жизни (восстановить белизну)?	Озабоченная домохозяйка буквально сбивается с ног в поисках «волшебного» средства, которое решит эту проблему	Благодаря пятновыводителю, который «волшебным» образом появился в руках у героини, ковер сияет чистотой. Героиня выглядит совершенно счастливой. Проблема решена.
(реклама зубной пасты) Заботливая мама и сын	За обедом сын вдруг хватается за щеку: у него сильно заболел зуб	Сын болен. Маме необходимо его срочно вылечить	Нужно устранить боль и ее причину. Квалифицированную помощь может оказать только врач	Стоматолог лечит зуб и объясняет маме и сыну, что эта проблема могла и не возникнуть, если бы герои чистили зубы рекламируемой зубной пастой. Проблема разрешается, так как теперь у героев есть «волшебная» зубная паста

После выполнения данного задания студенты заключили, что базовая структура аудиовизуальных рекламных медиатекстов имеет свою специфику. Альбина Г. подвела итог обсуждению: «Основной

отличительной особенностью рекламного медиатекста является то, что главный конфликт сюжета, который в обычном фильме связывается с какими-либо значительными событиями (войной, болезнью героя и т.д.), разворачивается в телевизионной рекламе вокруг рекламируемого товара, и состоит в его отсутствии. Когда искомый товар находится, противоречие разрешается».

Знакомство с жанровой спецификой аудиовизуальных медиатекстов на предыдущих занятиях позволило нам перейти к более подробному рассмотрению сюжетных стереотипов различных жанров: мелодрамы, комедии, фантастики, реалити-шоу, ток-шоу и др. Студентам было предложено выполнить следующее задание: провести устное рецензирование рекламных медиатекстов с целью выявить их жанровую специфику.

Студентами были названы типичные особенности рекламных медиатекстов различных жанров, указаны ключевые особенности жанровой специфики, включая композиционные решения, выразительные средства, характерные для медиатекстов разных жанров.

Вот какую характеристику медийных стереотипов рекламного медиатекста мелодраматического жанра предложил студент Руслан Ц.: *«Для рекламы мелодраматического жанра характерны те же особенности, что и для фильма или сериала аналогичного жанра. Как правило, это история любви или романтических отношений. Герои, только благодаря применению рекламируемого товара, обретают свое счастье. Очень часто такую рекламу сопровождает медленная, романтическая мелодия и приглушенный свет».*

Затем мы предложили студентам заполнить таблицу 4, попросив письменно представить структурные компоненты телевизионной рекламы мелодраматического жанра.

Приведем примеры того, как студенты справились с этим заданием. Татьяна Б. выполняла анализ медийных стереотипов на примере рекламного медиатекста мелодраматического жанра следующим образом (см. таблицу 4).

Таблица 4. Структура сюжетных стереотипов рекламных медиатекстов мелодраматического жанра (реклама освежителя воздуха)

Персонажи: мужской персонаж, женский персонаж	существенное изменение в жизни персонажей: встреча мужского и женского персонажей	возникшая проблема: мезальянс, ревность, болезнь	поиски решения проблемы: борьба персонажа(ей) за свою любовь	решение проблемы/ возврат к стабильной жизни: свадьба/ любовная гармония
Неведомые зверьки (назовем их белками)	К белочке в гости приходит ее приятель	Резкий запах в доме у хозяйки буквально сбивает гостя с ног	Друг белочки может покинуть ее навсегда. Нужно найти средство для устранения неприятного запаха и спасти пошатнувшиеся в буквальном смысле слова отношения	Как только в доме появляется освежитель, воздух наполняет приятный аромат. Отношения белочки с ее другом спасены. Герои больше не расстанутся (по крайней мере, пока не закончится освежитель).

В числе самых популярных у молодежи жанров аудиовизуальной медиаккультуры неизменно остается комедия. Не обошли вниманием комедийный жанр и создатели рекламы. Характеризуя телевизионные рекламные ролики комедийного жанра, студентка Марина Е. отметила: *«Зачастую создатели рекламы комедийного жанра используют известные образы, например, персонажи известных мультфильмов (Волк из «Ну. погоди!») или всем известную тройку (Балбес, Трус и Бывалый), сыгранную актерами Ю. Никулиным, В. Моргуновым и Г. Вициным в комедийных лентах Л.Гайдая. Эти образы близки телезрителям, и их использование привлекает внимание к тому товару, который рекламируется. В такой рекламе музыкальное сопровождение соответствует жанру – звучит веселая музыка или популярная песня. Используются яркие, радужные цвета».*

Затем студенты приступают к заполнению таблицы сюжетных стереотипов рекламных медиатекстов в жанре комедии.

В качестве примера приводим работу Елены Т. (таблица 5):

**Таблица 5. Структура сюжетных стереотипов рекламного медиатекста комедийного жанра с ориентацией на любовную тему
(реклама женской обуви)**

персонажи	существенное изменение в жизни персонажей	возникшая проблема	поиски решения проблемы	решение проблемы/ возврат к стабильной жизни
бедная девушка, богатый мужчина	при забавных/эксцентрических обстоятельствах бедная девушка встречается богатого мужчину	мезальянс	в серии смешных/эксцентрических ситуаций персонажи преодолевают препятствия на пути любви	свадьба/ любовная гармония, окрашенная легким юмором
Золушка, Принц	Золушка попадает на бал, где встречается с Принцем	Убегающая с бала Золушка теряет туфельку. Это происходит очень смешно	Принц повсюду разыскивает свою невесту. Заходя во все магазины, он нигде не может найти таких же туфель, какие были на Золушке	Встреча происходит в обувном магазине, куда Золушка приходит за новой парой туфель. Герои счастливы

В процессе работы над жанровым своеобразием рекламных медиатекстов студенты отметили, что значительное число телевизионных роликов отвечают типологическим особенностям фантастического жанра. Елена С. отметила следующее: *«Особенно часто этот жанр используется в рекламе товаров для детей и молодежи. Мне кажется это неслучайным, так как молодое поколение проявляет интерес к фантастическим фильмам и использование фантастических образов в телевизионной рекламе активизирует внимание данной аудитории. Музыка может быть разной по характеру, но в ней обязательно должны быть таинственные звуки, напоминающие, что здесь присутствуют неземные существа».*

В таблице 6 приведен пример заполнения таблицы структурных компонентов телевизионного медиатекста в фантастическом ключе. Задание выполнила Анна Т.:

Таблица 6. Структура сюжетных стереотипов рекламных медиатекстов фантастического жанра (реклама сыра)

персонажи	существенное изменение в жизни персонажей	возникшая проблема	поиски решения проблемы	решение проблемы/ возврат к стабильной жизни
земляне, инопланетяне	визит/вторжение инопланетян на Землю	нарушение обычной жизни землян	борьба/налаживание мирных отношений землян с инопланетянами	земляне уничтожают инопланетян/ инопланетяне возвращаются на свою планету
Семья людей Семья пришельцев	Голодные пришельцы обнаруживают, что у землян есть невиданные бутерброды с сыром. Незванные гости похищают лакомство	Земляне, обнаружив пропажу, приходят в смятение	Ситуацию может спасти только приготовление новой порции бутербродов	Земляне и инопланетяне поедают бутерброды с большим аппетитом. Все герои остаются очень довольны качеством продукта

Работа с такими жанрами как триллер, вестерн, детектив, мюзикл и т.д. может быть проведена аналогичным образом. В процессе этой работы студенты не только получают возможность закрепить полученные на занятиях знания о жанровой специфике рекламных медиатекстов, но и проанализировать основные приемы, использованные создателями рекламы для привлечения внимания зрителей.

Так как телевизионный рекламный медиатекст строится по принципам массовой (популярной) культуры, на его примере можно рассматривать сущность механизма «эмоционального маятника» - чередования эпизодов положительной (+) и отрицательной (-) эмоциональной направленности.

Выполнение данного задания, как правило, вызывает большой интерес у студентов. Людмила Л. предложила выполнить это задание на примере рекламы салона красоты:

Девушка не следила за собой и стала выглядеть неприглядно (-).

Она решает посетить салон красоты (0 – нейтральный эпизод).

В салоне красоты девушку приводят в порядок. Ее молодой человек в восторге от результата (+).

В процессе изучения ключевых понятий *Медийные технологии (media technologies)* и *Языки медиа (media languages)*

студенты осуществляли выявление стереотипных технологий создания рекламных медиатекстов определенных видов, а также выявление стереотипных аудиовизуальных решений создания рекламных медиатекстов определенных видов и жанров.

Это задание было посвящено прогнозированию успеха аудиовизуальной рекламы у определенной аудитории (по возрасту, уровню образования, материального уровня и т.д.). В процессе этого задания мы попросили студентов составить стереотипные схемы для создания будущего телевизионного рекламного медиатекста, обращенного к определенной целевой аудитории. Алгоритм выполнения задания может быть следующим:

- 1) определение акцентов рекламы;
- 2) средства достижения результата.

Вот некоторые схемы, предложенные студентами. Евгений С. предложил схему гипотетической рекламы для малообеспеченной материально аудитории: *«Акцент должен быть сделан на то, что при том же уровне качества цена рекламируемого товара значительно ниже. Это можно достигнуть путем сравнения результатов: (дорогой стиральный порошок – дешевый стиральный порошок и т.д.). В обоих случаях результаты его действия должны быть представлены, как абсолютно одинаковые».*

Сергей К. (схема аудиовизуальной рекламы для уважаемых мужчин): *«Главный акцент делается на успешность и самореализацию (в работе, одежде, имидже и т.д.). Это достигается путем приобретения рекламируемого товара (автомобиля, ноутбука, костюма, одеколона и т.д.). При этом товар должен отвечать всем условиям комфорта и ассоциироваться с безбедной жизнью».*

Настя Д. (схема рекламы для домохозяек): *«Основной акцент - облегчение тяжелого домашнего труда домохозяйки. Средством достижения результата становится сам рекламируемый товар (чистящее средство, стиральный порошок и т.д.). В этой схеме также может применяться сравнение (хорошая хозяйка – плохая хозяйка; чистая кухня – грязная кухня и т.п.). В результате просмотра рекламы домохозяйка путем сопоставления и сравнения должна прийти к выводу, что если она – хорошая хозяйка, то в ее доме – чистая кухня. Следовательно, чтобы кухня*

была чистой, обязательным условием становится использование рекламируемого товара».

После выполнения ряда заданий, направленных на более глубокое изучение структурных компонентов медийных стереотипов в телевизионной рекламе, студентам может быть предложен следующий вид работы, выполняемый в минигруппах. Каждой минигруппе предлагается составить характеристику проявления жанровых стереотипов в конкретных рекламных медиатекстах. Нам представляется, что наиболее удобной формой выполнения этого задания может стать заполнение таблицы 7.

Приведем пример работы, выполненной группой студентов, в которой за основу был взят детективный жанр рекламного медиатекста:

Таблица 7. Проявление жанровых стереотипов в рекламных медиатекстах

Элементы медиатекста	Жанр рекламного медиатекста - детектив
фабула (сюжетная схема – цепь основных событий)	в ходе таинственных событий пропадает «волшебный» предмет (рекламируемый товар). Задача героев – найти товар и обезвредить врагов, похитивших его
типичные ситуации (в том числе – кульминации, конфликты)	похищение, погоня, сражение
персонажи: а) мужские; б) женские	а) герой, злоумышленник б) красавица
возраст персонажей: а) мужских; б) женских	а) 20-40 лет б) всегда 18
раса персонажей: а) мужских; б) женских	а) европейская б) европейская
внешний вид, телосложение персонажей: а) мужских; б) женских	а) мускулистый, физически развитый; злоумышленник уступает ему в силе и физическом развитии б) стройная, ухоженная
профессия, уровень образования персонажей: а) мужских; б) женских	а) полицейский (спасатель, тайный агент), образование – высшее; злоумышленник – уровень образования ниже, чем у героя, работает явно не по специальности; б) образована, но не работает
семья персонажей: а) мужских; б) женских	а) чаще всего семьи нет б) чаще всего семьи нет
социальный статус персонажей:	а) герой – служащий; злоумышленник – статус не

а) мужских; б) женских	определен б) остается тайной
черты характера, темперамент персонажей: а) мужских б) женских	а) герой – мужественный, самостоятельный, волевой; злоумышленник – злобный, подозрительный б) строгая, добрая, в меру умна, темперамент - сдержанный
мимика, жесты персонажей: а) мужских б) женских	а) герой – невозмутимый, поэтому мимика и жесты сдержаны; злоумышленник – склонен к резким движениям, неприличным жестам б) мимика выразительная, но сдержанная
одежда персонажей: а) мужских б) женских	а) герой – в основном, форма или строгий костюм; злоумышленник – одет небрежно б) одежда всегда дорогая, отлично сидит
лексика, диалоги персонажей: а) мужских б) женских	а) у обоих героев могут звучать резкие слова б) речь поставлена хорошо
ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.) персонажей: а) мужских б) женских	а) герой – имеет четкие ориентиры на победу справедливости, добра над злом; злоумышленник – ориентирован на получение выгоды б) главная ценность – любовь
увлечения, хобби персонажей: а) мужских б) женских	а) оружие, автомобили б) серьезных увлечений нет (шопинг и разговоры с подругами не в счет)
способы решения конфликтов, поступки персонажей: а) мужских б) женских	а) насилие; поступки всегда продуманы б) личное обаяние; поступки часто импульсивны
завязка действия	похищение рекламируемого товара
развязка действия	полная победа над врагом, товар найден
историческая обстановка	могут быть использованы разные исторические эпохи
бытовая обстановка	у всех положительных героев быт налажен
изобразительный стиль	музыкальное сопровождение, монтаж, спецэффекты соответствуют выбранному жанру рекламы – мелодраме, комедии, детективу, фантастике и т.д.

Выполнение таких заданий позволяет студентам определить основные стереотипные решения при создании рекламных медиатекстов, что, в конечном итоге, способствует осуществлению более полноценного самостоятельного осмысления не только данного вида медиатекстов, но и произведений более серьезных видов и жанров.

Ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)* предполагает выполнение заданий, направленных на развитие прогностических умений в области рекламной аудиовизуальной медиакультуры. Например, можно предложить студентам по первым (или финальным) эпизодам рекламного медиатекста попробовать определить дальнейшие (предыдущие) события в рекламном медиатексте. Знание основных структурных компонентов медийных стереотипов телевизионной рекламы позволяет определить логику дальнейших или предшествующих событий. В ходе выполнения этого задания мы использовали фрагменты рекламных роликов и эпизоды из фильмов.

Первый вариант этого задания - наиболее легкий и, как правило, не вызывает больших затруднений. Демонстрация нескольких кадров телевизионной рекламы тут же находит отклик у студенческой аудитории. В результате выполнения данного варианта задания студенты выдвигают одну-две версии развития сюжета.

Второй вариант - более сложный и требует определенной подготовленности аудитории к работе с аудиовизуальными медиатекстами. Однако этот вариант, на наш взгляд, имеет больше возможностей для развития творческого потенциала и фантазии студентов. Дело в том, что в данном случае студентам приходится моделировать ситуацию без какого-то определенного ориентира: студенты по своему усмотрению могут определить, какой предмет будет рекламироваться в конечном гипотетическом медиапродукте.

К примеру, в качестве первых кадров вниманию студентов был предложен фрагмент из известного фильма Л.Гайдая «Кавказская пленница»: Шурик идет по дороге вместе со своим ослом. После нескольких кадров мы остановили изображение и попросили студентов «достроить» этот фрагмент таким образом, чтобы получилась телевизионная реклама. Задание выполнялось в письменной форме.

В результате каждый студент придумал свою версию рекламы. Например, в качестве рекламируемых объектов предлагались: асфальтовые покрытия, обувь, одежда, головные уборы для главного героя, туристических путешествий и т.д.

Самой оригинальной была реклама на экологическую тему, которую подготовила Елена А.: *«Шурик идет по дороге со своим ослом. Путники подходят к реке и хотят попить воды. Их*

останавливает надпись «Пить воду запрещено!». Шурик в задумчивости оглядывается вокруг. Рядом с рекой – большой завод. Дымят трубы, отходы сливаются в речку. Рядом виднеется лес, где нещадно рубят деревья. А дальше – пустота, только выжженное солнцем поле и дым, стелющийся по ветру».

Таким образом, творческая интерпретация отрывка из широко известного фильма комедийного (вроде бы «легкого» и «несерьезного»!) жанра позволила студентам задуматься над очень серьезной и животрепещущей проблемой – проблемой охраны окружающей среды.

Еще одно задание, направленное на изучение медийных стереотипов рекламного медиатекста, состояло в составлении рассказа от имени стереотипного (главного или второстепенного) героя. Перед студентами стояла задача сохранить особенности его характера, лексики и т.п.

Это задание проводится на конкурсной основе. После просмотра аудиторией конкретного рекламного медиатекста, студенты составляют рассказы от имени главных или второстепенных персонажей. Затем проводится коллективное обсуждение полученных результатов [Федоров, 2007. с. 238].

Приведем примеры некоторых работ студентов

Анастасия К. (к сюжету известной рекламы чистящего средства):

«Я – главный микроб, который пытается поселиться в вашем доме. Для меня главное – это удобно разместиться, чтобы меня никто не трогал. Тогда мы вместе со своей семьей здорово заживем! Только не надо никаких чистящих средств, а то у меня на них аллергия!».

Егор И. (к сюжету рекламы оператора сотовой связи):

«Мобильная связь без проблем – это наш принцип. Я сам регулярно пользуюсь мобильным телефоном и лучше всех знаю, какой тариф выгоднее. Общаться легко – платить мало».

В процессе выполнения **цикла театрализованно-ролевых творческих заданий** для анализа медийных стереотипов телевизионных рекламных медиатекстов студенческой аудитории могут быть предложены следующие задания [Федоров, 2007]:

-театрализованный этюд на тему решения одного и того же стереотипного рекламного сюжета в различных жанрах (комедия, драма, детектив и пр.);

-театрализованный этюд на тему спора создателей стереотипного рекламного медиатекста о том, какие конкретно коды (знаки, символы и т.д.) можно использовать при его создании;

-театрализованный этюд на тему игры в стереотипные персонажи и ситуации: студенты получают задания сыграть роли стереотипных персонажей в стереотипных сюжетных ситуациях, близких к эпизодам конкретных рекламных медиатекстов («родители и ребенок», «домохозяйка и говорящий чистящий порошок», «сыщик и свидетель преступления», «продавец и покупатель», и т.д.). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект эпизода медиатекста. Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются [Федоров, 2007, с. 238].

В процессе выполнения *цикла изобразительно-имитационных творческих заданий* для анализа рекламных медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории возможны следующие виды работы [Федоров, 2007]:

-подготовка рисунков/коллажей, по которым можно было бы четко представить себе вид и жанр стереотипного рекламного медиатекста (например, комедийного или мелодраматического и т.д.);

-подготовка афиш к стереотипным рекламным медиатекстам, выполненным в разных технологиях (рисунок, коллаж, аппликация и т.д.);

-создание афиши/коллажа/комикса, где были бы представлены стереотипные ситуации и персонажи медиатекстов (домохозяйка, заботливая мама и др.).

В процессе осуществления анализа медийных стереотипов рекламного медиатекста студентам могут быть предложены следующие *вопросы*:

Назовите основные стереотипные функции телевизионного рекламного медийного агентства/холдинга. Почему вы выбрали именно эти функции?

Как условности и коды работают в различных жанровых и тематических типах рекламных медиатекстов?

Какие приемы и художественные средства используются в телевизионной рекламе для привлечения внимания аудитории?

Есть ли в аудиовизуальной рекламе предсказуемая жанровая формула? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию в конкретном рекламном медиатексте?

Как жанр рекламного медиатекста влияет на культурные отношения и ценности, культурную мифологию, мировоззрения людей?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для конкретных жанров/тем в телевизионной рекламе?

Предсказывает ли завязка события дальнейший ход телевизионного рекламного медиатекста? Обоснуйте свой ответ.

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для стереотипных жанров/тем рекламных медиатекстов?

Как в телевизионной рекламе может проявляться стереотипность технологических решений?

Возможны ли стереотипы изобразительного решения в рекламном медиатексте? Если да, то в чем конкретно они проявляются?

Возможны ли стереотипы звукового решения в рекламном медиатексте? Если да, то в чем конкретно они проявляются?

Можете ли вы назвать стереотипы визуальных кодов в телевизионной рекламе?

Если бы вам предложили выбрать десять телевизионных рекламных медиатекстов, которые могли бы рассказать о России инопланетянам (или иностранцам), что бы вы выбрали? Почему именно эти медиатексты?

Какие политические, социальные и культурные стереотипы отображены в данном рекламном медиатексте?

Почему аудитория принимает некоторые стереотипные рекламные медиарепрезентации, как истинные, и отклоняет другие, как ложные?

Возможны ли различные интерпретации стереотипных рекламных медиатекстов и их персонажей?

Воздействуют ли стереотипные медийные репрезентации рекламы на вашу точку зрения об отдельных социальных группах или проблемах?

На какие группы современного общества рекламные медийные стереотипы воздействуют наиболее сильно? Почему?

Можно ли избавиться от воздействия рекламных медийных стереотипов на общество? Обоснуйте свою точку зрения и т.д. [Федоров, 2007].

Таким образом, проведение комплексного анализа медийных стереотипов телевизионных рекламных медиатекстов различных видов и жанров способствует развитию медиакомпетентности будущих педагогов, углублению знаний о жанровом своеобразии аудиовизуальных произведений медиакультуры, полноценному медиавосприятию, включающему аналитические и интерпретационные умения. Выполнение циклов творческих заданий позволяет студентам определить основные стереотипные решения при создании рекламных медиатекстов, что, в конечном итоге, способствует осуществлению более полноценного самостоятельного осмысления не только данного вида медиатекстов, но и произведений более серьезных видов и жанров.

Примечания

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

Гулевич О.А. Психология коммуникации. М. Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та, 2008. 384 с.

Киуру К.В. Речевое воздействие в рекламе и проблема толерантности // Роль СМИ в достижении социальной толерантности и общественного согласия/ Под ред. Л.М.Макушина. 2001. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2002. С. 78-82.

Краснова Т.И. Речевые стереотипы российской массовой культуры (на материале «детской страшилки») // Невский наблюдатель. 2000. № 1.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006.

4. Анализ культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на материале фильмов мелодраматического жанра)

Цели. После изучения главы 4 студенческая аудитория должна

а) знать	б) уметь
Основные понятия, связанные с культурной мифологией медиатекста (фабула, тема, тип персонажей и т.п.)	Осуществлять анализ культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов	Осуществлять анализ мифологической структуры аудиовизуальных медиатекстов для характеристики основных ключевых понятий медиаобразования
Методику осуществления анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов
Типологию медиаобразовательных заданий, направленных на осуществление анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов	Выполнять творческие задания различных типов (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление анализа культурной мифологии аудиовизуального медиатекста

Ключевые слова

Анализ культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
Фольклорность	Категории медиа
Мифологическая основа аудиовизуального медиатекста	Язык медиа
Структура анализа культурной мифологии	Медийные репрезентации
Методика анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов	Медийные технологии

Типология медиаобразовательных заданий, направленных на анализ культурной мифологии аудиовизуального медиатекста	Медийные аудитории
--	--------------------

Анализ культурной мифологии медиатекстов (Cultural Mythology Analysis of Media Texts) заключается в выявлении и анализе «мифологизации (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников – сказок, «городских легенд» и т.д.) фабул, тем, типов персонажей и т.д. в медиатекстах» [Федоров, 2007, с.254].

Медиакультура по природе своей мифологична. Опора на фольклорность и мифы является одним из мощных стимулов неизменной популярности многих произведений массовой аудиовизуальной медиакультуры. «Многие из жанров массовой культуры сохраняют в своей структуре основные составляющие мифа как формы целостного массового переживания действительности, неподвластной логике практического опыта... Преобладающее большинство из этих жанров выступает как совокупный современный миф со всеми его атрибутами и особенностями оформления» [Костина, 2006, с. 343]. По мнению Г.Г. Почепцова, «миф является целой конструкцией, в этом его принципиальная выгодность, поскольку число нужных характеристик теперь будут всплывать автоматически. В случае подключения мифа уже нет необходимости порождать целые тексты, можно только намекать, подсказывая существенные характеристики, подводящие массовое сознание к тому или иному мифу» [Почепцов, 2001, с. 106]. Еще С. Эйзенштейн говорил, что восприятие фильма определяется не сюжетом, не ключевыми мотивами, а «обертонами» - различными компонентами зрительного образа, которые как бы ни с того ни с сего «выныривают» в кадре и впечатляют зрителя [Эйзенштейн, 1956, с. 41].

Мифологичность, сказочность всегда притягательна для зрителя, особенно юного. Неслучайно «во многих популярных медиатекстах в той или иной мере чувствуются отголоски библейских мотивов, древнегреческих мифов, сказок о Золушке, Красной Шапочке, Змее Горыныче, Синей Бороде, Али Бабе и сорока разбойниках и т.п. Безусловно, аудитория (например,

школьная) может не замечать этого, но все равно неосознанно тянуться к сказочности, фантастическому действию, мифологическим героям...» [Федоров, 2007, с. 250].

Мифологическая реальность, созданная масс-медиа, нашла отражение практически во всех видах и жанрах медиа. Не исключение в этом смысле - и аудиовизуальные медиатексты. Возьмем, к примеру, одну из традиционных основ культурной мифологии - борьбу Добра и Зла. На основе этой темы в кинематографе и на телевидении существует бесчисленное число мифологических версий, скажем, боевик, «в котором военный спасает мир от ядерной катастрофы, устроенной террористами, приключенческого рассказа, в котором ученый спасает героиню из лап злодеев и находит сокровища, документального репортажа о храбром пожарном, волшебной сказки про богатыря, победившего дракона и т.д. Люди достаточно рано усваивают такие мифы и легко воспринимают информацию, соответствующую им» [Гулевич, 2008, с. 210-211].

Фильмы мелодраматического жанра также не исключение: как любое произведение массовой культуры, в своей основе они, как правило, содержат миф, легенду, сказочный сюжет. «Мелодрама принадлежит к числу устойчивых драматических форм с рано определившимся основоположным эстетическим принципом, с «чистыми» драматическими элементами и их откровенной игрой, с отчетливой художественно эффективной координацией композиционных приемов» [Балхатый, 1990, с. 30].

Для популярных фильмов-мелодрам характерно «постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхъестественного, обращение не к рациональному, а эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих персонажей, слияние с атмосферой, аурой произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т.д., мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное

угадывание подсознательных интересов аудитории и т.д.» [Федоров, 2007, с. 252].

Именно поэтому фильмы данного жанра были положены нами в основу анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов, хотя вид данного анализа можно осуществлять и на примере других популярных у аудитории жанров: детектива, триллера, мюзикла и т.д.

Анализ культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий: литературно-имитационных, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных, литературно-аналитических. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования: «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.

К примеру, *цикл литературно-имитационных творческих заданий*, посвященный анализу культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов на примере фильмов мелодраматического жанра, включает изучение ключевого понятия медиаобразования *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)*: аудитории предлагается написать синопсис (краткое содержание будущей мелодрамы) с использованием мифологических, сказочных стереотипов (сюжетные схемы, типичные ситуации, персонажи и т.д.). После написания остальные члены студенческой группы должны угадать мифологическую основу, содержащуюся в данном синопсисе.

Приведем примеры наиболее оригинальных работ студентов.

Александра Б.: «В семье бизнесмена рождается дочь. По поводу ее рождения в доме молодых родителей собирается много гостей. Среди них – сестра матери, которая втайне ненавидит своих родственников. За столом все гости желают молодой супружеской паре счастья и благополучия, только коварная тетька отпускает злые реплики.

Дальнейшие действия фильма разворачиваются спустя 20 лет. Девочка, выросшая за это время, превращается в прекрасную девушку – студентку престижного вуза, которую любят все окружающие. У этой девушки есть жених – военный, который

уезжает в длительную командировку. Однажды девушка попадает в автомобильную катастрофу, которую подстраивает ее родственница – тетья, которая ненавидела ее с детства. Сильные травмы, полученные девушкой, приводят к тому, что она оказывается в больнице, где долгое время находится в состоянии комы.

Безутешные родители пытаются спасти девушку: привозят лучших врачей, обращаются к народным целителям и т.д. Но все безрезультатно, и девушка не приходит в сознание. Злая родственница торжествует – теперь все, кому она раньше так завидовала, находятся в безутешном горе.

В это время парень девушки узнает о несчастье и спешно приезжает домой. Первым делом он отправляется в больницу к девушке, заходит к ней в палату и случается чудо: девушка открывает глаза и приходит в себя. Злая тетя девушки в это время попадает под машину. Все счастливы, кроме злой тетки».

После озвучивания данного синопсиса студенты приходят к выводу, что в основу данного сюжета положена всем известная сказка о Спящей красавице. Главным отличием этой истории от первоисточника является перенос событий в другую историческую эпоху. В остальном все ключевые события (рождение наследницы, проклятье, несчастье, чудесное пробуждение, смерть злодейки) сохранены, как и действующие лица: король с королевой (бизнесмен с женой), принцесса (их дочь – студентка престижного вуза), принц (жених-военный), злая колдунья (тетя девушки). Таким образом, при помощи опоры на общеизвестную мифологическую основу у студентки получился вполне современный сюжет, который может реализоваться в кино и на ТВ как телевизионный сериал или полнометражный художественный фильм.

Данное задание также удачно укладывается в рамки изучения ключевого понятия *Медийные технологии (media technologies)*. В этом случае студентам можно предложить на основании написанных синопсисов будущего аудиовизуального медиатекста мелодраматического жанра подготовить план использования современных технологий создания медиатекстов с мифологической, сказочной основой (спецэффектов, трюков и т.п.).

В процессе изучения понятия *Медийные репрезентации (media representations)* студенты могут поучаствовать в следующем виде

работы: им предлагается составить рассказ от имени (главного или второстепенного) персонажа аудиовизуального медиатекста - мелодрамы, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник: с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. Наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы могут быть положены в основу будущей кинопостановки в студенческой аудитории.

Приведем пример выполнения этого вида задания студентом Михаилом Ш. Он составил рассказ от имени главного героя фильма «По семейным обстоятельствам» - Игоря:

«Хочу рассказать вам о своей нелегкой жизни. У меня есть все, что нужно для счастья – любящая жена, маленькая дочка Леночка, интересная работа. Все бы хорошо, но есть одно большое НО... Это моя теща. Она живет вместе с нами и никак не хочет понимать, что главное в ее жизни - не ее дурацкая работа, а внучка.

Моя теща – большой начальник. Она так привыкла командовать на работе, что никак не хочет расставаться со своей ролью дома.

Все, что я не сделаю, что ни скажу, все вызывает у нее раздражение, истерику. Вот вчера случайно разбил чашку, так она сразу вспомнила, что ее покупал покойный муж. Такое впечатление, что в доме, кроме того, «что купил папа», больше ничего нет.

Прямо не знаю, что и делать. Может быть, уйти от них и дело с концом?».

В процессе обсуждения составленного Михаилом рассказа студенты отметили удачно сохраненные основные особенности, характерные для героя фильма, наиболее типичные выражения. Мифологическая основа данного сюжета – круг действий антагониста/вредителя (в данном случае - тещи), борьба с ним героя (Игоря) также отчетливо прослеживается в работе студента.

Изучение *Медийной аудитории (media audiences)* в контексте анализа культурной мифологии на материале фильмов-мелодрам включало литературно-имитационное задание следующего содержания: студентам предстояло составить монолог от имени каких-либо представителей аудитории (разного возраста, пола, социального статуса, национальности, религии и пр.) о

медиаатексте, имеющем мифологический, сказочный, фольклорный источник.

Вот пример выполнения данного задания студенткой Анастасией Д.:

«Уважаемая киностудия! К вам обращается домохозяйка из города Козельска Антонина Ивановна Гришкина. Пишу вам со слезами на глазах. Прямо не могла вчера оторваться от экрана, смотрела фильм «Всегда говори «Никогда» (название фильма изменено).

Ну что же это такое? Разве можно такой интересный фильм заканчивать на 585 серии? Ну, ничего же не понятно, с кем осталась главная героиня, почему не показали свадьбу? А как же злодейка–сестра, совсем, что ли, ей плохо? Так надо же было подробно на этом остановиться, показать хотя бы еще серий 100... Прямо не знаю, что и делать, только об этом и думаю, даже уборку делать сегодня не могла.

Если вы не собираетесь дальше показывать фильм, хотя бы в письме подробно опишите, что и с кем стало, а то прямо сердце не на месте. Жду ответа, как соловей лета!».

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий для анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиаатекстов мелодраматического жанра на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории может быть проведен использованием следующих заданий.

Изучение понятия *Медийные агентства (media agencies)* – студентам предлагается принять участие в съемке фильма или телепередачи, имеющей мифологический, сказочный, фольклорный источник. Для выполнения данного задания используются подготовленные ранее синопсисы. В процессе съемки сохраняется порядок основных этапов подготовительного и съемочного процесса – разработка сценария, отбор «актеров» на исполнение той или иной роли, подготовка костюмов, декораций и т.д. Понятно, что в условиях учебного процесса подготовка к съемке может занять значительное количество времени. Поэтому после первых шагов подготовки к съемке, можно предложить студентам осуществить ее в домашних условиях.

Как показывает практический опыт, студенты с удовольствием занимаются съемочным процессом и демонстрируют результаты своего труда в аудитории. После

просмотра подготовленных видеоматериалов проводится их обсуждение, включая основные структурные компоненты анализа мифологической основы фильма, соответствие готовой работы мелодраматическому жанру, качество готового видеоматериала и т.д.

Также в процессе медиаобразовательных занятий со студентами возможно такое задание: подготовка и проведение театрализованного этюда на тему «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами», медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.). «Журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища - конкретного медиатекста и пр. [Федоров, 2007].

Возможен и второй вариант этого задания, заключающийся в подготовке «интервью» (разыгранные студентами интервью с мифологическими/сказочными персонажами конкретных мелодраматических медиатекстов и их «авторами»). Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект интервью. Педагог выступает в роли консультанта, результаты обсуждаются и сравниваются.

Приводим фрагмент «пресс-конференции» с создателями и актерами телевизионного сериала в жанре мелодрамы «Богатые тоже плачут». В «пресс-конференции» участвуют «сценарист», «режиссер», «исполнители главных ролей», «телеведущий»:

«Телеведущий»: Ваш фильм произвел фурор у российской публики. С чем Вы связываете такой успех?

«Сценарист»: Прежде всего, я считаю, что у этого фильма очень удачный сценарий. Фильмы про Золушку всегда пользовались успехом у публики.

«Телеведущий»: Как протекал съемочный процесс?

«Режиссер»: Особых трудностей не было, Команда очень слаженно и четко работала, все выполняли мои указания. Кроме того, в этом фильме играют замечательные актеры, которым удалось уловить характеры и особенности главных героев.

«Телеведущий»: Трудно ли играть современную Золушку?

«Исполнительница главной роли»: Эта сказка любима мною с детства. Когда я прочитала сценарий, то поняла, что это роль – только моя. Приятно играть в фильме, когда знаешь, что все хорошо закончится».

В ходе изучения ключевых понятий *Медийные технологии (media technologies)* и *Языки медиа (media languages)* подобную «пресс–конференцию» можно построить таким образом, чтобы ее темой стал спор «создателей» медиатекста мелодраматического жанра, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, о том, какие конкретно технологии и коды (знаки, символы и т.д.), изобразительное и/или звуковое решение можно использовать при его создании.

Медийные репрезентации (media representations) в процессе анализа культурной мифологии на материале аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра на медиаобразовательных занятиях можно изучать в процессе подготовки и презентации театрализованных этюдов, в которых студенты играют роли мифологических, сказочных персонажей медиатекстов. Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект эпизода мелодраматического медиатекста на мифологической основе. В качестве примерных тем этюдов могут быть взяты известные народные сказки «Сивка-Бурка», «Крошечка-Хаврошечка» и др.

Эти сказочные сюжеты студенты без особого труда могут представить в мелодраматическом ключе, так как в сюжетной линии содержатся основные элементы, характерные для мелодрамы: любовь, интрига и т.д. Также данные сказки были выбраны в связи с тем, что они удачно укладываются в различные «круги действий» по классификации В.Я. Проппа [Пропп, 1998, с. 60]. Например, сказка «Сивка-Бурка» вполне сопоставима с кругом действий Помощника (такого рода помощником у Ивана становится Сивка-Бурка, который помогает ему спастись от преследования, решить трудную задачу и т.д.). Сказка «Крошечка-Хаврошечка» соответствует кругу действий Отправителя (мачеха отправляет Крошечку на выполнение трудных заданий – ткать холсты.).

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для анализа культурной мифологии аудиовизуальных

медиатекстов мелодраматического жанра на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории может включать следующие виды заданий.

Например, студентам может быть предложено подготовить рисунки/коллажи на тему конкретных этапов, связанных с созданием агентством мелодраматических медиатекстов (фильмов, телесериалов и т.д.), имеющих мифологический, сказочный, фольклорный источник.

Филипп К., к примеру, подготовил рисунки такого содержания: автор сценария приглашается на киностудию, где получает заказ на написание сценария мелодрамы. Дома автор сценария читает дочке сказку на ночь. Вдруг его осеняет: «Да это же лучший сюжет для фильма!»

Также студентам можно предложить подготовить аналогичную серию рисунков/коллажей, по которым можно было бы четко представить себе жанр медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник.

Процесс изучения ключевого понятия *Медийные технологии (media technologies)* может включать подготовку афиш к мелодраматическим медиатекстам, имеющим мифологический, сказочный, фольклорный источник, выполненных в разных технологиях (рисунок, коллаж, аппликация и т.д.).

В результате изучения понятия *Языки медиа (media languages)* студентам могут быть предложены такие задания, как подготовка серии из десяти-двенадцати кадров/карточек, которая могла бы быть взята за основу для изображения (с опорой на различные виды кадрирования – общий план, крупный план, деталь и т.д.) активных действий персонажей мелодраматического медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник; создание афиш/коллажей/комиксов, визуально отражающих культурную мифологию фильмов - мелодрам.

Активный интерес у студентов вызывает задание, относящееся к изучению понятия *Медийная аудитория (media audiences)* - подготовить рисунки возможных сновидений, которые могут преследовать представителей различных типов аудитории после контакта с мелодраматическими медиатекстами, имеющими мифологический, сказочный, фольклорный источник.

Затем студентам предлагается **цикл литературно-аналитических творческих заданий** по теме культурной

мифологии аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра.

К примеру, осуществляя анализ культурной мифологии мелодрам с точки зрения ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* можно предложить студентам список известных фильмов и сериалов мелодраматического жанра. В процессе выполнения задания им нужно распределить медиатексты по принципу использования разных фабул мифов и сказок.

Список мелодраматических фильмов и сериалов может быть примерно следующим: «Просто Мария», «Красотка», «Москва слезам не верит», «И все-таки я люблю», «Школьный вальс», «Прошлогодня кадрили», «Жизнь прекрасна», «Всегда говори всегда», «Две судьбы», «Артистка», «Анжелика - маркиза ангелов» и др.

Представляем фрагмент ответа студента Александра З. (анализ фильма «Москва слезам не верит»), основанного на текстуальном анализе события/функции [Пропп, 1998, с.24-49]:

I. Один из членов семьи отлучается из дома (Героиня уезжает из общежития присмотреть за квартирой родственников).

II. К герою обращаются с запретом (Родственники просят никого не приводить в квартиру).

III. Запрет нарушается (Героиня с подругой приглашает гостей).

IV. Антагонист пытается произвести разведку (Главный герой пытается больше узнать о героине).

V. Антагонисту даются сведения о его жертве (С помощью подруги героини герой узнает о ней).

VI. Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом (герой соблазняет героиню).

VII. Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу (героиня думает, что герой женится на ней).

VIII. Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб (героиня понимает, что она ждет ребенка).

VIII-а. Одному из членов семьи чего-либо не хватает, ему хочется иметь что-либо (Подруга героини сообщает матери героя, что героиня ждет ребенка и говорит о бедственном положении героини).

IX. Беда или недостача сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (все узнают о том, что героиня будет матерью, она обращается к герою с просьбой помочь ей.).

X. Искатель соглашается или решается на противодействие (герой отказывает героине) и т.д.

Аналогичным образом может проводиться анализ и других фильмов, сериалов мелодраматического жанра, основанных на мифологической основе.

Также студентам можно предложить несколько иной вариант выполнения данного задания, которое выполняется путем заполнения таблицы 8.

Вот пример выполнения данного варианта задания на материале мелодраматического фильма «Анжелика - маркиза ангелов» студенткой Ириной С.:

Таблица 8. Выявление фольклорной/мифологической основы аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра

Наличие ключевых событий (по В.Я.Проппу) медиатекстов, имеющих фольклорную/сказочную/мифологическую основу (на примере фильма «Анжелика – маркиза ангелов»)	Присутствие (+) или отсутствие (-) данного события в конкретном медиатексте (дать название медиатекста)
Положительный персонаж покидает свой дом (отлучка)	+
К положительному персонажу обращаются с запретом (запрет)	+
Положительный персонаж нарушает запрет (нарушение)	+
Отрицательный персонаж пытается произвести разведку (выведывание) и получает необходимые ему сведения о положительном персонаже (выдача).	+
Отрицательный персонаж пытается обмануть положительного персонажа, чтобы овладеть ею или ее имуществом (обман/подвох).	+
Положительный персонаж поддается обману и тем невольно помогает врагу (пособничество).	+
Отрицательный персонаж наносит одному из членов семьи положительного персонажа вред или ущерб (вред), либо одному из членов семьи чего-то недостает (недостача)	+
Беда или недостача сообщается, к положительному обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (соединительный момент), он начинает действовать/противодействовать	+
Положительный персонаж испытывается, выпрашивается, подвергается нападению и пр., чем готовится к получению им волшебного средства или помощника (первая функция дарителя).	+

Положительный персонаж реагирует на действия будущего дарителя (реакция): выдерживает (не выдерживает) испытание; оказывает (не оказывает) услугу, прощает/отпускает какое-либо существо и т.п. ;	+
В распоряжение положительного персонажа попадает волшебное средство (снабжение).	+
Положительный персонаж переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков (пространственное перемещение).	+
Положительный и отрицательный персонажи вступают в непосредственную борьбу (борьба).	+
Положительный персонаж побеждает отрицательного (победа), начальная беда или недостача ликвидируется (ликвидация беды или недостачи).	+
Положительный персонаж возвращается домой (возвращение).	+
Положительный персонаж подвергается преследованию (преследование), спасается от преследования (спасение).	+
Положительный персонаж неузнанным прибывает домой или в другую страну (неузнанное прибытие).	+
Ложный герой предъявляет необоснованные притязания (необоснованные притязания).	+
Положительному персонажу предлагается трудная задача (трудная задача).	+
Задача решается (решение).	+
Положительного персонажа узнают (узнавание).	+
Отрицательный персонаж изобличается (обличение).	+
Положительному персонажу даются новые облик, звание, должность, статус (трансфигурация).	+
Отрицательный персонаж наказывается/уничтожается (наказание).	+
Положительный персонаж вступает в брак и воцаряется или получает в подарок любовь и богатство (свадьба).	+

Как можно заметить, в данной таблице все пункты заполнены знаком «+», а значит, действие фильма полностью соответствует предлагаемой схеме. На этом примере студенческая аудитория может убедиться в соответствии большинства произведений массовой медиакультуры мелодраматического жанра мифологическим стереотипам.

Осуществление анализа культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра в контексте изучения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* может включать творческое задание, которое позволяет поставить персонажи аудиовизуального медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки,

кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.).

Например, Дарья К. подготовила данное задание в мелодраматическом жанре на материале фильма «Красотка». Ее работа называлась «Красотка 20 лет спустя»: *«После событий, которые разворачивались в одноименном фильме, главная героиня вышла замуж за своего возлюбленного. Они жили долго и счастливо, пока однажды у мужа Красотки не появилась новая любовь – молодая, красивая блондинка. Красотка очень переживает эту ситуацию и всеми силами пытается вернуть утраченную любовь. В один прекрасный день она узнала, что ее соперница задумала женить мужа Красотки на себе только затем, чтобы завладеть его богатством.*

Красотка раскрыла коварные планы обманщицы: она нашла важные письма, из которых ее муж узнал всю правду. Мир в семье был восстановлен».

Такое продолжение популярного фильма вполне укладывается в рамки мифологических стереотипов (противоборство Красотки и вредителя; передача волшебного средства – письма; обличение и наказание вредителя и т.д.).

После выполнения данного задания и обсуждения работ студентов в процессе изучения ключевого понятия *Медийная аудитория (media audiences)* можно провести в аудитории прогнозирование успеха того или иного аудиовизуального медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник. Для этого студенты должны представить развернутую аргументацию своей точки зрения: определить, каким образом соответствуют мифологические стереотипы, основные сюжетные линии подготовленных медиатекстов возможному «феномену успеха», раскрыть механизм «эмоциональных перепадов» и т.п.

В процессе медиаобразовательных занятий, посвященных анализу культурной мифологии аудиовизуальных медиатекстов на примере фильмов мелодраматического жанра, возможно использование следующих **вопросов**:

Используют ли медийные агентства мифологию при создании аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра? Если да, то как именно?

Каковы условности сказочного/мифологического жанра?

Существует ли предсказуемая жанровая формула аудиовизуального медиатекста мелодраматического жанра, основанного на фольклорных источниках? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию данного медиатекста?

Какова функция жанровой формулы мелодраматических фильмов (сериалов), основанных на мифах, сказках и легендах?

Может ли отличаться технология создания аудиовизуальных медиатекстов - мелодрам, имеющих отношение к мифу, сказке, легенде? Поясните свой ответ.

В чем проявляется специфика изобразительного и/или визуального решения в мелодраматических фильмах (сериалах), основанных на мифах, сказках, легендах?

Можете ли вы назвать аудиовизуальные коды, наиболее характерные для фильмов - мелодрам, имеющих сказочную, мифологическую основу?

Можете ли вы назвать конкретные мелодрамы, основанные на известных вам мифах и сказочных сюжетах?

Какую роль играет завязка мелодраматического фильма (сериала)?

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра, основанных сказочных/мифологических сюжетах?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для мелодраматических фильмов (сериалов), основанных на фольклорных, сказочных, мифологических сюжетах?

Каковы отношения между существенными событиями и персонажами в мелодраме, основанной на мифе, сказке, легенде?

На фабулах каких сказок, мифов, легенд основываются сюжеты аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического жанра?

От каких факторов зависит интерпретация аудиовизуальных медиатекстов - мелодрам, основанных на фольклорных источниках, массовой аудиторией?

Можно ли утверждать, что интерпретация фильма мелодраматического жанра зависит только от психофизиологических данных личности?

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых мелодрам, имеющих сказочные, мифологические корни (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию,

счастливым финалом, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т.д.)?

Как культурная мифология аудиовизуальных медиатекстов мелодраматического влияет на отношения, ценности, мировоззрения людей? [Федоров, 2007].

В результате осуществления анализа культурной мифологии студенты приходят к выводу о том, что «взаимосвязь необыкновенных, но «подлинных» событий – один из основополагающих архетипов (опирающихся на глубинные психологические структуры, воздействующие на сознание и подсознание) сказки, легенды, - имеет очень большое значение для массовой популярности медиатекстов» [Федоров. 2007, с. 245]. В связи с этим, работа с аудиовизуальными произведениями, которой будущим педагогам предстоит заниматься со школьниками, должна строиться на основе всестороннего изучения медийной реальности, а ее направленность должна способствовать развитию медиакомпетентности как взрослой, так и детской аудитории.

Примечания

Балухатый С.Д. Поэтика мелодрамы // Вопросы поэтики. Л., 1990.

Гулевич О.А. Психология коммуникации. М: Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та, 2008. 384 с.

Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. М.: Ком Книга, 2006. 352 с.

Почепцов Г.Г. Имеджелогия. М., 2001.

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

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог., 2006. 206 с.

Эйзенштейн С. Избранные статьи. М., 1956.

5. Анализ персонажей аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильма Н.С. Михалкова «12»)

Цели. После изучения главы 5 студенческая аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
Основные положения теории развития критического мышления	Проводить анализ персонажей с использованием знаний об основных свойствах и структуре аудиовизуальных медиатекстов
Работы медиакритиков-профессионалов, посвященные характеристикам киногероев в конкретных аудиовизуальных медиатекстах	Распознавать условные коды персонажей аудиовизуального медиатекста
Особенности восприятия различных типов персонажей аудиовизуальных медиатекстов	Выявлять характерные особенности персонажей различных типов в аудиовизуальных медиатекстах
Методику осуществления анализа персонажей аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы анализа персонажей аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления анализа персонажей аудиовизуальных медиатекстов	Составлять характеристики персонажей аудиовизуальных медиатекстов
Типологию медиаобразовательных заданий, способствующих осуществлению анализа персонажей аудиовизуальных медиатекстов	Выполнять творческие задания различных типов (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на анализ персонажей в произведениях аудиовизуальной медиакультуры

Ключевые слова

Анализ персонажей аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
--	--------------------

Типологические особенности стереотипных персонажей аудиовизуальных медиатекстов	Категории медиа
Характеристика персонажей аудиовизуальных медиатекстов	Язык медиа
Условные коды персонажей аудиовизуального медиатекста	Медийные репрезентации
Методика анализа персонажей аудиовизуальных медиатекстов	Медийные технологии
Типология медиаобразовательных заданий для осуществления анализа персонажей	Медийные аудитории

Анализ персонажей (Character Analysis) – анализ характеров, мотивов поведения, идейных ориентаций, поступков/действий персонажей медиатекстов [Федоров, 2007, с. 267].

Характеры, поступки, мотивы поведения персонажей произведений медиакультуры в той или иной степени отражают позиции их авторов. М.М.Бахтин, рассматривая проблему автора произведения, акцентировал внимание на том, что автора «нельзя отделять от образов персонажей, так как он входит в состав этих образов как неотъемлемая часть (образы двуедины, иногда двуголосы). Но о б р а з автора можно отделить от образов персонажей: но этот образ сам создан автором и потому также двуедин» [Бахтин, 1997, с. 323].

В процессе медиаобразовательных занятий нами используются различные по тематике и жанровой специфике аудиовизуальные медиатексты. При изучении медиаобразовательных курсов студенты знакомятся не только с жанрами и видами медиа, их художественными особенностями, но и изучают творчество мастеров отечественного и зарубежного экрана. Приведем пример такого занятия, в ходе которого анализ персонажей аудиовизуальных медиатекстов осуществлялся на примере фильма Н.С. Михалкова «12» (2007).

Работа над данным фильмом строилась нами следующим образом. На первом этапе медиаобразовательного занятия – вступительное слово, так называемая «установка на восприятие». На данном этапе педагогом ставится основная цель и задачи занятия, студенты знакомятся с новой информацией об авторах медиатекста, включая краткий обзор их творчества и т.д. В

результате проведения данного этапа достигается главная цель установки на восприятие - заинтересовать аудиторию и способствовать ее включенности в медиаобразовательный процесс [Чельшева, 2006, с. 120].

Коммуникативный этап включает в себя непосредственное восприятие медиатекста или его частей; свободную дискуссию по теме медиаматериала; проблемные вопросы, предлагаемые педагогом; моделирование педагогических ситуаций и т.д.

Анализ медиатекста предполагает решение целого комплекса задач: выбор и детальный анализ ключевых эпизодов (образов, иллюстраций и т.п.); постижение логики «авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.)» [Федоров, 2001, с.61]; выявление оценочного отношения аудитории к рассматриваемому медиатексту и т.д.

На данном этапе занятия студенты выполняют ряд творческих заданий: литературно-имитационных, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования: «медийные агентства» (media agencies), категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences).

Опишем **цикл литературно-имитационных творческих заданий** для анализа персонажей художественного фильма «12».

С опорой на ключевое понятие *Медийные агентства (media agencies)* студентам предлагается написать заявку, содержащую обоснование того, как один из выбранных аудиторией персонажей фильма может стать логотипом, брэндом агентства/фирмы.

Вот пример выполнения данного задания, подготовленный Григорием Б.: *«Одним из лучших брендов медийного агентства может стать персонаж, роль которого в фильме «12» была сыграна Н.Михалковым. Это - бывший боевой офицер, человек, прошедший войну. Герой всегда нужен публике, которую привлекают сильные характеры, отвага, героизм, бесстрашие. По-моему такой человек может стать «лицом» журнала, рекламной компании и т.д.»*

Изучению ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* при осуществлении анализа персонажей аудиовизуального медиатекста

способствует заданию, которое заключается в написании ряда синопсисов, где один и тот же персонаж участвует в медиатекстах разных видов и жанров. При этом важно, чтобы персонаж, которого студенты «переносят» в другие жанры аудиовизуальных медиатекстов, сохранил свой характер, своеобразие и неповторимость. К примеру, Альбина Г. подготовила синопсис в жанре игрового шоу:

«Персонажи фильма (присяжные) попадают на игровое шоу «Семь ключей» (название шоу – вымышленное – И.Ч.). Их задача – найти ключи и добраться с их помощью к разгадке тайны Семи Ключей. В ходе выполнения заданий перед каждым из участников стоит своя задача, например, Хирургу нужно разгадать логическую задачу, Таксисту – преодолеть логический лабиринт, Офицеру – пройти испытание на выносливость. Как и в фильме, в ходе выполнения задания каждый персонаж проявляет черты своего характера в борьбе за главный приз».

Как можно заметить, выполняя данное задание, студентке удалось передать основные компоненты структуры данного жанра (игрокам дается задание, выполнение которого ведет к победе; они преодолевают многочисленные препятствия в трудной борьбе и т.д.).

Изучение ключевого понятия *Языки медиа (media languages)* в ходе осуществления анализа персонажей аудиовизуального медиатекста на материале художественного фильма «12» может быть проведено следующим образом. Студентам предлагается по сценарной разработке эпизода из данного фильма подготовить «режиссерский сценарий» медиатекста с двумя-тремя главными персонажами (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.): с наметкой системы планов, ракурсов, движений камеры, монтажа (например, рассчитанный на 2-3 минуты экранного действия фильм/телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки). Например, студент Виталий Д. подготовил режиссерский сценарий эпизода, которого не было в данном фильме. В этом эпизоде Хирург и Офицер встречаются спустя год после суда.

Кадр 1. Общий план. Герои случайно сталкиваются друг с другом.

Кадр 2-3. Наезд камеры, крупный план. Камера фиксирует выражения лиц героев. На лице Хирурга – растерянность, на лице Офицера – уверенность и спокойствие.

Монтаж (воспоминания героев). Сцены из спортивного зала, где персонажи встретились год назад.

Кадр 4. Средний план. Герои начинают разговаривать.

Интересные творческие задания можно предложить студенческой аудитории при изучении ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)*.

Одно из них состоит в составлении рассказа от имени какого-нибудь персонажа фильма с сохранением особенностей его характера, лексики и т.п. Это задание предполагает выявление степени «идентификации», «сопереживания» определенному персонажу в процессе сотворчества студента и героя фильма. Фрагмент из такого рассказа, подготовленного Светланой У., представим вниманию читателя.

«Вчера был ужасный день. Мне довелось быть на суде присяжных. Я, знаете ли, учился в Гарварде, так вот там такого безобразия произойти просто не может! Собрали каких-то совершенно неинтеллигентных людей, некоторые из них, прямо скажем, не совсем здоровы в психическом плане. Очень трудно работать в такой обстановке творческому человеку! Все время заставляют что-то решать, без конца голосуют. Примеры такие приводят, что мне просто стало плохо. Я приехал домой, собрал вещи: хочу мест с семьей уехать куда-нибудь в Европу, отойти от этого кошмара».

Наверное, читатель без труда узнал в этом персонаже креативного директора крупной телевизионной компании, которого в фильме сыграл Ю. Стоянов. В рассказе хорошо чувствуется нерешительность, боязнь героя принимать жизненно важные решения, стремления спрятаться от трудных задач, которые иногда преподносит жизнь. Один из студентов (Александр З.) составил такой рассказ от имени воробья, тоже немаловажного персонажа фильма:

«Закрыли меня в душном спортзале и не выпускают. На улице, конечно, холодно, но все-таки свобода. Лети, куда хочешь! А тут – сидят, кричат, нервничают, доказывают друг другу то, что и так понятно. Люди, одним словом!».

Еще один вариант этого задания - составить рассказ от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, изменив тем самым ракурс повествования, подготовлен Евгением С.:

«Я – лампа в спортивном зале школы. Привыкла я к относительно спокойной жизни, дети не в счет, они хоть спортом занимаются. А недавно взрослые пришли и давай спорить, да так, что конца и краю не видно. Вот я и не выдержала, несколько раз даже потухла от перенапряжения».

В процессе изучения *Медийной репрезентации (media representations)* также возможно задание, в котором студенты в своих работах представляют героя фильма в измененную

ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.). Также можно предложить аудитории придумать образы, характеры новых медийных персонажей фильма, их диалоги, включить их в синопсис оригинального сценария; придумать испытания (физические, эмоциональные, моральные и пр.), с которыми сталкивается медийный персонаж.

Несколько заданий этого цикла связаны со сценарными разработками: например, написать сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий, где главные персонажи фильма вступали бы друг с другом в острый конфликт; написать оригинальный минисценарий, где можно было бы проследить развитие характеров персонажей фильма и т.д.

Медийная аудитория (media audiences): студентам дается задание составить монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия. В этих письмах адресаты должны описать кого-либо из персонажей фильма.

Тамара А. составила письмо от имени воинов-интернационалистов: *«Дорогая редакция! Пишут вам бывшие военные офицеры. Новый фильм Н. Михалкова потряс нас до глубины души. Чеченские сцены картины – это высочайшей пробы военная драма. Когда смотришь эти сцены, будто бы попадаешь на улицы города, по которым едут машины с вооруженными до зубов бандитами. Неоценимый вклад в достоверность показанных военных сцен внесли сыгравшие в них актеры. Больше всего нас потрясла игра совсем молодого актера, который сыграл роль чеченского мальчика. Этот мальчик с малых лет узнал все ужасы войны, взрывов, бомбежек. Он пережил смерть своих родителей, остался совсем один.*

Что станет с этим мальчиком дальше? Кому он будет нужен в жизни? Кто позаботится о нем? На эти вопросы отвечает фильм».

После выполнения задания проводятся коллективные обсуждения полученных результатов, определяются наиболее удачные рассказы. Таким образом, «достигается цель творческих заданий: аудитория проникает в лабораторию создания медийных персонажей» [Федоров, 2007, с. 268].

Осуществление анализа персонажей аудиовизуальных медиатекстов традиционно включает выполнение студентами **цикла «театрализованно-ролевых творческих заданий».**

К примеру, ключевое понятие *Медийные агентства (media agencies)* студенты осваивают, принимая участие в ролевой игре на тему взаимоотношений персонажей, олицетворяющих персонал типичного медийного агентства (журналисты, продюсеры, менеджеры и др.), собравшихся на «пресс-конференцию» по поводу выхода фильма на большой экран. На этом этапе не обязательно проводить саму «пресс-конференцию», а возможно осуществить подготовительную работу к ее проведению. Например, «журналисты» получают задание подготовить вопросы персонажам фильма, рекламные агенты занимаются подготовкой компании по рекламе фильма (или его отдельных персонажей) на телевидении, радио в прессе и т.д. В общем, выполнение этого задания позволяет студентам глубже вникнуть в творческий процесс создания фильма, а также лучше понять характеры, особенности его главных героев.

В процессе занятий не остаются без внимания и взаимоотношения персонажей фильма. Например, в процессе изучения ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* в студенческой аудитории проводится ролевая игра на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров. Эта игра имеет несколько вариантов воплощения: студенты могут в процессе обсуждения гипотетически представить основные темы общения и характер взаимоотношений персонажей, попавших в разножанровые ситуации. Еще один вариант – составление диалогов от имени героев фильма, представленного в жанре трагедии, хоррора и т.д. Это задание, как правило, реализуется в минигруппах для того, чтобы студенты могли не только составить диалог, но и представить его для всеобщего обозрения, читая «по ролям».

Одна из таких творческих групп составила диалог с героями фильма в жанре репортажа с места событий. При этом один студент выступал в роли «репортера», а два других – в ролях Директора кладбища и Программиста.

«Репортер»: Уважаемые телезрители! Я нахожусь у здания суда, где только что закончился громкий процесс: состоялся суд присяжных,

который решал судьбу чеченского мальчика, обвиняемого в убийстве. Этот процесс вызвал значительный резонанс, и около здания суда собралось много народа – представители общественности, правозащитники, юристы, журналисты.

Присяжные признали мальчика невиновным. Давайте послушаем их мнение (обращается к персонажам фильма): Скажите, пожалуйста, на чем основывалось принятое вами решение?

«Директор кладбища»: Мое мнение складывалось из логических умозаключений, к которым я пришел в ходе изучения материалов дела. Я не хотел бы сейчас делиться всеми своими мыслями. Скажу только, что это решение - взвешенное и принятое мною на основе объективных фактов.

«Программист»: Я с самого начала сомневался в том, что мальчик виновен. Я думаю, что это сомнение и решило, в конце концов, исход дела. Сомневаясь в самом страшном, что может быть в человеке, мы даем ему шанс, возможность жить дальше.

«Репортер»: А как сложится теперь жизнь мальчика?

«Директор кладбища»: Я не думаю, что этот вопрос должен заботить нас сегодня. Главное, что мальчик не виновен, и мы это доказали.

«Программист»: Я думаю, что жизнь мальчика – у него в руках. Он сам должен выбирать свою дальнейшую судьбу».

В этом небольшом репортаже студенты не только продемонстрировали особенности характеров героев (которые, кстати, им удалось воспроизвести достаточно близко к оригиналу), но и выразили свое отношение к персонажам фильма, что, безусловно, очень важно в работе с произведениями медиакультуры и способствует более глубокому «прочтению» аудиовизуального медиатекста. Огромную роль в выполнении этого задания играют невербальные средства, которые используют студенты. Мимика, жесты, тон и т.п. очень существенно дополняют диалоги, оживляют их, способствуют большей выразительности и экспрессии. Таким образом, подготовка пластических этюдов на тему взаимоотношений тех или иных персонажей - с отработкой их мимики, жестов, движений и т.д. способствует проникновению студенческой аудитории в тайны *Языка медиа (media languages)*.

В ходе этой ролевой игры происходит и изучение понятия *Медийные технологии (media technologies)*. Во время подготовки и презентации диалогов персонажей, студенты могут имитировать различные этапы подготовительного и съемочного процесса: подбирают наиболее подходящие персонажи, разрабатывают план «съемки» диалогов и т.д.

Опора на ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)* позволяет варьировать это задание и предлагать студентам несколько вариантов на выбор (по желанию самих студентов, соответственно уровню их медиавосприятия, идентификации и отождествления с героями фильма и т.д.). Варианты выполнения могут быть следующими:

- театрализованный этюд на тему интервью (или «пресс-конференции») с различными персонажами медиатекста;

- театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакри-тиков», которые обсуждают различные аспекты, связанные с характерами персонажей медиатекстов т.д.;

- «юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста;

- актерские этюды: студенты получают задания сыграть роли, близкие к сюжету фильма («присяжный и подсудимый», «адвокат и прокурор», «следователь и подозреваемый», «свидетель преступления и судья» и др.).

Работа идет в группах по 2-3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой «игровой проект», который записывается на видеопленку. Педагог здесь выступает в роли консультанта. Результаты работы каждой микрогруппы обсуждаются и сравниваются. При этом студенты размышляют над тем, как они сами поступили бы в той или иной ситуации и почему. «Театрализовано-ролевые творческие задания дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время «литературно-имитационных» практических занятий, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности» [Федоров. 2007, с. 268].

В процессе занятий, посвященных анализу медийных персонажей, студенты выполняют **цикл изобразительно-имитационных творческих заданий**. Эти задания представляют собой графическое, художественное изображение главных и второстепенных героев аудиовизуального медиатекста (в данном случае – художественного фильма «12»).

При изучении ключевого понятия *Медийные агентства (media agencies)* студентам предлагается подготовить серию рисунков на тему взаимоотношений персонажей, олицетворяющих

персонал типичного медийного агентства (журналисты, продюсеры, менеджеры и др.); изучение понятия *Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories)* предполагает создание серии рисунков на тему взаимоотношений одних и тех же персонажей, оказавшихся в медиатекстах разных жанров; а понятие *Медийные технологии (media technologies)* способствует созданию в творческом медиаобразовательном процессе серий рисунков на тему использования различных медийных технологий в процессе подготовки образов персонажей из данного фильма для радио/телепередач или очередных номеров газеты.

Интересная форма работы, основой которой может стать изучение понятия *Языки медиа (media languages)* включает творческие задания, направленные на подготовку серии рисунков, комиксов на тему взаимоотношений тех или иных персонажей - с отработкой их мимики, жестов, пластики движений, манеры одеваться и т.д. Например, Дмитрий К. представил данную серию в виде зарисовок отдельных фрагментов из фильма. В каждом рисунке он изобразил сцены, где крупным планом были обозначены герои фильма в различных ситуациях, в которые они попадали по ходу фильма.

Как показывает опыт проведения медиаобразовательным занятий, не менее интересной для студентов является осуществление анализа персонажей аудиовизуального медиатекста с опорой на ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)*. Сюда включаются задания по подготовке рекламных афиш, постеров, коллажей, комиксов, в которых отражались бы характеры тех или иных персонажей фильма.

Это задание можно дополнить в процессе работы над понятием *Медийная аудитория (media audiences)*: студенты могут подготовить серии рисунков, комиксов на тему разнообразных реакций на медиатексты представителей аудитории разного возраста, уровня образования и социального статуса.

Анализ персонажей медиатекстов может быть также структурирован в виде специальных таблиц. В частности, студентам после просмотра художественного фильма «12» предлагается заполнить таблицу 9 и попытаться обосновать свои ответы.

Приводим пример характеристики персонажей на примере художественного фильма «12», представленной студенткой Анной Т.:

Таблица 9. Характеристика персонажей в аудиовизуальных медиатекстах (на примере фильма Н. Михалкова «12»)

№	Качества персонажей	Персонажи художественного фильма Н.Михалкова «12»			
		Офицер	Артист	Таксист	Хирург
1	Нежный, мягкий	+	+		+
2	Грубый, жесткий			+	
3	Интеллектуал	+	+		
4	Тупица			+	
5	Боец	+		+	
6	Растяпа		+		
7	Бунтарь			+	
8	Конформист				
9	Романтик		+		+
10	Циник			+	
11	Заботливый отец, семьянин		+		+
12	Одиночка, холостяк	+		+	
13	Открытый	+			+
14	Скрытный	+	+	+	
15	Дружелюбный	+	+		+
16	Агрессивный, враждебный			+	
17	Самостоятельный	+	+	+	+
18	Иждивенец				
19	Прямой, простодушный		+		+
20	Изворотливый, хитрый				
21	Активный, владеющий ситуацией	+			
22	Пассивный		+		+
23	Волевой	+		+	+
24	Безвольный		+		
25	Остроумный, ироничный, саркастичный	+	+	+	+
26	Объект насмешек, юмора, иронии со стороны других персонажей				
27	Верный	+			
28	Предатель				
29	Оптимист		+		+
30	Пессимист			+	
31	Правдивый	+	+	+	+
32	Лживый				
33	Добрый	+	+		+
34	Злой			+	
35	Сильный	+			+
36	Слабый		+	+	

37	Смелый Решительный	+			
38	Трусливый, нерешительный				
39	Трудолюбивый		+	+	+
40	Ленивый				
41	Практичный	+		+	
42	Безалаберный		+		
43	Принципиальный	+		+	
44	Беспринципный				
45	Целеустремленный	+			+
46	Нецелеустремленный			+	
47	Зависимый			+	
48	Независимый	+			+
49	Эмоциональный	+	+		+
50	Холодный			+	
51	Кокетливый		+		
52	Строгий	+		+	
53	Сексуальный, чувственный	+	+		+
54	Фригидный			+	

В данном случае была представлена характеристика персонажей одного фильма. Но в процессе медиаобразовательных занятий возможен и другой вариант заполнения таблицы, при котором сравниваются персонажи из разных фильмов, телепередач, сериалов и т.д. В том и в другом случае при выполнении задания студент должен обосновать ответ и аргументировать свою точку зрения по поводу выбранного персонажа.

Как можно заметить, в результате заполнения данной таблицы получается довольно развернутая характеристика представленных персонажей, которая не только отражает основные черты, присущие героям фильма, но также демонстрирует отношение студентов к этим персонажам.

По результатам заполнения данной таблицы можно заключить, что студентке наиболее импонируют такие персонажи, как Офицер и Хирург, которые наделены, по ее мнению, большим числом положительных качеств (добрый, независимый и т.д.). У Таксиста, наоборот, преобладают черты, характеризующие его с отрицательной стороны (злой, строгий, холодный и т.д.). Таким образом, анализ подобных заданий, проведенный педагогом совместно со студентами, дает возможность составить своеобразный «рейтинг популярности» того или иного персонажа фильма.

В процессе анализа персонажей на примере фильма Н. Михалкова «12», студентам может быть предложено составить описание репрезентации категории в аудиовизуальном медиатексте. С этой целью они заполняют таблицу 10.

Вот пример заполнения данной таблицы студентом Алексеем К.:

Таблица 10. Анализ персонажей аудиовизуального медиатекста (на примере фильма Н. Михалкова «12»)

Имя персонажа	Описание репрезентации категории в медиатексте								
	<i>Возраст персонажа</i>	<i>Раса персонажа</i>	<i>Внешний вид, одежда, телосложение персонажа</i>	<i>Уровень образования, профессия, хобби</i>	<i>Семейное положение персонажа</i>	<i>Социальное положение персонажа</i>	<i>Черты характера, темперамент, мимика, жесты, лексика персонажа</i>	<i>Ценностные ориентации (идейные, религиозные и др.) персонажа</i>	<i>Поступки персонажа, способы разрешения конфликта</i>
Креативный директор телекомпании	45-50 лет	Европейская	Респектабельный, одежда дорогая, плотное телосложение	Высшее, креативный директор телекомпании. Предпочжительное хобби – игра в гольф	Женат, есть дети	Служащий	Нерешителен, интеллектуален, прагматичен, конформист. Флегматик. Мимика и жесты невыразительные, лексика безупречна	Ценностные ориентации западного образца (карьера, индивидуализм). Религиозен.	Долго принимает решение, неоднократно меняет его. Способ разрешения – уход от конфликта.

Таксист									
	45-50 лет	Европейская	Довольно потрепанный. Одежда недорогая, обычное телосложение	Среднее, таксист. Предположительное хобби – алкоголь, рыбалка.	Разведен, есть дети	Рабочий	Резкий, агрессивный, саркастичный, жестокий. Сангвиник, Мимика и жесты резкие, в речи употребляются грубые слова	Ценностные ориентации - социальная справедливость, национализм. Религиозные установки не ясны.	Поступки импульсивны, резки. В разрешении конфликта предпочитает насильственные, «шоковые» методы.

В случае, если в медиатексте присутствуют мужские и женские персонажи. Возможен и другой вариант заполнения таблицы 10, в которой путем сопоставления сравнивается описание репрезентации данных персонажей. Более подробно с этим вариантом таблицы можно ознакомиться в монографии А.В. Федорова «Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов». М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. С. 279.

Очень важным аспектом при осуществлении анализа персонажей аудиовизуальных медиатекстов является распознавание условных кодов, характерных для героев фильма, программы, клипа и т.д. Поэтому студентам может быть предложено заполнение еще одной таблицы 11, в которой представлены условные коды персонажей медиатекста. Задача студента – распознать эти коды и составить характеристику их проявлений в медиатексте.

Приведем пример заполнения таблицы 11, подготовленной Антоном К.:

Таблица 11. Условные коды типичных персонажей аудиовизуальных медиатекстов (на примере фильма Н. Михалкова «12»)

Условные коды персонажей в медиатексте	Характеристика (включая аудиовизуальную) проявления данных кодов в медиатексте	Список конкретных медиатекстов, где можно обнаружить данные коды
Золушка	Программист (герой С. Маковецкого)	«Красотка», «Анжелика - маркиза ангелов», «Не родись красивой», «Моя прекрасная няня», «Все будет хорошо», «Гений»
Богатырь/Супермен/Герой	Офицер (герой Н.Михалкова)	«Антикиллер», «Супермен», «Бэтмэн», «Рэмбо»
Простак/Иванушка-дурачок	Пенсионер (герой А. Петренко)	«Невезучие», «Растяпа», «Бриллиантовая рука»
Король/Царь/Властитель	Офицер (герой Н.Михалкова)	«Тайны дворцовых переворотов», «Три мушкетера», «Сибирский цирюльник»
Красавца и Чудовище	Артист (герой М. Ефремова) и Таксист (герой С. Гармаша)	«Чучело», «Анжелика- маркиза ангелов»
Аутсайдер/Неудачник	Креативный директор (герой Ю. Стоянова)	«Растяпа», «Все будет хорошо», «Принцесса на бобах»
Злодей или маньяк	Бандиты, подстроившие суд	«Парфюмер», «Каннибал», «Прирожденные убийцы», «Кошмар на улице Вязов»
Вампир/Упырь	Бандиты, подстроившие суд	«Молчание ягнят», «От заката до рассвета»
Шпион/Разведчик	Бандиты, подстроившие суд	«Свой среди чужих, чужой среди своих», «Акция»
Предатель	нет	«Дети капитана Гранта», «Пятнадцатилетний капитан», «Штафбат»
Жертва	Мальчик - чеченец	«От заката до рассвета», «Иди и смотри», «Принцесса на бобах»

В процессе анализа персонажей аудиовизуального медиатекста (на примере фильма Н. Михалкова «12»), вниманию студентов могут быть предложены следующие *вопросы* [см. подробнее: Федоров, 2007]:

Существует ли взаимосвязь жанровой специфики данного фильма с показом главных персонажей фильма?

Могут ли персонажи данного фильма зависеть от тематической/жанровой/политической и т.д. направленности фильма? Если да, то как именно?

Зависит ли внешний облик персонажей, представленных в фильме, от медийных технологий? Если да, то как именно?

Как мимика и жесты персонажей фильма связана с жанром психологического триллера?

Как авторы медиатекста могут показать, что их персонаж изменился? Удалось ли это сделать создателям фильма?

Можете ли Вы вспомнить эпизоды фильма, где события рассказаны/увидены глазами того или иного персонажа? Есть ли в таких эпизодах моменты моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности?

Почему определенные предметы (включая одежду персонажей) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, об их образе жизни, об их отношении друг к другу? Характеризует ли обстановка характеры людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему? Как важны для развития действия фильма диалоги, язык персонажей?

Как изображаются в фильме семья, классовая принадлежность, пол, раса и т.д. персонажей?

Какие политические, социальные и культурные настроения отражаются во взглядах и поступках персонажей данного фильма?

Как персонажи данного фильма выражают свои взгляды жизнь, идеи?

Каковы психологические отношения между персонажами в фильме, каковы причины их действий, последствия этих действий?

Как развиваются характеры персонажей? Изменились ли главные персонажи в результате событий медиатекста? Как, почему?

Что персонажи узнали в результате развития сюжета фильма?

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты между персонажами в данном фильме?

Кто является активным элементом действия в данном фильме - мужской или женский персонаж? Какие поступки совершают эти персонажи? Есть ли необходимость присутствия в сюжете женского персонажа?

Имеются ли какие-либо связи между второстепенными сюжетными линиями, которые помогают пониманию мировоззрения, характеров персонажей и темы фильма?

Соответствует ли финал фильма логике характеров персонажей и их мировоззрения? Если нет, то как должен был завершиться фильм с учетом характеров персонажей и их мировоззрения? Какой финал предпочли бы вы? Почему?

Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить также как персонаж N. в той или иной ситуации?

Что заставляет вас сочувствовать одним героям в фильме и осуждать других?

Каков вклад каждого персонажа фильма в ваше понимание главного героя?

Изменились ли ваши симпатии к персонажам по ходу действия фильма?

Какие качества, черты характера вы в идеале хотели бы обнаружить у героев фильма? Можно ли вашего любимого героя назвать активным?

Может ли реакция аудитории продлить/прервать жизнь персонажей фильма? Кого из персонажей вы бы хотели увидеть, если бы фильм имел продолжение? О чем, по вашему мнению, был бы этот фильм?

В целом, осуществление анализа медийных персонажей, применение разнообразных по содержанию и вариантам выполнения творческих заданий на аудиовизуальном медиаматериале позволяет студентам открыть для себя новые стороны фильма, телепередачи, способствует умению распознавать условные коды медиатекста, давать развернутую характеристику главным и второстепенным персонажам медиапроизведения.

Примечания

Бахтин М.М. Проблема текста//Собр. соч.: в 7-ми томах. Т.5. М.: Русские словари, 1997. 731 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

6. Автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильмов и телевизионных журналов школьной и молодежной тематики)

Цели. После изучения главы 6 студенческая аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
Основные понятия автобиографического (личностного) анализа медиатекстов	Осуществлять автобиографический (личностный) анализ конкретных аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления автобиографического (личностного) анализа аудиовизуальных медиатекстов	Сопоставлять события (характерные особенности персонажей) аудиовизуальных медиатекстов с событиями своей жизни (характерными особенностями персонажей)
Методику осуществления автобиографического (личностного) анализа аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы автобиографического (личностного) анализа аудиовизуальных медиатекстов
Типологию медиаобразовательных заданий, направленных на осуществление автобиографического (личностного) анализа аудиовизуальных медиатекстов	Выполнять творческие задания различных типов (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление автобиографического (личностного) анализа аудиовизуального медиатекста

Ключевые слова

Автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
Ассоциативная память	Категории медиа
Имитация	Язык медиа

Сопоставление	Медийные репрезентации
Методика автобиографического (личностного) анализа аудиовизуальных медиатекстов	Медийные технологии
Типология медиаобразовательных заданий для осуществления автобиографического (личностного) анализа аудиовизуального медиатекста	Медийные аудитории

Автобиографический (личностный) анализ (Autobiographical Analysis) – «сопоставление своего жизненного опыта (событий личной жизни, проявлений своего характера в различных ситуациях) с жизненным опытом персонажей медиатекстов. Данный аналитический подход опирается на ассоциативную память человека (эффект «вспышек памяти») и помогает аудитории критически понять влияние медиакультуры на развитие личности человека, способствует развитию медиакомпетентности» [Федоров, 2007, с. 289]. То есть механизм воздействия аудиовизуального медиатекста, который содержит определенные автобиографические сходства со зрителем/читателем, примерно следующий: сопоставление жизненного опыта аудитории с событиями, происходящими в фильме, телепередаче и т.д. придает анализу медиатекста личностный смысл, а активизации внимания аудитории к аналитической работе над аудиовизуальным медиатекстом способствует идентификация с персонажами («такими, как я сам»).

Вместе с тем, «учитывая, что восполнение человеком недостающих ему в реальной жизни чувств и переживаний абсолютно закономерно, автобиографический анализ на медиаобразовательных занятиях связан также с терапевтическим эффектом и феноменом компенсации [Федоров, 2007, с. 289].

Автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов анализа возможен на примере фильмов и телевизионных журналов школьной тематики. Этот выбор был обусловлен тем, что студенты еще совсем недавно были школьниками, и впечатления от различных событий и ситуаций, в которые они попадали в школьном возрасте, еще достаточно свежи в их памяти.

Вторая существенно важная причина выбора такого аудиовизуального медиаматериала, как аудиовизуальные произведения медиакультуры на темы школьной жизни, - профессиональная направленность медиаобразовательных занятий. От того, насколько компетентно будущие педагоги, которым предстоит через несколько лет работать в образовательных учреждениях различного типа, смогут разобраться в сложных перипетиях взаимоотношений школьников, особенностях их характеров и чувств, во многом будет зависеть успешность всего учебно-воспитательного процесса.

Автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории включает различные творческие задания, «активизирующие критическое и творческое мышление студентов, способствующие развитию медиакомпетентности» [Федоров, 2007, с. 289].

Цикл литературно-имитационных творческих заданий для автобиографического анализа медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории основан на изучении и творческом освоении студентами основных ключевых понятий медиаобразования.

Например, опора на понятие *Медийные агентства (media agencies)* помогает студентам представить себя в роли сотрудника медийного агентства, занимающегося выпуском аудиовизуальных медиатекстов школьной тематики и составить подробный план своей гипотетической рабочей день в этом качестве. А изучение понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* – подготовить сценарные этюды на тему того, как они вели себя, будучи школьниками, попадая в комедийные, драматические, детективные и иные жанровые ситуации.

В результате выполнения данного задания студенты имеют возможность не просто вспомнить ситуации, случаи из своей жизни, которые происходили с ними в школе, но и использовать этот материал для последующего медийного творчества, например, съемки небольшого фильма, телепередачи и т.д. Кроме того, «проживание» подобных эпизодов в комедийном, драматическом, детективном ключе, позволяет аудитории по-новому взглянуть на себя уже с взрослой позиции, проанализировать ход и результат того или иного события.

Приведем примеры некоторых работ студентов:

Виктория М. выбрала для сценарного автобиографического этюда комедийный жанр: *«Одна школьница решила не ходить несколько дней в школу. Идеальный вариант сделать это, не навлекая на себя неприятностей – сказать больно».*

С утра девочка стала жаловаться маме на головную боль, слабость, боли в горле. Но мама, которой не впервой было слышать такие истории от дочери, наотрез отказалась выслушать жалобы и настаивала на том, чтобы нерадивая ученица шла на занятия. Тогда девочка пошла на хитрость и решила по-настоящему простудиться. Она открыла форточку и, несмотря на то, что на улице был сильный мороз, стала изо всех сил вдыхать холодный воздух.

В это время мимо дома, где жила девочка, шла учительница. Увидев странное зрелище, она решила узнать, в чем дело. Позвонив в дверь, учительница с удивлением узнала от мамы, что девочка очень плохо себя чувствует, и в школу, скорее всего, сегодня не придет.

Учительница вместе с мамой вошла в комнату, и все планы девочки рухнули. Мало того, что в школу пришлось идти, так еще и вправду заболело горло. Но теперь в болезнь девочки никто не верил».

Еще один сценарный этюд в жанре детектива подготовил студент Дмитрий К.: *«Двое друзей – Егор и Денис, прогуливались по улице. Вдруг они увидели, что на земле валяется кошелек. Мальчики стали искать хозяина пропажи. Но как найти хозяина потерянной вещи в большом городе?»*

Заглянув в кошелек, мальчики увели там рецепты. По адресу и фамилии, они разыскали хозяйку кошелька и возвратили ее пропажу».

Драматический сценарный этюд, основанный на фактах из собственной жизни, подготовил Павел Т.: *«В школе учился тяжело больной мальчик. Его родители постоянно возили его в Москву на консультации, показывали крупным специалистам. Но здоровье мальчика не шло на поправку: ему требовалась очень дорогостоящая операция.*

Школьники и учителя пытались оказать помощь больному, собирали деньги, по мере сил мальчику пытались помочь и соседи, друзья этой семьи. Но в результате нужной суммы так и не удалось собрать.

Родители обратились за помощью к предпринимателям, бизнесменам. Но результата им пришлось ждать очень долго: люди, к которым они обращались, ссылались то на занятость, то на временные трудности в бизнесе.

Но вот, наконец, нужную сумму удалось собрать. Вся семья готовилась к поездке в Москву, но накануне отъезда мальчика не стало».

Вот такие разные по характеру и глубине истории подготовили студенты.

Изучение понятия *Языки медиа (media languages)* позволяет предложить студентам следующее задание: представить себя в роли одного из медийных персонажей фильма школьной тематики,

глазами которого «увидено» или «услышано» то или иное событие, и написать сценарные этюды на темы похожих событий, увиденных/услышанных на самом деле с учетом особенностей аудиовизуального языка «субъективного взгляда» (ракурс, крупность плана, детали, сила, тембр звука и т.д.).

В результате выполнения студентами были подготовлены такие сценарные этюды:

Анна Д. (этюд от имени Лены Бессольцевой из кинофильма Р. Быкова «Чучело»):

«Звучит тревожная музыка.

Кадр 1 (общий план): школьники окружают Лену.

Кадр 2 - 6 (крупные планы): холодные, злые лица детей, которые выкрикивают Лене в лицо жестокие, безжалостные слова.

Кадр 7 (крупный план): Лена с бесстрашием смотрит на своих обидчиков, молча слушает их обвинения.

Кадр 8 (общий план): Дети в растерянности... Лена молчит, не защищается, не оправдывается. Она молча слушает несправедливые обвинения одноклассников».

Георгий И. (этюд от имени Джесса Аарона из фильма Г. Ксупо «Мост в Терабитию»):

«Кадр 1 (общий план): Вся семья Джесса собралась за завтраком.

Кадр 2 (средний план): Отец начинает разговор с Джессом о семейных проблемах.

Кадр 3 (крупный план): Джесс не ожидает, что отец совсем не понимает его. Его лицо выражает разочарование и уныние».

На примере изучения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* студентам могут быть предложены следующие виды заданий, направленных на автобиографический (личностный) анализ аудиовизуальных медиатекстов: составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа аудиовизуального медиатекста на школьную тему, представив себя на его месте («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»).

Представляем пример выполнения этого задания студентом Вадимом П.: *«Я – Денис из фильма «По секрету всему свету». Недавно со мной произошел такой случай. Мы с моим другом смастерили велосипед, покрасили его, накачали колеса и поехали кататься.*

На одной из улиц встретился нам один парень с собакой. Вид у него был очень озабоченный. Он рассказал нам, что у него тяжело больна бабушка, и ему срочно нужно купить ей лекарства.

Нам стало очень жаль и этого парнишку, и его бабушку. Мы отдали ему свой велосипед, чтобы он поехал на нем в аптеку. Как только парень отъехал за угол, собака ринулась за ним.

Мы очень долго ждали этого парня, но прошел час, другой, а его все не было. Мы стали переживать, не случилось ли чего с ним, ведь на улице такое движение, а он один на велосипеде, да еще и с собакой. Так мы и прождали его до самой темноты. До сих пор думаем, что с ним могло случиться?».

Еще одно творческое задание выполняется следующим образом: студентам нужно представить себя в роли персонажа того или иного медиатекста, но при этом изменить те или иные его компоненты (жанр, композиция, время, место действия медиатекста; возраст, национальность персонажа и т.д.), написать воображаемый монолог такого рода персонажа.

Представляем один из вариантов выполнения данного задания, подготовленного студенткой Светланой П.:

«Позвольте представиться, я – Алиса, героиня фильма «Гостья из будущего». Прошло уже 15 лет после моих приключений, описанных в фильме. Сейчас я взрослая, у меня есть своя семья. Только теперь я понимаю, как трудно воспитывать детей, когда вместе с ними отправляешься в межпланетное путешествие. Оказывается, они совершенно не умеют себя вести в приличном межгалактическом обществе – бегают по планетам, шумят, хватают все, что им попадает под руку. Например, вчера схватили жителя с планеты Дункан, а у него рост всего 20 сантиметров. Они так играли с ним, что чуть не замучили беднягу! Вот такие бывают трудности в семьях астронавтов».

Еще одно творческое задание позволяет студентам представить себя в роли неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в выбранном фильме на школьную тему, изменив тем самым ракурс повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону; написать воображаемый «внутренний монолог» такого рода персонажа.

Вот какой монолог составил студент Денис П., представив себя в роли мотоцикла из фильма «Директор»:

«Чего только мне не пришлось перенести за последнее время! Мой хозяин стал директором школы, и я каждый день подвергаюсь страшным опасностям. То меня измажут краской, то проткнут шины... Ну и район! Сплошные бандиты и преступники! Но я надеюсь, что мой хозяин не даст меня в обиду».

Следующее творческое задание состояло в том, что студентам необходимо было описать самые забавные, мрачные, счастливые и наиболее невероятные случаи из своей жизни, придумать для них сценарные эскизы, которые могут быть положены в основу детского или молодежного фильма.

Студент Артур П. подготовил следующий сценарный эскиз: *«Один старшеклассник никак не мог достичь взаимопонимания со своими друзьями. Как бы он ни старался наладить общение с ними, ничего не получалось: многие его друзья посмеивались над ним, давали обидные прозвища, часто обижали...»*

Однажды юноша шел из школы домой и вдруг увидел, что на его одноклассника напали хулиганы. Он пришел на помощь товарищу. С этого дня отношение одноклассников к юноше стало меняться к лучшему: к нему прислушивались, стали с большим уважением отзываться о нем».

Еще один вариант данного задания - используя те или иные черты своего характера и факты из своей жизни, студентам предлагается придумать образы новых медийных персонажей, их диалоги, испытания (физические, эмоциональные, моральные и пр.), с которыми эти медийные персонажи должны столкнуться.

К примеру, студент Евгения Д. подготовила это задание на материале художественного фильма «Все наоборот» (Россия, 1982). Ее версия развития событий фильма была следующей: *«Главные герои фильма – старшеклассники, решили пожениться и сообщили об этом родителям.*

Реакция родителей была резко отрицательной. Между ними состоялся следующий разговор:

«Мама»: Как вы собираетесь жить? Образования, профессии и жилья у вас нет. А если у вас в ближайшем будущем будут дети? Чему вы их сможете научить?

«Андрей»: Я могу бросить школу и пойти работать. А жить мы собираемся отдельно, будем снимать квартиру.

«Отец»: Хорошенькое дело! В наше время главное - иметь высшее образование, быть высококлассным специалистом. А что можешь ты? На что ты рассчитываешь?

«Андрей»: Я думал, что вы будете помогать нам. А если нет, тогда я не знаю, что делать дальше... Может быть, тогда Оля поработает где-нибудь?».

Изучая понятие *Медийная аудитория(media audiences)* студенческой группе было дано задание составить монологи представителей аудитории с похожим типом медиавосприятия, но разного возраста и социального статуса по поводу выхода фильмов школьной и молодежной тематики. Вот какой монолог был составлен Вячеславом Ж. от имени главного инженера крупного завода:

«Фильмы про молодежь – сплошная выдумка. Какой фильм не посмотришь, понимаешь, что это буйная фантазия режиссера. Истории какие-то искусственные, персонажи невыразительные. К тому же,

возникает вопрос: а были ли молодыми сами создатели картины? Такое впечатление, что нет. Сплошная морализация! Разве молодежи это нужно? На мой взгляд, лучше бы такие фильмы ориентировали юношей и девушек на выбор определенной профессии, а не на пустую болтовню.

Есть, конечно, хорошие, интересные фильмы, но их очень мало. А сериалы, которые показывают по ТВ якобы для молодежи, вообще смотреть невозможно».

Затем студенты приступают к выполнению **цикла театрализованно-ролевых творческих заданий** для автобиографического анализа аудиовизуальных медиатекстов. Основой данного этапа занятий также становятся ключевые понятия медиаобразования.

Например, понятие *Медийные агентства (media agencies)* рассматривается в ходе выполнения следующего задания: студентам предлагается подготовить театрализованные этюды, в которых раскрываются разнообразные варианты гипотетических действий в роли сотрудника медийного агентства. Это задание выполняется в творческих группах. После подготовительного этапа каждая группа представляет свой этюд, и на конкурсной основе в процессе обсуждения выбираются лучшие работы.

Представляем небольшой фрагмент работы «агентства», специализирующегося на создании детских юмористических телевизионных журналов:

«Идет обсуждение нового сюжета для детского юмористического тележурнала.

- Господа! У нас из года в год возникает проблема, связанная с выбором сюжета. Меняется время, на дворе – XXI век, а у нас в сюжетах нет никакой новизны. У кого будут предложения?

- Я считаю, что нужно активнее использовать в сюжете новые информационные технологии, Интернет, телекоммуникацию. Например, можно придумать сюжет про юных геймеров, сетевиков, пользователей Интернет. Эта тема очень актуальна для нынешних школьников.

- Хорошее предложение! Какие еще темы могут показаться интересными для молодого поколения?

- Мне кажется, что нужно больше готовить сюжетов о неформальных объединениях. Эта тема – очень серьезная, но можно ее представить в юмористическом ключе так, что детям со стороны будут видны не только плюсы таких объединений, но и их негативные последствия».

Как можно заметить, в данном этюде студентами затрагиваются некоторые серьезные проблемы, характерные для современных школьников – интернет-зависимости и неформальных

объединений. В процессе создания подобных диалогов будущие педагоги высказывают свое мнение о данных проблемах и предлагает варианты их решения.

Ключевое понятие *Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories)* рассматривалось на медиаобразовательном занятии таким образом: студенты в микрогруппах готовили театрализованные этюды, где раскрывались разнообразные варианты воздействия аудиовизуальных медиатекстов (на школьную тему) на аудиторию различного возраста и социального статуса. К примеру, одна из групп подготовила этюд под названием «Реакция зала».

Суть данного этюда заключается в следующем: в зрительном зале «кинотеатра» сидит весьма разношерстная публика: пенсионер, начальник отдела образования, интеллигентная дама, школьник.

Зрителям показывают фрагменты детских фильмов на школьную тему разных жанров – фантастику, детектив, комедию, драму и т.д. Реакция на показ фрагментов у зрителей очень разная. «Школьнику», например, больше всего нравятся фрагменты комедийного жанра, а «начальник отдела образования» живо реагирует на драматические эпизоды. «Интеллигентная дама» с пренебрежением относится к демонстрации «легких» жанров, но и большим вниманием смотрит фильмы исторической тематики.

Таким образом, студенты, выполняя данное задание в оригинальной форме, показали различные уровни восприятия и жанровые предпочтения различных категорий фильмов.

Аналогично выполняется задание по изучению ключевого понятия *Медийные технологии (media technologies)*: в студенческой группе выполняется подготовка пантомим на тему влияния телевизионных, компьютерных технологий на различные группы зрительской (пользовательской) аудитории.

В процессе медиаобразовательных занятий, посвященных автобиографическому анализу аудиовизуальных медиатекстов на школьную и молодежную тему, студентами выполняется ряд театрализованных этюдов:

- при изучении ключевого понятия *Языки медиа (media languages)* студенты участвуют в подготовке театрализованного этюда на тему различных аудиовизуальных трактовок их поведения в той или иной реальной жизненной ситуации, связанной со школой или вузом;

- при изучении ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* аудитория представляет театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами» аудиовизуальных медиатекстов («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «продюсером» и др.) на школьную и молодежную тему. При этом «авторы» медиатекста при ответах на вопросы должны активно опираться на свой реальный жизненный опыт, события личной жизни. Также студентам может быть дано задание подготовить «юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа фильма школьной или молодежной тематики. Студенты, исполняющие роли «отрицательных персонажей» и «авторов», используют в репликах и речах собственный жизненный опыт, переосмысленные факты своей жизни и т.п.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для автобиографического анализа на материале фильмов школьной и молодежной тематики может быть проведен следующим образом. Изучение ключевого медиаобразовательного понятия *Медийные агентства (media agencies)* заключается в подготовке серии рисунков/комикса, в которых раскрываются разнообразные варианты гипотетических действий студентов в роли сотрудников медийного агентства. К примеру, Олег П. подготовил иллюстрации, в которых представил себя в роли продюсера детских фильмов школьной тематики. При подготовке творческого проекта «продюсер» изучает жизнь современных школьников: на рисунках изображено посещение школы, спортивного стадиона, где занимаются дети. После изучения продюсер занимается разработкой проекта (фильма): ищет спонсоров для съемки, подбирает наиболее подходящих, по его мнению, актеров на главные роли и т.д. Иными словами, в данной серии студент отслеживает весь ход творческого процесса создания детского фильма.

Довольно интересными были работы студентов при изучении понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)*. Аудитории было предложено подготовить серию рисунков, в которых они изображают себя самого в виде персонажа медиатекста разных жанров на школьную или студенческую тему. Анализ работ студентов показал, что наиболее популярны герои

зарубежных боевиков «Директор», «Няньки» и т.д. В своих рисунках, в большинстве случаев, студенты изображали себя в роли положительных (преимущественно, главных) героев. Среди отечественных фильмов студенческой аудиторией были выбраны телевизионные телесериалы «Студенты», «Папины дочки» и др. Опять-таки в большинстве работ студенты предпочитали изображать себя в роли главных положительных героев.

Не менее оригинальными оказались многие работы студентов при изучении ключевого понятия *Медийные технологии (media technologies)*. Анализ серии рисунков студентов на тему влияния на них телевидения, компьютера, интернета показал, что практически все студенты осознают неоднозначное влияние масс-медиа, вычленяют положительные и отрицательные стороны медийных технологий на человека. При этом значительная часть работ была посвящена негативному влиянию Интернета на здоровье и общение. Например, в работах многие студенты изображали себя в полной изоляции от реального человеческого общения, причем «стеной» между ними и другими людьми был компьютер. На некоторых рисунках изображались подслеповатые, скрюченные геймеры, которые, по всей видимости, слишком много времени проводили у мониторов и т.д.

Вместе с тем, в работах студентов нашли отражение и положительные стороны масс-медиа. К примеру, на многих рисунках студенты изображали себя в виртуальных путешествиях, в общении с далекими друзьями, в получении новой учебной информации и т.д. Таким образом, подготовка такого рода заданий позволяет студентам всесторонне изучить механизмы влияния и потенциал медиа, что, в свою очередь, способствует развитию критического мышления и медиакомпетентности.

Также на медиаобразовательных занятиях студенты могут принять участие в подготовке комиксов с различными визуальными трактовками их поведения в той или иной реальной жизненной ситуации, связанной со школьной или студенческой жизнью. Или, к примеру, составить серию фотоснимков - кадров создания будущего «фильма» на тему: «Один день моей школьной/студенческой жизни» так, чтобы постороннему человеку были ясны их привычки и интересы.

Интересны результаты творческих работ студентов с опорой на ключевое понятие *Медийная аудитория(media audiences)*: они

готовят серию рисунков на тему эмоциональных реакций представителей аудитории при просмотре фильмов школьной и студенческой тематики с разными типами медиавосприятия, но одинакового с авторами возраста и социального статуса. Многие рисунки, выполненные студентами, отличаются оригинальностью исполнения, чувство юмора сочетается с пониманием проблемы.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий для автобиографического анализа медиатекстов на школьную и молодежную тему на занятиях в студенческой аудитории может включать множество вариантов их выполнения.

Например, работая над понятием *Медийные агентства (media agencies)*, студенты представляют себя в роли сотрудника медийного агентства, специализирующегося на выпуске фильмов для школьников и молодежи, который сделал крупное вложение в какой-либо рискованный проект. Это задание выполняется на основе своего жизненного опыта, связанного с ответственными финансовыми операциями.

Приведем пример выполнения данного задания Дианой К.: *«Я – директор частной киностудии. Очень часто мне приходится вкладывать деньги в создание фильмов и телесериалов для школьников. Признаю, что эти вложения не всегда бывают удачными. Например, недавно мне предложили вложить деньги в новый телевизионный сериал, обещая, что он будет интересным, займет одно из первых мест в рейтинге.*

Что же получилось в результате? Деньги вложены и потрачены, сериал получился, мягко говоря, неудачным, а о первом месте в рейтинге не приходится говорить вообще.

Как человек деловой, я провела анализ ситуации и выяснила свои основные ошибки. Во-первых, я недостаточно подробно ознакомилась с сюжетом будущего «шедевра». Во-вторых, на подготовительном этапе я не очень мало интересовалась ходом съемок, отбором актеров, идеями режиссера. И вот он – плачевный результат. В следующий раз обязательно учту свои ошибки!».

Следующее задание было связано с изучением ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)*. Студентам предстояло проанализировать, с какими ассоциациями («вспышками памяти») связаны у них те или иные жанры фильмов школьной или молодежной тематики. Оказалось, что у многих студентов возникают сходные ассоциации. Например, при показе боевиков студенты чаще всего вспоминают школьные «баталии», происходящие по любому поводу, а то и без него. Как правило, такие «баталии» очень быстро заканчиваются, и наступает

полное примирение сторон, которые очень часто потом становятся лучшими друзьями.

Комедийные фильмы о школе вызывают бурные эмоции и пробуждают массу воспоминаний – о невыученных уроках, списанных у друга на «двойку» контрольных работах, попытках ответить за кого-то из одноклассников малознакомому учителю и т.д. Каждый жанр аудиовизуальных медиатекстов вызывает определенные ассоциации у студентов, причем, когда это касается детских лет, проведенных в школе, как правило, эти ассоциации бывают положительными.

Изучение понятия *Медийные репрезентации (media representations)* заключается в анализе поведения конкретного медийного персонажа с учетом сравнения его характера и поступков с собственными. Приведем фрагменты некоторых работ студентов после просмотра фильма Р.Быкова «Чучело».

Людмила Б.: «Я, например, очень ценю, когда ко мне относятся хорошо, доверяют, а тем более, когда стремятся со мной дружить. Поэтому мне непонятно поведение Димы, его предательство, которое он совершил по отношению к Лене. Я понимаю, что на зло нельзя отвечать тем же, но все-таки считаю, что Диму простить очень трудно, практически невозможно».

Елена Т.: «Мне очень близок характер Лены. Когда я училась в школе, то тоже очень часто сталкивалась с предательством. Лена поступила как порядочный, добрый и честный человек».

Денис Ж.: «Когда я был школьником, меня в классе часто обижали из-за маленького роста. Мне до сих пор неприятно это вспоминать... Но в один прекрасный день я понял, что нужно что-то делать, чтобы изменить ситуацию. Я стал заниматься спортом и со временем мог дать отпор любому обидчику. Понимаю, что если бы в классе, где училась Лена, оказался, хотя бы один человек, который бы не побоялся толпы, может быть, эта история закончилась не так печально».

Изучение ключевого понятия *Медийная аудитория(media audiences)* может быть построено в нескольких вариантах. Например, студентам предлагается проанализировать лучшие/худшие субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) установки и условия восприятия фильмов школьной или молодежной тематики.

Еще один вариант - составить список из пяти лучших, по мнению студентов, фильмов, рассказывающих о школьных и молодежных проблемах в порядке возрастания оценки; описать критерии оценки этих медиатекстов; обосновать выбор именно этих критериев.

В качестве основных критериев оценки фильмов, студенткой Кариной Ю. были выбраны: актуальность темы для современного молодого поколения; качество актерских работ; воплощение авторской идеи фильма.

В соответствии с выделенными критериями ею был составлен следующий рейтинг российских фильмов и сериалов школьной и молодежной тематики (в порядке возрастания оценки): 1) «Студенты»; 2) «Все наоборот»; 3) «Школьный вальс»; 4) «Вам и не снилось»; 5) «Чучело».

Можно заметить, что большинство фильмов, названных студенткой, вышли на экраны достаточно давно, однако до настоящего времени не утратили своей актуальности. В самом деле, темы нравственности, искренней дружбы, любви, порядочности относятся к разряду «вечных тем» в литературе, искусстве, кино ...

В процессе осуществления автобиографического анализа фильмов школьной и молодежной тематики, студентам могут быть предложены следующие **вопросы**:

Какие действия вы будете предпринимать, если станете главным продюсером в солидном медийном агентстве, занимающемся созданием фильмов для детей и юношества, если почувствуете, что предлагаемые вам проекты грозят фирме убытками?

Какие жанры фильмов школьной и молодежной тематики способствуют большей идентификации личности с медийными персонажами?

Какое влияние оказали на вас художественные фильмы о школьниках и молодежи? Почему? Оказывают ли эти фильмы на вас такое же влияние, как раньше?

Почему определенные предметы в фильме (включая одежду персонажей, декорации и т.д.) изображены именно так? Что говорят нам эти предметы о персонажах, об их образе жизни, об их отношении друг к другу?

Какое значение для развития действия имеют диалоги, язык персонажей?

Какие предметы вашего быта, любимые жаргонные словечки могли бы рассказать что-либо о вашем образе жизни? Почему?

Можете ли вы вспомнить эпизоды молодежного фильма, где события рассказаны/увидены глазами того или иного персонажа? Есть ли в таких эпизодах моменты, когда предлагаемая точка зрения помогает создать ощущение опасности или неожиданности? Приходилось ли вам испытывать нечто подобное?

Кто является активным элементом действия в данном фильме школьной или молодежной тематики – мужской или женский персонаж? Какие поступки совершают эти персонажи? Смогли бы вы совершить такие же поступки? Почему (не)смогли бы?

Каковы причины действия тех или иных персонажей фильма? Приводят ли последствия этих отношений к определенному поведению персонажей? Свойственно ли вам такого рода поведение? Почему?

Говорят ли действия персонажа фильма о школьной жизни (в той или иной обстановке) о его характере? Характеризует ли обстановка людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему? Соотносится ли это с вашим жизненным опытом?

В каких сценах и как именно раскрываются конфликты между персонажами в данном фильме о школьниках? Как бы вы поступили в таких конфликтных ситуациях?

Как персонажи данного фильма о студентах выражают свои взгляды на жизнь, идеи? Близки ли вам такого рода идеи и взгляды? Почему?

Каково ваше мнение о персонаже N.? Правильно ли он поступает? Могли ли бы вы поступить также как персонаж N. в той или иной ситуации?

Что заставляет вас сочувствовать одним героям фильмов о школе и осуждать других?

Могут ли измениться ваши симпатии к персонажам по ходу действия в сюжете фильма о современной молодежи? Связано ли это с особенностями вашего характера, темперамента, мировоззрения?

Какие качества, черты характера вы в идеале хотели бы обнаружить у героя/героини? Почему?

Следует ли финал фильма логике характеров персонажей и их мировоззрения? Если нет, то как должен был завершиться фильм с учетом характеров персонажей и их мировоззрения? Какой финал предпочли бы вы? Почему?

Какие ощущения вызвал у вас данный фильм? Если вы ничего не почувствовали, то почему? Если какая-нибудь работа пробудила в вас сильные чувства, то как бы вы это объяснили? Почувствовали ли вы зависть, желание, тревогу, страх, отвращение, грусть или радость? Почему?

Подготовьте интервью по поводу телепрограммы любого канала и проинтервьюируйте самого себя. Ответьте на вопросы о наиболее интересных фильмах, адресованных школьной и студенческой аудитории: Почему для вас их интересно смотреть, а потом обсуждать? Какие фильмы или телесериалы о школе вам не нравятся, но вы их, несмотря на это, смотрите? Приходится ли вам смотреть такие фильмы не по собственному выбору, а только потому, скажем, что человек, с которым вы делите комнату, любит их смотреть?

Если бы вам предложили сделать выставку/фестиваль фильмов о школе, которые отражали бы ваши индивидуальные качества, какие бы вы выбрали? Почему именно эти фильмы?

Если бы вам предложили выбрать десять фильмов, которые могли бы рассказать о современных школьниках и студентах инопланетянам (или иностранцам), что бы вы выбрали? Почему именно эти фильмы?

Вас пригласили прочесть университетскую лекцию, посвященную медиакультуре России (или другой страны). Какие фильмы школьной или молодежной тематики вы могли бы подобрать для иллюстрации вашего выступления? Обоснуйте свой выбор.

Осуществление автобиографического (личностного) анализа аудиовизуальных медиатекстов представляется нам неотъемлемым аспектом развития критического мышления аудитории. Сопоставление событий, основных сюжетных линий, характеров персонажей со своим собственным жизненным опытом, анализ ситуаций с учетом личностной оценки дает студентам возможность доказать правомочность не только собственного мнения о фильме, телепередаче, сериале, но и раскрыть для себя новые стороны и грани жизненно важных явлений, жизненных установок, ценностей.

Примечания

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//Инновации в образовании. 2006. № 4. С.175-228.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. 2004. № 4. С.43-51.

Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

7. Иконографический анализ аудиовизуальных медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере телевизионных шоу и игровых программ)

Цели. После изучения главы 7 студенческая аудитория должна

а) знать	б) уметь
Основные понятия иконографического анализа (знак, символ, «код» и т.п.)	Проводить иконографический анализ аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления иконографического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Осуществлять анализ основных аспектов аудиовизуальных медиатекстов для характеристики основных ключевых понятий медиаобразования
Методику осуществления иконографического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы иконографического анализа аудиовизуальных медиатекстов
Типологию медиаобразовательных заданий, направленных на осуществление иконографического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Выполнять творческие задания (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление иконографического анализа аудиовизуального медиатекста

Ключевые слова

Иконографический анализ аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
Символ	Категории медиа
Условный код	Язык медиа
Ассоциативный анализ изображения	Медийные репрезентации
Методика иконографического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Медийные технологии
Типология медиаобразовательных заданий для осуществления иконографического анализа аудиовизуального медиатекста	Медийные аудитории

Иконографический анализ (Iconographic Analysis) – «ассоциативный анализ изображения в медиатексте, связанный с семиотическим анализом» [Федоров, 2007, с. 300].

Ток-шоу, телевизионные игры транслируются сегодня практически на каждом телевизионном канале. Популярности данного жанра во многом способствует реклама, регулярный выход в эфир, часто в самое лучшее телевизионное время, коммерческий характер и т.д.

Современному телезрителю предоставляется огромный выбор подобных программ, ориентированных на самые разные возрастные группы, предпочтения, вкусы, интересы и т.д. Например, популярностью у школьной и молодежной аудитории пользуются ставшие уже традиционными на российском экране программы как «КВН», «Что? Где? Когда?», а также новые, пришедшие относительно недавно в телеэфир программы «Поле чудес», «Такси», «Кто хочет стать миллионером?» и др.

К сожалению, многие телевизионные лотереи и игры, направленные на развлечение публики, мало способствует развитию самостоятельного мышления, воображения и т.д. Наиболее эффективными в плане развития и самореализации, а также повышении интеллектуального уровня российских телезрителей (особенно юных), на наш взгляд, являются игры, обладающие познавательным потенциалом и представляющие собой некое подобие викторин. В подобных игровых программах, наряду с азартом и элементами игры, присутствует развивающий аспект (возможность проявить себя в интеллектуальном плане). На сегодняшний день подобных игр, ориентированных на детскую аудиторию, к сожалению, пока не так уж много (одной из лучших, на наш взгляд, являются программы «Умники и умницы», «Самый умный»), хотя, благодаря развитию телекоммуникационных сетей, такие телеигры вполне могут стать интерактивными и их перспективы для медиаобразования в этой связи очевидны. Телевизионные игры, по мнению В.Я. Суртаева, дают возможность «самореализации как непосредственным участникам, так и телезрителям. ... Телеигры в последнее десятилетие XX века стали органичным элементом образа жизни миллионов россиян, в том числе молодежи» [Суртаев, 2000, с.139].

В связи с этим, в процессе медиаобразовательных занятий со студентами, наряду с другими видами и жанрами медиа,

используется и аудиовизуальный материал игровых телевизионных программ. Методика выполнения творческих заданий, способствующих иконографическому анализу медиатекстов (в данном случае – телевизионных шоу-программ), рассчитана на игровые, ролевые возможности педагогического процесса, развивающие воображение, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие аудитории, медиакомпетентность.

Иконографический анализ аудиовизуальных медиатекстов предполагает выполнение студентами литературно-аналитических, театрализовано-ролевых, изобразительно-имитационных творческих заданий, включающих анализ ключевых понятий медиаобразования [«медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.].

Цикл литературно-аналитических творческих заданий, способствующих иконографическому анализу аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории, может включать такие виды работы как анализ логотипов известных с визуальной (композиция, цвет и т.д.) точки зрения; анализ отдельных элементов телевизионной программы с последующей его типологизацией, озвучивание аудиовизуального медиаматериала и т.д.

К примеру, при изучении ключевого понятия *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)* студенты проводят анализ выбранной ими шоу-программы с целью определения ее типа (вид, жанр, способ и регион распространения и пр.). Приведем фрагмент такой аналитической работы, выполненной студентом Григорием Б.:

«Телевизионная программа «Поле чудес» - одна из самых брендовых телевикторин на нашем российском телеэкране. Ее популярность связана с несколькими факторами. Во-первых, эта программа много лет выходит в телевизионный эфир регулярно в одно и то же время (кстати, не самое худшее для аудитории), что делает ее сродни телесериалам, то есть обладает эффектом серийности.

Во-вторых, эта программа имеет бессменного ведущего, который давно снискал симпатию у аудитории самых разных

возрастов, стал, можно сказать, членом семьи для многих телезрителей.

В-третьих, популярности этого шоу способствует доступность (каждый, кто хочет поучаствовать в программе, может прислать заявку, придумать кроссворд и т.д.).

В-четвертых, эта программа уже обросла своими традициями (для организаторов – вручать призы, предоставлять слово детям, находящимся в студии; для участников – передавать привет родным и знакомым, привозить гостинцы и т.д.). Кроме того, эта программа, своего рода – семейная, можно смотреть всей семьей – и детям, и взрослым. Словом, можно назвать еще массу причин популярности этой программы, регион распространения которой постоянно расширяется – ее транслируют многие страны бывшего Союза».

Опора на ключевое понятия *Языки медиа (media languages)* предоставляет возможность студентам в процессе медиаобразовательного занятия сравнивать различные шоу-программы, и в ходе просмотра выявлять определенные «знаки», «коды» для их последующей расшифровки. Например, просмотр видеозаписи эпизодов телевизионных шоу-программ без звука проводится с целью сконцентрировать внимание аудитории «на мимике, жестах персонажей, на цвете, освещении, последовательности сцен и видах съемки (планы, ракурсы, движение камеры)» [Федоров. 2007, с. 301].

После такого просмотра проводится коллективное обсуждение. Ниже приводим фрагмент одного из обсуждений известной шоу-программы «Без комплексов»:

Карина К.: «Даже если бы я никогда раньше не видела этой программы, то сразу бы смогла определить, что это телевизионное ток-шоу. Об этом свидетельствуют многочисленные визуальные «знаки»: зрители в студии, ведущий, приглашенные гости, живое общение и т.д.

Григорий Б.: Нужно еще добавить цветовое решение, характерное для этого телевизионного жанра. Все сцены хорошо освещены, в декорациях используются яркие цвета...

Александр З.: И работа операторов также не уходит от традиций жанра. Часто используются такие приемы, как крупный план, «наезд» камеры, общий план-показ зрителей.

Елена С.: Еще один прием, часто используемый в таких программах – приглашение на роль ведущего известного актера, певца, причем это можно встретить как в отечественных, так и в зарубежных шоу-программах. Встреча со «старым знакомым» на телеэкране привлекает многих зрителей».

На следующем этапе медиаобразовательного занятия проводится просмотр того же эпизода со звуком, чтобы получить более ясное представление о том, как достигается эффект воздействия телевизионной программы на аудиторию (включая воздействие конкретных технических приемов). Обсуждение таких приемов можно продолжить в минигруппах, после чего от каждой группы может выступить кто-либо из студентов. Приведем фрагмент выступления студентки Марии Б.: *«Как нам кажется, очень эффективным музыкальное сопровождение - как телевизионного шоу, так и телеигры. Как правило, здесь используется одна и та же мелодия, с которой начинается или оканчивается программа. Особые звуки - сигналы звучат во время завершения тура, выхода игроков, вручения призов. Эти звуки постепенно становятся для зрителей привычным условным сигналом, своеобразными позывными».*

Иконографический анализ аудиовизуального медиатекста на примере телевизионных шоу-программ продолжается в процессе работы над ключевым понятием *Медийные репрезентации (media representations)*.

Здесь возможны следующие задания: студенты сравнивают несколько кадров программы, где одна и та же сцена изображена в различных ракурсах. В процессе сравнения студенческая аудитория пытается определить, как это влияет на зрительское восприятие, на понимание отношений персонажей.

Приведем фрагмент выступления студента Вячеслава Ж., который сравнивал кадры из телевизионной игры «Поле чудес»:

«Первый кадр, на котором крупным планом изображен финал игры, и участник становится победителем, кажется мне менее выигрышной по сравнению с вторым кадром, где используется средний план и видны лица других игроков. Ракурс второго кадра более выразителен, так как здесь мы можем наблюдать не только за радостным лицом победителя, но и за реакцией его соперников. Очень интересно смотреть в этот момент на тех, кому сегодня

не повезло: сразу видно, кто умеет радоваться за другого и признавать собственное поражение, а кто – нет».

Интерес студентов вызвало задание, связанное со сравнением видеозаписей телевизионных программ разных лет. Мы показали в студенческой аудитории несколько выпусков программы «Что? Где? Когда?», транслируемой на ТВ 15, 10, 5 лет назад, и попросили определить, что общего в изображениях, какие изменения произошли за прошедшие годы, как изменились герои телеигры и т.п.

Сравнение этих видеофрагментов позволило студентам выявить существенные изменения, которые произошли и с игроками, и с самой программой. Приведем примеры некоторых высказываний:

Георгий И. «Да, игроки стали совсем другими. И дело тут не только в том, что те, кто играл в интеллектуальном казино раньше, стали старше, солиднее. Сменилось поколение, и новые участники совершенно по-другому ведут себя перед камерой. Если в программе пятнадцатилетней давности многие «знатоки» смущались, было видно, что они стесняются съемок, то нынешние игроки ведут себя совершенно раскованно, некоторые даже «работают» на камеру, как профессиональные актеры. Новое время показывает нам новых людей».

Диана К.: «Я хотела бы отметить те изменения, которые произошли с женщинами-участницами. Если в первых, более ранних, фрагментах их одежду, макияж, аксессуары отличала скромность, то теперь мы можем увидеть в выпусках программы вечерние наряды, профессионально выполненные прически и красивые украшения. То есть налицо изменение имиджа женщины-интеллектуала: теперь она не воспринимается окружающими как «синий чулок», да и сама, видимо, не хочет себя такой видеть. Современная женщина, кроме того, что она умна, еще и привлекательная внешне, успешно во всех смыслах этого слова».

Дмитрий К.: «А мне бы хотелось отметить то общее, что объединяет фрагменты этой программы разных лет. Независимо от того, когда проходят съемки программы, у ее участников всегда присутствует огромное желание победить, показать свои знания и в обсуждении выдвинуть единственно правильную версию. Мне кажется, что желание быть первым и выйти победителем в

любом состязании всегда присуще человеку, независимо от смены поколений - будь то рыцарский турнир, или современная интерактивная телевизионная игра».

Затем мы предложили студентам еще одно творческое задание, связанное с ключевым понятием *Медийные репрезентации (media representations)*, в ходе которого им предстояло провести анализ фотографий известных актеров и певцов с целью гипотетического их выдвижения на роли ведущих известных телевизионных шоу и игровых программ. Интересно, что большинство студентов предлагали выдвинуть на роли ведущих шоу-программ, предназначенных в основном для женской аудитории («Я сама», «Кулинарный поединок» и др.) ведущих-мужчин. Когда мы попросили студентов объяснить свой выбор, студентами были высказаны такие мнения:

Елена С.: «Я считаю, что ведущий-мужчина гораздо интереснее для женской аудитории, чем другая женщина, так как в основном, представительницы женского пола, как ни странно, больше доверяют мужчинам, чем женщинам. Исключение из этой ситуации составляют случаи, когда женщина видит в ведущей образец для подражания».

Филипп К.: «Образ стройного, потянутого, спортивного мужчины на экране очень нравится женщинам. Неслучайно во многих шоу, получивший мировую известность, этот прием используется очень часто».

Соответственно, на роли «мужских» программ (военных, спортивных и т.д.) были выдвинуты представительницы прекрасного пола. Когда мы попросили студентов «нарисовать» образ идеальной ведущей для мужской программы, то нами был получен следующий, несколько юмористический коллективный портрет:

«Ведущая должна быть обязательно молодой, и в случае, если программа интеллектуальная, она не должна быть блондинкой. Идеальной красоты для ведущей не требуется, главное, чтобы она была живой, эмоциональной, обаятельной, харизматичной. Одежда ведущей не должна быть вызывающей (как это принято во многих программах для мужчин), лучше, если она будет спортивной или классической, так как эти стили предпочитает большинство мужчин – зрителей. Если ведущая будет в программе шутить, то эти шутки должны быть действительно смешными,

и свидетельствующими о том, что у девушки есть определенный интеллектуальный уровень. В то же время, ведущая не должна быть слишком умной, так как это может отпугнуть ту часть мужской аудитории, которая считает, что во время раздачи ума женщина так долго собиралась по своему обыкновению, что вообще не успела на встречу с Всевышним».

Работа над ключевым медиаобразовательным понятием *Медийная аудитория (media audiences)* в контексте проведения иконографического анализа аудиовизуальных медиатекстов строилась следующим образом. Аудитории было предложено провести анализ ряда изображений из различных телевизионных шоу и игровых программ и попытаться определить их целевую аудиторию: вкусы, социальную принадлежность, пол, возраст и т.д. Представим некоторые результаты анализа аудиовизуальных медиатекстов, которые были получены на одном из медиаобразовательных занятий (*названия программ изменены - И.Ч.*):

Николай Н.: «Я думаю, что целевая аудитория шоу-программы «Двери» - люди среднего и старшего возраста, которым на работе или в личной жизни очень не хватает событий. Им нравится не просто «подсматривать в замочную скважину», но и потирать руки в ожидании скандала, причем скандала в полную силу, с битьем посуды, рукоприкладством и отборной руганью. Когда мне приходилось смотреть эту программу, у меня перед глазами стояла примерно следующая картина: зритель вне зависимости от пола) слышит из телевизионного приемника шум и крики. Он бросает газету (разгадывание кроссворда, приготовление обеда и т.п.), и бежит со всех ног к телевизору. И чем дольше длится скандал, тем лучше, потому, что этому зрителю не о чем подумать и нечего, в сущности, делать в жизни».

Елена С. «Мне кажется, что аудитория, для которой предназначено телевизионное шоу «Сним на даче» - это, в основном, жены крупных бизнесменов, которые стремятся поразить своих супругов кулинарными способностями к ужасу собственных домработниц, которым после одной такой «готовки» придется целую неделю отмывать кухню хозяйки.

Так как многие продукты, фигурирующие в программе, для большинства простых смертных - экзотика в чистом виде, людей

среднего и маленького достатка этот «пир гурманов» может только раздражать. Поэтому можно предположить, что пенсионеры эту программу явно не станут смотреть, так как их пенсии им не хватит даже на один обед».

Григорий Б.: «Программы «Ипотечный ответ» и «Институт хаоса» предназначена, в основном, для тех, кто не в состоянии нанять рабочих для проведения ремонта квартиры. Эта программа рассчитана на разные уровни вкуса, так как здесь представлены самые разные идеи».

С целью выявления основных стереотипов в телевизионных шоу и игровых программах, студентам также предлагается заполнить таблицу 12.

Ниже представляем пример заполнения данной таблицы студенткой Еленой Т.

Таблица 12. Типичные иконографические стереотипы в аудиовизуальных медиатекстах (на примере телевизионных шоу и игровых программ)

жанры медиатекстов	иконаграфические стереотипы в медиатекстах:			
	описание обстановки: предметов, места действия	описание приемов изображения предметов	описание приемов изображения персонажей	описание приемов изображения места действия
реалити-шоу	Обстановка максимально приближена к реальной	В кадре множество бытовых предметов (мебель, посуда, бытовая техника и т.д.).	В выпуске поочередно изображаются все персонажи, участвующие в шоу. Съёмка представляет собой череду сменяющихся друг друга сценок с разными действующим и лицами	Место действия может меняться
игровое шоу	Студия: оформление декораций не меняется. Отводятся места для ведущего, игроков, зрителей	Особый акцент делается на изображении игрового места. Фон – зрительный зал	Особое внимание уделяется изображению персонажей – игроков. Крупные планы – ведущий,	Место действия не меняется

			игроки	
ток-шоу	Студия: декорации в соответствии с характером шоу или темой программы. Отводятся места для ведущего, гостей программы, зрителей	Особый акцент – на места для гостей программы. Фон – зрительный зал	Особое внимание уделяется изображению персонажей – гостей студии. Крупные планы – ведущий, гости	Место действия не меняется

Осуществление иконографического анализа предполагает развитие у студентов умения читать и анализировать аудиовизуальные медиапроизведения, понимаемые как синтез определенных знаков и символов. Развитию этих умений может способствовать и такая форма работы как распознавание условных кодов типичных персонажей с предоставлением характеристики их визуального проявления. К примеру, заполнение таблицы 13, как раз и способствует решению этой задачи.

Приводим пример работы студента Александра З., который путем сопоставления различных персонажей из телевизионных программ выявил следующие закономерности:

Таблица 13. Условные коды типичных персонажей медиатекстов и характеристика их визуального проявления (на примере телевизионных шоу и игровых программ)

<i>Условные коды персонажей в медиатекстах</i>	<i>Виды медиатекстов, где можно легко обнаружить данные коды</i>	<i>Визуальная характеристика проявления данных кодов в медиатекстах</i>
Золушка	«Женские» программы и шоу: главная героиня	В начале программы – скромная, неприметная, слегка «зажатая». В конце – самоуверенная, успешная, раскованная, красивая.
Богатырь/Супермен/ Герой	«Мужские» программы и шоу: главный герой	Всегда сильный, спортивный, бесстрашный. Может быть не очень красивым, но всегда обаятелен.
Простак/Иванушка-дурачок/	Им может стать любой из участников	Недотепа, который в результате может стать Богатырем. В противном случае – выбывает из игры (но не сразу, иначе

		зрителю будет не так интересно смотреть). Внешность непримечательная, типовая.
Король/Властитель	Ведущий, жюри или зрители	Самоуверенный, неуязвимый, практически бессмертный (на время игры). Всегда прав. Внешне безупречен, успешен во всем.
Красавица и Чудовище	Ведущий и «отрицательный» гость (игрок)	Красавица – интеллеktуал, знающий ответы на все вопросы. Внешность – под стать интеллекту. Чудовище – поначалу неотесанное, (грубое, глупое, «не умеющее жить» и т.д.). В конце – человек «без проблем» (все они решаются в процессе программы). Внешность соответствует внутреннему состоянию.
Аутсайдер/Неудачник	Проигравший	Им может быть Простак/Иванушка-дурачок. (см. описание выше).
Злодей или Маньяк	Персонаж, чинящий препятствия на пути к победе (удачному выступлению)	Вызывает неприятие (отвращение) у зрителей, что постоянно подкрепляет своими поступками. Неприятная внешность.
Вампир/Упырь	Персонаж, чинящий препятствия на пути к победе (удачному выступлению)	Несколько истеричный, импульсивный, несдержанный. Внешность может быть какой угодно.
Шпион/Разведчик	Персонаж, чинящий препятствия на пути к победе (удачному выступлению); ведущий, пытающийся при помощи вопросов разведать обстановку	Неприметный, немногословный, на все случаи жизни имеет фразы-клише. Поведение безупречное. Хороши и манеры, и образование.
Предатель	Персонаж, чинящий препятствия на пути к победе (удачному выступлению)	Вызывает неприятие (отвращение) у зрителей, что постоянно подкрепляет своими поступками. Неприятная внешность. Физически плохо развит.
Жертва	Им может стать любой из участников	Может быть любой из перечисленных выше.

В процессе выполнения творческих заданий на медиаобразовательных занятиях студенты часто сталкиваются с типичными визуальными изображениями чувств главных и второстепенных персонажей. В процессе иконографического анализа ими может быть заполнена таблица 14.

Приведем фрагмент заполнения данной таблицы студенткой Кариной К.

Таблица 14. Типичные визуальные изображения чувств в медиатекстах (на примере телевизионных шоу и игровых программ)

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

ненависть	Суженные зрачки, сжатые кулаки, агрессивность во всем (слова, жесты, поза).	Присутствует практически во всех видах программ. Может проявляться у любого участника программы
-----------	---	---

Осуществление иконографического анализа аудиовизуальных медиатекстов не обходится без **цикла театрализованно-ролевых творческих заданий**. Здесь опять-таки работа строится на основе и в тесной взаимосвязи с ключевыми понятиями медиаобразования.

Например, изучение ключевого понятия *Языки медиа (media languages)* может включать в себя осуществление съемки короткого видеосюжета (длительность: 2-3 мин.) на тему одной из игровых телепрограмм с использованием различных способов съемки (к примеру, метод «ускоренного просмотра», «стоп-кадр» и т.д.). Это задание выполняется в микрогруппах. После завершения студенты сравнивают результаты и выбирают лучшие работы, в которых авторам удалось лучше всего отразить «символы», «знаки» и т.д.

Ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)* изучается студентами в увлекательной игровой форме. Так, например, студенты могут подготовить пластические этюды на темы сюжетов и персонажей известных игровых телепрограмм. По этим «застывшим фигурам» аудитория должна определить, какую программу задумали авторы. В другом варианте это задание выполняется в пантомимической технике.

Иконографический анализ телевизионных шоу и игровых программ не обходится без традиционного театрализованного этюда на тему «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают различные аспекты, связанные с иконографическим анализом медиатекстов, в частности, знаками, кодами, стереотипами, ассоциативным рядом современных телевизионных игровых программ. Эти встречи всегда проходят довольно интересно, но, учитывая, что мы уже неоднократно злоупотребляли вниманием читателя, повествуя о них довольно подробно, перейдем к другим, не менее интересным, но еще не описанным ранее нами заданиям.

По справедливому мнению А.В.Федорова, «реализация театрализованно-ролевых творческих заданий основывается на ролевой (деловой) игре: между участниками распределяются функции «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров»,

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

При этом перед студенческой аудиторией ставятся следующие конкретные задачи, помогающие иконографическим задачам занятий:

- «журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события»);
- «режиссерские» (общее руководство процессом съемки согласно режиссерской разработке минисценария, в том числе: определение главных «операторских», «оформительских», «звуко-музыкальных», «цветовых» решений, учет жанрово-стилистических особенностей телевизионной шоу- или игровой программы и т.д.);
- «операторские» (практическая реализация на видеопленке намеченной «режиссером» системы планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра и т.д.);
- «осветительские» (использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка и т.д.);
- «декоративно-художественные» (использование естественных декораций, костюмов, грима и т.д.).

В ходе медиаобразовательных занятий, посвященных иконографическому анализу телевизионных шоу или игровых программ, мы также вместе со студентами предприняли попытку создания собственной небольшой игровой программы. В основу данной программы была положена одна из старейших телевизионных интеллектуальных викторин «Что? Где? Когда?». С целью осуществления межпредметных связей, вопросы «телевизионной игры» были подготовлены преподавателями различных учебных дисциплин, изучаемых студентами.

Перед съемкой «телевизионной передачи» студентами была проведена серьезная подготовительная работа. Студенты распределили обязанности таким образом, что все они были

привлечены к работе: одни – в качестве игроков, другие – операторов, режиссеров, осветителей и т.д. После съемки было проведено коллективное обсуждение полученных результатов.

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

В процессе осуществления иконографического анализа на материале телевизионных шоу и игровых программ, студентами выполняется *цикл изобразительно-имитационных творческих заданий* [Федоров, 2007]:

- подготовка в творческих группах логотипа известной (или собственной) телекомпанию. После выполнения задания каждая группа выступает с «защитой» своего проекта, отвечает на вопросы аудитории и т.д.;
- подготовка рисунков, плакатов, коллажей, отражающих визуальные стереотипы какой-либо телевизионной программы;
- раскадровка видеосъемки (общий, средний, крупный планы) фрагмента телепередачи;
- подготовка серии из десяти-двенадцати кадров, которая могла бы быть взята за основу для съемки телевизионного ток-шоу;
- выполнение и презентация своего медиапроекта (телепрограммы), основанного на изобразительной символике;
- анализ кадра телевизионной программы (определение основных сюжетных линий, персонажей и т.д.). Изготовление вырезок фигур или предметов, изображенных в кадре. Разные варианты расположения этих вырезок в «кадре». Размышление над тем,

изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки;

-создание постера или коллажа по мотивам какой-либо телевизионной игровой программы (по выбору студентов);

-создание рекламных афиш собственной телепередачи жанра ток-шоу (телевизионной викторины);

-создание рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных телевизионных программ, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию;

-изготовление картонных фигурок, изображающих определенных персонажей и последующее разыгрывание сцен телевизионной программы, постановка кукольного спектакля по некоторым эпизодам передачи;

-создание рисунков или рисованных комиксов, отражающих различные эмоциональные реакции аудитории разного возраста и социального статуса на те или иные телевизионные ток-шоу или игровые программы и т.д.

Приведем примеры выполнения некоторых заданий в студенческой аудитории. Осуществление анализа отдельных кадров телевизионной программы проводилось нами в минигруппах, каждой из которых был предъявлен один кадр телевизионной игровой программы. Группам было дано задание: определить основные сюжетные линии, имидж персонажей т.д. Это задание студенты выполнили без особого труда, так как в игровых телепрограммах, как правило, четко определены ведущий, игроки, зрители, каждый из которого имеет свое место, атрибуты и т.д.

Затем мы попросили студентов вырезать из кадра фигуры персонажей и предметов, и попробовать самостоятельно переместить вырезанные фигуры в произвольном порядке. Размышляя над тем, изменились ли отношения персонажей и предметов после такой перестановки, студенты пришли к выводу, что при перемещении меняются роли персонажей (ведущий становится игроком, зритель – ведущим и т.д.). При этом суть, основная идея игрового шоу остается прежней: то есть, кто бы из персонажей ни был ведущим или игроком, он будет играть только отведенную ему в игре роль «по закону жанра». Как говорится, «при перемене мест слагаемых, сумма...». А ведь иногда на нашем телеэкране демонстрируют такие телеигры, что на память приходят слова великого баснописца: «А вы, друзья, как не садитесь... »).

На медиаобразовательных занятиях возможно использование богатейшего опыта, накопленного зарубежными коллегами – известными исследователями в области медиаобразования. К примеру, в процессе иконографического анализа используются задания, разработанные К.Бээлгэт – экс-руководителем образовательного отдела Британского киноинститута [BFI, 2003, p.7].

Например, выполнение задания «Замораживание кадра» (Freeze Frame) заключалось в следующем: во время просмотра телевизионного ток-шоу мы остановили изображение, и предложили студентам проанализировать композицию, освещение, цвет, ракурс в кадре и т.д. Приведем фрагменты рассуждений студентов.

Елена С.: «Композиция кадра мне кажется очень удачной. В кадре находятся все основные персонажи, при подробном рассмотрении можно предположить их отношения друг к другу».

Филипп К.: «Освещение студии – яркое, много красок, цветов. По-моему, это положительно настраивает аудиторию».

После подробного обсуждения студенты пришли к выводу, что все выразительные средства, использованные в кадре, имеют важное значение для распознавания определенных кодов, содержащихся в медиатексте. Таким образом, была достигнута основная цель данного задания: аудитория приходит к выводу, что каждый элемент визуального образа имеет свое значение.

Выполнение еще одного творческого задания «Начало и конец» (Top and Tail) заключается в том, что аудитории предъявляются начальные или заключительные кадры игровых телевизионных программ. При этом студентам дается задание: определить по изобразительному ряду жанр данной программы. К примеру, по начальным кадрам студенты без труда определяли жанр игровых программ. Среди основных символов, характерных для данного жанра, были названы: игроки в студии, ведущий, призы в студии и др.

Такие творческие задания в процессе осуществления иконографического анализа телевизионных программ способствуют овладению терминологией медиаобразования, развивают аналитические умения студентов, коммуникативные навыки. Опыт проведения медиаобразовательных занятий доказывает утверждение А.В. Федорова, что «знания и умения,

касающиеся «кухни» творческого процесса создания медиатекстов, помогают студентам точнее выразить свои ощущения, чувства по поводу увиденного и услышанного, косвенно развивали их способности к восприятию, в определенной степени готовят их к последующему критическому анализу медиатекстов (так как без наличия умения описать свои впечатления нельзя говорить о полноценном анализе медиатекста)» [Федоров, 2007, с. 312].

Иконографический анализ телевизионных шоу и игровых программ также предусматривает проведение ***цикла творческих заданий по восстановлению в памяти динамики аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов медиатекстов в процессе коллективного обсуждения.***

Коллективное обсуждение – неотъемлемая составляющая любого вида аналитической работы с произведениями аудиовизуальной медиаккультуры, в процессе которого аудитория имеет возможность решить поставленные перед ней задачи, сформулированные Ю.Н.Усовым таким образом: сохраняя «целостность впечатления от увиденного на экране, прояснить причины эмоциональной реакции на фильм, многосторонне рассмотреть систему взглядов художника на мир, которая раскрывается в развитии звукопластических тем, развернутых в пространственно-временной экранной реальности» [Усов, 1988, с.13]. Таким образом, коллективный анализ включает несколько основных компонентов:

- рассмотрение внутреннего содержания ключевых эпизодов, наиболее ярко выявляющих закономерности построения произведения в целом;
- попытку разобраться в логике авторского мышления (целостное воссоздание развития основных конфликтов, характеров, идей, звукопластического ряда и т.д.);
- выявление авторской концепции;
- оценку аудиторией системы авторских взглядов, выражение ею личного отношения к данной концепции [Усов, 1988, с.253].

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

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

Медиаобразовательные занятия, посвященные иконографическому анализу телевизионных шоу и игровых телепрограмм также включали данный вид коллективной творческой работы. Вот фрагменты одного из обсуждений популярной телевизионной игры-импровизации «Слава богу, ты пришел!».

Виктория М.: «Игра разделена на несколько ключевых эпизодов, каждый из которых представляет собой неожиданную для всех, в том числе – и для игрока, историю. Очень интересно в ходе игры попытаться прогнозировать, как эта ситуация будет разворачиваться. Мне кажется, что в этом и состоит идея авторов игры».

Вячеслав Ж.: «Каждый эпизод игры включает в себя решение какого-либо конфликта, удачное и интересное разрешение которого во многом зависит от игрока. На нашем телевидении не так уж много программ, которые нацелены на импровизацию, поэтому эту игру смотреть всегда интересно. Идея авторов состоит в том, чтобы зрители могла фантазировать по ходу разворачивающегося действия и развивали свое воображение».

Вопросы к иконографическому анализу медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории на примере телевизионных шоу и игровых программ:

Всегда ли медийные агентства используют в своих логотипах изображения, отражающие их реальную деятельность? Если нет, то почему? Какие визуальные решения, обозначающие ту или иную фирму, наиболее распространены для телевизионных шоу и игровых программ?

Есть ли разница в подходах к использованию цвета и освещения в телевизионных шоу и игровых программах разных видов и жанров?

Как изобразительные коды и условности проявляются в различных типах телевизионных шоу и игровых программ?

Как визуальные технологии влияют на создание телевизионных шоу и игровых программ?

Как медиа используют различные формы визуального языка, чтобы передать основные идеи телевизионной программы?

Каковы воздействия выбора определенных форм визуального языка медиа в различных по характеру и направленности телевизионных программах?

Есть ли в данной телевизионной программе визуальные символы, знаки? Если есть, то какие?

Как выглядят персонажи в различных телевизионных программах? О чем это может свидетельствовать?

Чьими глазами увидены (кем рассказаны) события в телевизионной программе?

Как авторы телевизионной программы могут показать, что их персонаж изменился?

Есть ли в телепрограмме моменты, когда предлагаемая точка зрения визуально помогает создать ощущение опасности или неожиданности?

Может ли быть природа (пейзаж) персонажем телевизионной программы? Если да, то почему?

В какой степени знания обуславливают эмоциональную реакцию на изобразительный ряд телепрограммы? Почему?

Как освещение, игра светотени влияет на восприятие аудиторией того или иного медийного образа в телевизионной шоу или игровой программе?

Таким образом, разнообразные творческие задания на материале телевизионных медиатекстов, сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм медиаобразовательной деятельности способствует более глубокому пониманию и декодированию аудиовизуальных образов. В процессе осуществления иконографического анализа аудиовизуальных медиатекстов достигается основная цель занятий: развитие эмоциональной, творческой активности, невербального мышления, звукозрительной памяти, в результате которых приобретаются умения полноценного анализа и синтеза «звукозрительного, пространственно-временного образа произведения медиакультуры» [Федоров, 2007, с. 314].

Примечания

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

Суртаев В.Я. Социокультурное творчество молодежи: методология, теория, практика. СПб., 2000. 208 с.

- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

8. Семиотический анализ аудиовизуальных медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере изучения фильмов военной тематики)

Цели. После изучения главы 8 студенческая аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
Основные понятия семиотической теории медиаобразования и семиотического анализа аудиовизуальных медиатекстов (знак, символ, «код» и т.п.)	Проводить семиотический анализ аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления семиотического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Осуществлять анализ основных аспектов аудиовизуальных медиатекстов для характеристики основных ключевых понятий медиаобразования
Методику осуществления семиотического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы семиотического анализа аудиовизуальных медиатекстов
Типологию медиаобразовательных заданий, направленных на осуществление семиотического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Выполнять творческие задания (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление семиотического анализа аудиовизуального медиатекста

Ключевые слова

Семиотический анализ аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
Символ	Категории медиа
Условный код	Язык медиа
Семиотическая теория медиаобразования	Медийные репрезентации
Методика семиотического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Медийные технологии

Типология медиаобразовательных заданий для осуществления семиотического анализа аудиовизуального медиатекста	Медийные аудитории
--	--------------------

Семиотический анализ (Semiological Analysis) – предполагает проведение анализа «языка знаков и символов в медиатекстах; данный анализ тесно связан с иконографическим анализом. Семиотический анализ медиатекста в учебных целях опирается на семиотическую теорию медиаобразования (Semiotic Approach, Le decodage des medias)» [Федоров, 2007, с. 318].

Сторонники семиотической теории медиаобразования (Л.С. Зазнобина, А.В. Спичкин, Н.А. Леготина, А.В. Шариков, А.В. Федоров, Л. Мастерман, К.Бээлгэт, Д. Букингем, А. Силверблэт, Э. Харт и др.) считают, что необходимо научить аудиторию «читать» медиатекст, представляющий собой многозначный знаковый комплекс (отсюда – и название теории). В процессе медиаобразования аудитория должна научиться расшифровывать (декодировать) текст, причем не только медийную информацию, но и практически любые тиражированные объекты.

Медиатекст, как и текст художественный, по образному выражению Ю.М.Лотмана способен «выдавать различным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания ... именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [Лотман, 1970, с. 32].

Ю.М. Лотманом были выявлены сложные процессы социально-коммуникативной функции текста:

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

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

3. Общение читателя с самим собою. Текст — это особенно характерно для традиционных, древних, отличающихся высокой степенью каноничности текстов — актуализирует определенные

стороны личности самого адресата. В ходе такого общения получателя информации с самим собою текст выступает в роли медиатора, помогающего перестройке личности читателя, изменению ее структурной самоориентации и степени ее связи с метакультурными конструкциями.

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

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

«Текст как целостная функциональная структура открыт для множества смыслов, существующих в системе социальных коммуникаций. Он предстает в единстве явных и неявных, невербализированных значений, буквальных и вторичных, скрытых смыслов» [Современные философские проблемы..., 2006, с.534]. Специфика медиасообщения (медiateкста) заключается в том, что он несет в себе «не только объективный факт, но и субъективное его воссоздание, в процессе которого запечатлеваются чувства художника-автора, его отношение к этому факту, оценка, истолкование. В окончательном образном обобщении этого факта перед нами открываются мировосприятие художника, его идеологические, философские, эстетические взгляды. Оценивая их, мы тем самым проверяем, уточняем, формируем свое отношение к миру, а порой в эмоционально-образной форме искусства заново открываем для себя окружающий мир» [Усов, 1980, с. 20-21].

Ю.М. Лотман писал: «многослойный и семиотически неоднородный текст, способный вступать в сложные отношения как с окружающим культурным контекстом, так и с читательской аудиторией, перестает быть элементарным сообщением, направленным от адресанта к адресату. Обнаруживая способность конденсировать информацию, он приобретает память. Одновременно он обнаруживает качество, которое Гераклит определил как «самовозрастающий логос». На такой стадии структурного усложнения текст обнаруживает свойства интеллектуального устройства: он не только передает вложенную в него извне информацию, но и трансформирует сообщения и вырабатывает новые» [Лотман, 1992, с. 131].

Умению ориентироваться в медиaprостранстве, находить необходимую информацию, развитию способности к полноценному восприятию, оценке медiateкстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа и посвящены медиаобразовательные занятия, основным материалом для которых стали фильмы военной тематики.

Семиотический анализ аудиовизуальных медiateкстов предполагает выполнение студентами литературно-аналитических, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных творческих заданий, включающих анализ ключевых понятий

медиаобразования: «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.

Цикл литературно-аналитических и литературно-имитационных творческих заданий, способствующих осуществлению семиотического анализа аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории может включать такие виды работы как: анализ логотипов медийных агентств, подготовка проекта технологии использования различных знаков и символов в фильмах военной тематики, написание аннотаций рекламных текстов к военным фильмам, декодирование различными типами аудитории знаков и символов в фильмах о войне и т.д.

Например, при изучении ключевого понятия *Медийные агентства (media agencies)*, студентам было дано задание провести семиотический анализ логотипов медийных агентств, выпускающих фильмы военной тематики. Дмитрий К. выбрал для анализа логотип одной немецкой киностудии, выпускавшей хроникальные фильмы в годы Великой отечественной войны: *«Я раньше не придавал особого значения логотипам, считал, что главное в фильме – содержание, а не картинки, которые показывают перед его началом. Но когда я в Интернете нашел логотип одной немецкой киностудии, работавшей в годы войны, он поразил меня. Зловещий знак свастики, который орел с хищным клювом держит в острых когтях - символ порабощения, зла. Свастика, как считают современные исследователи, несет в себе огромную отрицательную информационную нагрузку, а присутствие хищной птицы значительно усиливает эффект воздействия на публику. Даже если просто посмотреть на логотип, становится понятно, что в фильме будет насилие, смерть и страх».*

Опираясь на ключевое понятие *Категории медиа (media categories)*, студенты выполняли задание, в ходе которого проводили анализ фильмов военной темы на предмет наиболее часто встречающихся символов (визуальных и звуковых). Мы предложили аудитории составить рейтинг военных символов, которые встречаются в аудиовизуальных медиатекстах о войне.

После обсуждения студентами была составлена таблица символов (от наиболее часто используемых – к наименее встречающимся). Ниже приводится небольшой фрагмент этой таблицы.

Таблица 15. Символы в фильмах военной тематики

Визуальные (видеоряд)	Аудиальные (звукоряд)
Разные виды оружия	Взрывы, бомбежки
Военная форма	Крики, стоны раненых
Знамена, флаги	Пулеметные и автоматные очереди
Поле боя	Сирены

В процессе составления рейтинга студенты отметили, что такие символы и знаки встречаются и в других жанрах аудиовизуальных медиатекстов: боевиках, триллерах, фильмах «ужасов» и др. Таким образом, выполняя данное задание, студенты имеют возможность сравнить символы, знаки и коды, используемые в фильмах разных жанров.

Работа над ключевым понятием *Медийные технологии (media technologies)* строится на проектной основе. Прежде чем мы перейдем к описанию конкретных работ студентов, позволим себе остановиться подробнее на создании медиаобразовательных проектов.

Проект – «дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств» [Чечель, 1998, с. 12]. Метод проектов ориентирован на исследовательскую деятельность аудитории, направленную на применение ранее полученных знаний и получение новых сведений о медиа. Проектная деятельность позволяет студентам стать активными участниками медиаобразовательного процесса, способствует умению работать в коллективе. И.Чечель считает, что проективная деятельность способствует формированию «такого конструктивного критического мышления, которому трудно научить при обычной «урочной» системе. У учащихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, и уже не действует заданная сверху оценочная схема: «Это - верно, а это – неверно» [Чечель, 1998, с. 12].

В процессе медиаобразования (в частности – при изучении медиатекстов различных видов и жанров) студенты получают новые знания, выходят на новый уровень понимания медиаинформации, знакомятся с различными областями ее

применения, анализа, синтеза и т.д. Если рассматривать процесс школьного медиаобразования, то здесь эффективность проектных методик, по мнению А.В. Спичкина, обусловлена следующими факторами:

- проектные методики личностно-ориентированы, а именно развивающий аспект обучения является одним из ведущих в медиаобразовании;

- обучение в ходе реализации проекта самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;

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

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

Это, как нам кажется, справедливы не только для школьного, но и вузовского медиаобразовательного процесса, направленного на развитие критического мышления аудитории. Например, с точки зрения семиотического анализа данные позиции включают осознание студентами, для какой аудитории будет готовиться тот или иной медиаматериал, какие цели он будет преследовать, какие основные приоритеты и идеи будут заложены в его основу, какие знаки, коды и символы можно использовать при его подготовке и т.д. Кроме того, осуществляя медиаобразовательную проективную деятельность, будущие педагоги имеют возможность на личном опыте ознакомиться с основными этапами осуществления проектной медиаобразовательной деятельности, выбрать для себя наиболее подходящие педагогические приемы для будущей работы.

Среди основных форм работы в данном контексте выделяются мозговой штурм, ролевая игра, решение эвристических и проблемных задач, дискуссия и т.п.

К примеру, студенты могут в дискуссионной форме попробовать определить, какие технологические приемы используются для передачи определенных символов в фильмах военной тематики. После совместного обсуждения, которое сопровождается обязательной аргументацией собственной позиции,

студенты готовят групповые или индивидуальные проекты с описанием конкретной технологии, использованной в том или ином аудиовизуальном медиатексте. Основные разделы такого проекта могут быть следующей:

- информация о создателях фильма;
- описание и анализ основных символов, присутствующих в фильме;
- технологические приемы, применяемые создателями медиатекста для выделения этих символов в аудиовизуальном ряду (применение цветосветовых, шумовых, звуковых решений; спецэффектов; изменение ракурса, плана показа этих символов; частота появления того или иного символа на экране и т.д.);
- эффект применения технологических приемов (как эти приемы влияют на восприятие и понимание того или иного символа или знака).

Такая «пошаговая» методика позволяет студентам всесторонне рассмотреть скрытые от первоначального, поверхностного восприятия аспекты аудиовизуального медиатекста, глубже проникнуть в творческий процесс создания фильма.

Языки медиа (media language) изучаются в семиотическом контексте следующим образом: аудитории дается задание написать аннотацию или сценарий рекламы аудиовизуального медиатекста военной тематики с опорой на знаки и символы; предлагается прочесть небольшой отрывок из литературного произведения на военную тему (этот материал может быть взят и из журнала, газеты военной тематики) и попытаться определить, какие знаки и символы могут быть использованы при его экранизации.

Вот какие символические акценты расставил Георгий И. при документальной «экранизации» фрагмента репортажа военных действий на Кавказе: *«Главный символ войны - разрушение. Этот символ сопровождает весь эпизод: разрушены дома, жизнь и благополучие людей.*

Кадр № 1: разрушенный дом: вместо окон – черные дыры, вместо цветов и деревьев около дома – рытвины и обломки.

Кадр № 2: лицо женщины: потухшие, обреченные глаза, изможденное лицо.

Кадр № 3: улица города: вместо машин и пешеходов по улице едут танки и бронетранспортеры, строем шагают солдаты. Все дышит войной и разрушением».

Интересные задания можно предложить студентам в ходе изучения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)*. К примеру, им дается задание представить свои варианты «улучшения качества» известных фильмов о войне и описать изменения, которые можно внести для усиления расстановки акцентов на символы и знаки в данном медиатексте.

Еще одно задание направлено на «раскодирование» репрезентаций в художественных фильмов на военную тему, определение основных типажей («плохих парней», «простаков», «злодеев», «предателей» и т.д. Вот какую типологию персонажей фильма «Марш-бросок» (Россия, 2001) представил Евгений С. «*Саня – главный герой фильма, выступает в роли «Богатыря». Его основные символы - сила, храбрость, верность и надежность. «Простак» - Вовчик. Его «знаками» в фильме являются наивность, застенчивость, доброта. «Золушка» - сестра Вовчика, к которой после его смерти приезжает Саня. Ее «знаки» - скромность, незаметность, надежда».*

Показатели выполнения заданий представленного цикла - «умения декодировать медиатексты, читать и генерировать знаки и символы (в том числе – и выполняя творческие задания по замене отдельных компонентов медиатекста)» [Федоров, 2007, с. 323].

Семиотический анализ аудиовизуальных медиатекстов включает выполнение **цикла театрализованно-ролевых творческих заданий**. Эти задания также основаны на изучении ключевых понятий медиаобразования.

Изучение понятий *Категории медиа (media categories)* и *Язык медиа (media language)* проводится в форме пантомимы с использованием военной символики. Студенты при помощи нехитрых (изготовленных во время занятия) «знаков» - шевронов, пагонов и т.д. изображают сцены из фильмов на военную тему. Конечно, в условиях учебной аудитории это задание представляет некоторую трудность, но подключение фантазии помогает студентам справиться с этим заданием.

Изучение понятия *Медийные репрезентации (media representations)* может включать такое творческое задание как театрализованные этюды на тему «пресс-конференции» с авторами

фильмов о войне. В этой «пресс-конференции» участвуют «актеры», «режиссеры», «операторы», «журналисты» и т.д. Понятно, что темой «конференции» становятся знаки и символы военных фильмов.

Приведем конкретный пример такой «пресс-конференции» на тему фильма «Форест Гамп» (США, 1994). В студии – режиссер «Р. Земекис», «Т.Хэнкс», «Г. Синиз».

«Журналист»: Ваш фильм очень символичен. Раскройте, пожалуйста, тайну хотя бы нескольких символов в Вашем фильме.

«Р. Земекис»: Пожалуйста, все эти символы можно заметить и понять, главное – захотеть это сделать. Вот, например, мама Фореста – символ великой материнской любви, которая помогает странному мальчику вырасти и найти свое место в жизни.

«Журналист»: А что думает по этому поводу исполнитель главной роли?

«Т. Хэнкс»: «Очень сильным символом, я бы даже сказал «знаком» в фильме является движение. При этом герои бегут не от своих проблем, а наоборот, бег символизирует движение вперед. Мой герой, находясь в безвыходной ситуации, однажды побежал и вдруг понял, что в жизни все не так уж плохо, а его друг – инвалид войны тоже начал двигаться вперед, когда понял, что иначе его жизнь совершенно бессмысленна. Как бы ни банально это звучало, движение – это жизнь.

«Журналист»: Осталось послушать мнение «Лейтенанта Дэна»...

«Г. Синиз»: Мне кажется, что важный символ фильма – море. Оно символизирует бескрайний простор, который открывается перед человеком, если он найдет силы и поверит в себя, будет жить, несмотря на то, что они не такой как все».

Аналогичным образом на занятиях по семиотическому анализу фильмов определенной тематики можно организовать «встречу кинокритиков», обсуждающих семиотические коды какого-либо аудиовизуального медиатекста, или, скажем, (анти)рекламную компанию, посвященную определенным символам фильмов военной тематики и т.д.

Безусловно, данный цикл занятий требует серьезной предварительной подготовки, так как студенты должны распределить между собой роли, подготовить свои выступления,

продумать костюмы. Однако эти трудности компенсируются огромным интересом, возникающим в аудитории как при подготовке, так и во время демонстрации своих театрализованных достижений.

Еще один важный положительный момент, который хочется особо подчеркнуть в поддержку этих заданий: к работе по подготовке можно и нужно привлекать всех без исключения студентов. Общеизвестно, что одна из главных трудностей многих будущих педагогов - боязнь публичного выступления. Эта боязнь культивируется у некоторых студентов годами во время обучения в школе, когда неуверенность в себе и робость ученика перерастает (не без помощи некоторых педагогов) в стойкое нежелание показать свои возможности и способности. Кстати сказать, символов и «кодов» в этих историях несколько не меньше, чем в медиатекстах.

И если такой студент в процессе театрализованного задания согласится исполнять для начала хотя бы маленькую, совсем незаметную роль, может быть, со временем, это поможет ему поверить в себя (как когда-то бег и любовь мамы помогли когда-то Форесту Гампу). Для этого, безусловно, нужна «ситуация успеха», очень хорошо известная, и так мало используемая в школах и вузах...

Однако вернемся от этих, не очень веселых размышлений в студенческую аудиторию и попытаемся рассмотреть цикл творческих заданий, направленных на развитие у студенческой аудитории умения семиотического анализа на примере фильмов военной тематики.

С целью декодирования символов и «знаков» типичных персонажей и выражения их чувств, присутствующих в фильмах военной тематики, студентам предлагается заполнить таблицы 16 и 17. Приведем пример заполнения таблиц, выполненных группой студентов:

Таблица 16. Условные коды типичного выражения чувства в фильмах военной тематики

Условные коды персонажей в медиатексте	Аудиовизуальная характеристика проявления данных кодов в медиатексте	Список конкретных фильмов военной тематики, где можно обнаружить данные коды
Золушка	Женственное, миловидное лицо, хрупкая фигурка	«А зори здесь тихие ...», «Враги», «Благословите

		женщину», «Марш-бросок»
Богатырь/Супермен/Герой	Мужественное лицо, крепкое телосложение, мужественность	«Они сражались за Родину», «9 рота», «Штафбат», «Судьба человека», «12», «Апостол», «Спасти рядового Райна», «Рэмбо», «Война Харта»
Простак/Иванушка-дурачок	Наивное, простое лицо, чудаковатый вид, размашистые жесты	«Служили два товарища», «Они сражались за Родину», «Штрафбат», «Сволочи», «Марш-бросок»
Король/Царь/Властитель	Царственное выражение лица, сдержанность в мимике и жестах	«Враги», «Благословите женщину»,
Красавица и Чудовище	Красавица – миловидная, хрупкая, обаятельная, задумчивое выражение лица. Чудовище: грубоватое лицо, крепкое телосложение	«Жди меня», «Вечный зов», «Апостол»
Аутсайдер/Неудачник	Наивное лицо, несуразная фигура	«Спасти рядового Райна»,
Злодей или маньяк	Бегающие глаза, мелкие черты лица. Ничем не примечательное телосложение	«Афганский излом», «Штрафбат», «12», «Апостол», «Рэмбо», «Кровавый алмаз»
Вампир/Упырь	Зловещее выражение лица, тяжелый взгляд	«9 рота», «Афганский излом», «Штрафбат», «Апостол»
Шпион/Разведчик	Серьезное лицо, сдержанные мимика и жесты, обычное телосложение	«17 мгновений весны», «Штрафбат», «Апостол», «Война Харта»
Предатель	Чрезмерно угодливое выражение лица, бегающий взгляд. Часто обладает невысоким ростом, тщедушный	«Сволочи», «Штрафбат», «Благословите женщину», «Война Харта»
Жертва	Мученическое выражение лица, опущенные плечи	«Сволочи», «12», «Форест Гамп»

Таблица 17. Типичные визуальные изображения чувств в медиатекстах (на примере фильмов военной тематики)

Условные коды типичного визуального выражения чувств в медиатекстах	Аудиовизуальная характеристика проявления данных изображений в медиатекстах	Список конкретных фильмов военной тематики, где можно обнаружить данные коды
голод, жажда	Изморщенное, худое лицо, пересохшие губы	«Сволочи», «Штрафбат», «Апостол»,
пресыщенность, сытость	Сонный вид, довольное выражение лица	«Кровавый алмаз», «Военно-полевой роман»
страх, ужас	Широко раскрытые глаза, приподнятые брови, расширенные зрачки	«Сволочи», «Благословите женщину», «Штрафбат», «Апостол»,
радость, восторг	Улыбающееся или смеющееся лицо, живые, искрящиеся глаза	«Благословите женщину», «Форест Гамп»
сексуальное влечение	Глаза прикрыты, зрачки расширены	«Форест Гамп», «Военно-полевой роман»
сексуальная антипатия	Брезгливое выражение лица	«Апостол», «Военно-полевой роман»
Любовь	Романтическое выражение лица, мечтательная улыбка	«Благословите женщину», «Форест Гамп»
Ненависть	Суженные зрачки, сжатые губы, агрессивная поза тела	«Сволочи», «9 рота», «Штрафбат», «Апостол», «Война Харта», «Ударная сила»

На следующем этапе занятий, посвященных семиотическому анализу фильмов военной тематики, мы провели *цикл проблемных обсуждений и рецензирование аудиовизуальных медиатекстов* на примере художественного фильма М.Можар «Враги» (Белоруссия, 2007).

Проблемные обсуждения аудиовизуальных медиатекстов, например, фильмов, посвященных военной теме, могут включать сопоставление и обсуждение рецензий, написанных студентами, с работами медиакритиков-профессионалов (статей, книг, эссе и т.д.). В процессе семиотического анализа студентам предлагается подготовить рефераты, посвященные семиотическому анализу военной темы в отечественном и зарубежном кинематографе. Цикл данных занятий также строится на основе устного коллективного обсуждения и рецензирования фильмов.

При проведении обсуждения мы исходили из того, что данные задания должны быть направлены «на тренировку звукозрительной памяти, на стимуляцию творческих способностей личности, на

импровизацию, самостоятельность, культуру критического мышления, способность применять полученные знания в новых педагогических ситуациях и т.д.» [Федоров, 2007, с. 328].

Первый этап занятий данного цикла был посвящен выявлению и рассмотрению «содержания эпизодов конкретного медиатекста, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности знаков и кодов произведения в целом» [Федоров, 2007, 328].

С этой целью мы попросили студентов в небольших письменных рецензиях характеризовать наиболее яркие эпизоды фильма в семиотическом контексте. Приведем примеры некоторых работ студентов.

Александр З.: «Мне кажется, очень ярким эпизод фильма, где полицай Володя, сбежавший из плена и вернувшийся в родную деревню, пытается помочь своим односельчанам. Втайне ненавидевший фашистов, Володя пытается отвлечь их внимание, но не может пережить, когда его новые «начальники» заставляют убить Варвару - соседку Володи. Основной символ этого эпизода – выражение его лица: потухший, обреченный взгляд, опущенные плечи, ссутулившаяся спина сломленного войной человека.

Есть в этом эпизоде и другой символ – крест, к которому привязывают Варвару перед расстрелом. Этот знак роднит судьбу простой русской женщины с общеизвестным библейским сюжетом».

Вадим П.: «Мне кажется, что очень символичен голос за кадром, сопровождающий весь фильм: это голос мальчика, убитого фашистами. Голос рассказывает зрителям о персонажах фильма, комментирует происходящие события. Я думаю, что этот чистый детский голос – символ бессмертия чистой детской души».

Елена С.: «Очень сильный эпизод фильма «Враги», в котором Наталья узнает о том, что ее сына можно спасти, если его «обменять» на другого мальчика. Главная героиня идет босиком по полю, видит перед собой детей, угощает их. Слышны детские голоса: «Возьмите меня за Гришку!», «Меня возьмите!». Эти возгласы отдаются болью в сердце Натальи. Но как можно спасти жизнь своего ребенка, отняв ее у чужого?»

Но она все-таки решается на этот страшный шаг. Снова - чистое поле, Наталья решительно идет к немецкой комендатуре, крепко держа за руку чужого сына. На ее лице – стремление идти на все до конца, только бы спасти ее единственного, оставшегося в живых, мальчика. Но вдруг ее останавливает крик: «Мама, змея!». В этот момент Наталья понимает, что не сможет убить своими руками ребенка и обманом спасти сына. В этой сцене очень много символов, которые передают мысль автора: и чистое поле, символизирующее долгую жизнь, и простая, напоминающая рубище одежда героев, и колокольный звон, символ веры...».

На следующем этапе занятия мы использовали коллективную форму обсуждения фильма. Студентам были предложены **проблемные вопросы и творческие задания**, способствующие пониманию знаков и кодов в данном фильме: их проявление в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственного ряда и т.д. Каждый вопрос предполагал развернутые, аргументированные ответы студенческой аудитории:

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

Является ли название фильма «Враги» определенным знаком, символом? Что он символизирует? Какое название этому фильму придумали бы вы?

Как вы считаете, присутствуют ли в данном фильме знаки, которые объединяют этот фильм с другими жанрами киноискусства? Составьте небольшой контент-анализ кодов и символов данного фильма, сравнив с фильмами другой тематики.

Какие определяющие символы характеризуют главных и второстепенных персонажей фильма? Представьте символические устные портреты персонажей.

Какие символы предложили бы вы для показа ключевых эпизодов, если бы были его автором?

Каким образом символы, присутствующие в фильме, способствуют выражению его главной идеи?

Представьте характеристику аудиовизуальных символов в данном фильме.

Какую роль играет музыкальное сопровождение ключевых эпизодов? Можно ли назвать его символом? Что он символизирует в данном случае?

Подберите музыкальное сопровождение к одному из эпизодов. Чем обусловлен ваш выбор?

Какие знаки и коды использованы авторами фильма, чтобы отразить пространственно-временной ряд? Какие бы коды предложили вы?

Удалось ли авторам фильма заложить в нем воспитательный потенциал? Если да, то с помощью каких знаков и символов?

Можно ли смотреть этот фильм со школьниками? Если да, то с какой возрастной группой? Подготовьте краткий ход медиаобразовательного занятия для учащихся разного возраста: обозначьте его цели, задачи, основные этапы проведения и т.д.

Охарактеризуйте основные конфликты фильма с точки зрения семиотического анализа.

С кодами и символами какого известного фильма можно сравнить этот фильм? Подготовьте сравнительный анализ семиотических компонентов этих фильмов.

Как показывает практический опыт проведения медиаобразовательных занятий, объединение вопросов и творческих заданий на медиаматериале способствует активизации студенческой аудитории: студенты не просто отвечают на вопросы педагога, участвуют в дискуссиях и обсуждениях, но и учатся на практике применять полученные знания, связывать их с будущей педагогической деятельностью. Показатели успешности применения разнообразных форм и методов семиотического анализа – «умение осмысления семиотической многословности образного мира, как отдельных компонентов, так и произведения в целом» [Федоров, 2007, с. 329].

Также в процессе медиаобразовательного занятия, посвященного семиотическому анализу аудиовизуальных медиатекстов военной тематики, студенческой аудитории могут быть предложены следующие **вопросы** [см.: Федоров, 2007]:

Используют ли медийные агентства в своих логотипах «фирменные символы и коды? Если да, почему? Какие коды, обозначающие ту или иную медийную фирму, вы можете назвать?

Как условные коды и символы проявляются в различных видах аудиовизуальных медиатекстов, посвященных военной тематике?

Каковы воздействия на аудиторию тех или иных кодов и символов, связанных с темой войны?

Какие аудиовизуальные образы можно использовать, чтобы передать такие понятия как ужас, террор, секретный агент, любовь, ненависть в фильмах военной тематики?

Что означают изображения, звуки и слова в фильмах на тему войны и мира?

Какие ассоциации на уровне знаков и символов вызывает у вас реклама фильма военной тематики?

Могут ли одни и те же знаки и символы, используемые в фильмах о войне, по-разному восприниматься аудиторией? Почему? и т.д.

В целом, в процессе семиотического анализа аудиовизуальных медиатекстов различных видов и жанров (в данном случае – на примере фильмов военной тематики) в студенческой аудитории осуществляются разные формы и виды медиаобразовательной деятельности, направленной на развитие медиакомпетентности будущих педагогов, развития их творческого и интеллектуального потенциала.

Примечания

Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3-х т. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин: Александра, 1992.

Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология. М., 1998.

Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М., 1970.

Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / Под ред. В.В. Миронова. М.: Гардарики, 2006. 639 с.

Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.

Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

Чечель И. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3. С. 12-16.

**9. Идентификационный анализ аудиовизуальных медиатекстов
на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории
(на примере музыкальных клипов)**

Цели. После изучения главы 9 студенческая аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
Основные понятия идентификационного анализа медиатекстов	Осуществлять идентификационный анализ конкретных аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления идентификационного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Составлять прогноз воздействия манипулятивных приемов на аудиторию с разными уровнями медиакомпетентности
Методику осуществления идентификационного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы идентификационного анализа аудиовизуальных медиатекстов
Типологию медиаобразовательных заданий, направленных на осуществление идентификационного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Выполнять творческие задания различных типов (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление идентификационного анализа аудиовизуального медиатекста

Ключевые слова

Идентификационный анализ аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
Скрытое сообщение	Категории медиа
Манипулятивное воздействие	Язык медиа
Медиавосприятие	Медийные репрезентации
Методика идентификационного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Медийные технологии
Типология медиаобразовательных заданий для осуществления	Медийные аудитории

идентификационного анализа аудиовизуального медиатекста	
--	--

Идентификационный анализ (Identification Analysis) – «распознавание/идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, т.к. медиаагентства часто предлагают упрощенные решения сложных проблем» [Федоров, 2007, с. 332].

Материалом для осуществления идентификационного анализа аудиовизуальных медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории могут быть, к примеру, музыкальные клипы. Данный жанр сравнительно недавно появился в отечественной медиакультуре, тем не менее, он пользуется неизменной популярностью у российской аудитории самых разных возрастов.

Безусловно, среди произведений клиповой культуры, как впрочем, любого другого, есть и высокохудожественные произведения медиаискусства, и откровенно китчевые, низкопробные поделки. В процессе наших занятий со студентами мы предприняли попытку разобраться в пестром разнообразии мелькающих на экране картинок, сопровождающихся популярными мелодиями (художественная ценность последних также далеко неравнозначна).

Большинство современных клипов построено на сюжете, сопоставимом с кинематографическими жанрами: здесь можно встретить и мелодраматические истории, и детективы, и вестерны, и фильмы «ужасов», и комедии... В отличие, скажем, от фильма или телевизионного сериала, события клипа развиваются очень стремительно: от завязки до решения основного конфликта проходят считанные минуты. Но и в это короткое время авторам медиатекста удается вложить в него определенный смысл, определенные символы, «коды», понять которые мы и попытаемся в процессе осуществления идентификационного анализа аудиовизуальных медиатекстов.

Идентификационный анализ предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий: литературно-аналитических, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий для идентификационного анализа медиатекстов в студенческой аудитории на примере музыкальных клипов включает следующие виды работы.

В ходе изучения ключевого понятия *Медийные агентства* (*media agencies*) можно предложить студентам проанализировать несколько фрагментов видеоклипов так называемой «курортной темы», и определить, мнения каких социальных, политических, национальных, религиозных групп наиболее полно представлены в показанных фрагментах, а чьи исключены или представлены минимально. Приведем примеры некоторых рассуждений.

Григорий Б.: «В видеоклипах явно прослеживается ориентация на людей с хорошим достатком, которые могут позволить себе поехать на дорогой пляж в собственном суперавто, жить в пятизвездочном отеле, отдыхать, как хочется».

Александр З.: «Как мне кажется, большинство увиденных фрагментов рассчитаны на европейскую публику, я здесь не увидел закрытых с ног до головы восточных женщин. Все очень раскованы и ведут себя соответственно европейским стандартам».

Ольга С.: «А я думаю, что для этих клипов характерна интернациональность, так как по внешнему виду персонажей трудно определить их национальные особенности. Это могут быть представители самых разных стран и народов».

В процессе работы над понятиями *Категории медиа/медиа-текстов* (*media/media text categories*) и *Медийные технологии* (*media technologies*) мы предложили аудитории проанализировать ряд клипов разной жанровой специфики на предмет выявления среди них тех жанров, где наиболее часто используются манипулятивные технологии воздействия на аудиторию (более подробно описание данных приемов см. в монографии А.В. Федорова «Медиаобразование: история, теория и методика» Ростов: ЦВВР, 2001).

В результате анализа музыкальных клипов студенты пришли к следующим выводам:

Филипп К.: «Мне кажется, что приемы «селекции» и «наведения румян» наиболее часто используются в клипах приключенческого жанра. Часто во время просмотра таких клипов можно заметить, что авторами отбираются только позитивные тенденции, события, наблюдается приукрашивание действительности».

Карина Ц.: «Я считаю, что приемы «оркестровки» и «трансфера» наиболее характерны для мелодраматического жанра клипов. Например, история о несчастной любви сопровождается неоднократным повторением одних и тех же кадров, сцен (а в песне – слов), страдания героя или героини клипа без труда «переносятся» на другие объекты».

Опора на ключевое понятие *Языки медиа (media languages)* способствовало проведению более обстоятельного анализа клипов в студенческой аудитории, направленного на использование в данном виде медиакультуры различных форм языка для передачи зрителю определенных идей или значений. В процессе коллективного обсуждения студенты пришли к выводу, что музыкальное сопровождение - одно из основных выразительных средств, передающих основную идею видеоклипа. Не меньшее значение в видеоклиповой культуре имеет и визуальный ряд: основные идеи передаются при помощи сюжетных линий (их в видеоклипе может быть несколько), расставленных акцентах (крупные планы, стоп-кадры и т.д.). В современных видеоклипах также используются различные спецэффекты, усиливающие воздействие на зрителя.

Идентификационный анализ музыкальных видеоклипов в процессе изучения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* может быть организован следующим образом: студентам дается задание выбрать из нескольких предложенных педагогом тезис, наиболее точно отражающий точку зрения авторов того или иного видеоклипа. В ходе выполнения данного задания студентами были выбраны следующие тезисы, наиболее подходящие, по их мнению, видеоклипам разных жанров: «Бери от жизни все», «Главное в жизни – любовь», «Отдыхай», «Будь успешным» и т.д.

Как можно заметить, ориентация данные тезисов, в большинстве случаев, имеет утилитарную направленность, предполагающую материальное благополучие, успешность в жизни и т.д. Эта направленность, кстати сказать, характерна не только для музыкальных клипов: такие тенденции можно наблюдать во многих произведениях современной массовой поп-культуры. Именно поэтому в процессе медиаобразования важно способствовать их осознанию и критическому осмыслению студенческой аудиторией.

Работа с ключевым понятием *Медийная аудитория* (*media audiences*) включает несколько весьма интересных, на наш взгляд, заданий творческого характера. Например, аудитории предлагается проанализировать видеоклипы с точки зрения того, для какой аудитории они предназначены; выявить причины, по которым аудитория обычно выбирает или покупает записи с клипами. Размышления студентов на эту тему могут быть представлены в виде небольших эссе, фрагменты из которых приводятся ниже.

Людмила Л.: «Для молодежи иногда создаются такие музыкальные клипы, что задаешься вопросом: а для кого они? Музыка примитивная, сюжет на уровне «он пришел - она пришла, он сказал - она сказала». Голос у певца такой, что лучше бы он молчал совсем».

Тимур К.: «Меня очень раздражает, что старшее поколение постоянно критикует современную молодежь. Эту критику можно услышать везде: в школе, в институте, в транспорте, на улице... Поп-культура здесь не исключение. Мне кажется, что некоторые музыкальные клипы сомнительного содержания и качества, подливают масла в огонь в противоборстве между поколениями. Посмотрят такой клип старшие и начинают критиковать нас с новой силой: «Вот вы все такие, я вчера по телевизору видела...».

Вячеслав Ж.: «Мне нравятся музыкальные клипы «не для всех». В большинстве случаев они рассчитаны на авангардную молодежь, думающую и живущую нестандартно. Такие клипы не пользуются бешеной популярностью, как, скажем произведения группы «Руки вверх», но имеют своего верного и думающего зрителя. Такие записи не услышишь в ночном клубе, они – произведения подлинного высокого искусства».

На следующем этапе занятия студенты переходят к выполнению **цикла театрализованно-ролевых творческих заданий** для идентификационного анализа медиатекстов на примере музыкальных клипов.

Например, в ходе анализа ключевого понятия *Медийные агентства* (*media agencies*) студенты в минигруппах готовят к презентации театрализованные этюды на тему совещания продюсеров медийного агентства, разрабатывающих систему манипулятивных воздействий на аудиторию, которая будет применяться ими в ходе показа того или иного видеоклипа.

Представляем описание диалога продюсеров, получившего название «Тайный совет»:

«- Попроще надо с молодежью! Все ваши философствования и размышления ей не к чему. Я давно работаю в шоу-бизнесе и знаю, что здесь нужно: простота, доступность, все ребята – «свои» парни...»

- Минуточку, коллега! А как же повышение духовного уровня?

- Да кому это сейчас интересно! Главное, чтобы денег побольше получить. А для этого нужны яркие образы, да слова попонятнее».

Вот каким образом студенты обыграли известный манипулятивный прием «игра в простонародность», который широко применяется в современной поп-культуре. Этот прием предполагает максимально упрощенную форму передачи информации, как визуальной, так и аудиальной. Незамысловатая мелодия, простенький сюжет, лишенный глубины примитивный конфликт персонажей не требует от аудитории особых размышлений, не вызывает стремления к саморазвитию. Такой прием все чаще используется не только в видеоклипах, но в «мыльных операх», телесериалах, боевиках...

В полном иронии фильме «Ландыш серебристый», повествующем о восхождении на пьедестал шоу-бизнеса новой «мега-звезды» российской эстрады, есть интересный эпизод, повествующий о том, как создаются легенды о новых «звездах». Из множества вариантов выбирается один из самых абсурдных и неправдоподобных, который затем усиленно тиражируется «желтой прессой». Здесь отчетливо можно увидеть различные приемы манипуляции: «оркестровку» - постоянное повторение того или иного «факта» из жизни «звезды», «свидетельство» - ссылка на авторитеты других «звезд» и т.д.

В процессе изучения понятия *Категории медиа/медиа-текстов (media/media text categories)* перед выполнением задания мы решили посмотреть вместе со студентами фрагмент из этого фильма. На основе просмотренного материала аудитории необходимо подготовить свои театрализованные этюды на тему того, как создается псевдособытие в шоу-бизнесе, как рождается новая «звезда». Студентами было предложено множество вариантов, согласно которым «звезда» меняла пол, не умела ходить до выхода на сцену, оказалась дочерью одного

известного политика, обрела голос после того, как попала в автомобильную катастрофу и т.д.

Выполнение этого задания помогает студентам понять механизм создания псевдосенсации, так часто используемый различными масс-медиа.

Опора на ключевые понятия *Медийные технологии (media technologies)* и *Языки медиа (media languages)* способствует выполнению таких творческих заданий как создание театрализованных этюдов на тему того, с помощью каких технологий в видеоклип закладываются скрытые сообщения. Или другой вариант: подготовка театрализованного этюда «Муки творчества»: выбор «авторами» аудиовизуального языка для своего будущего видео, в который обязательно должен включаться placement (неявная реклама какой-либо продукции).

Использование в ходе занятий аудиозаписей известных песен российских и зарубежных исполнителей помогло студентам более наглядно ознакомиться с ключевым понятием *Медийные репрезентации (media representations)*. Мы дали студенческой группе задание: распределить между собой в микрогруппах роли «певцов», «танцовщиков», «бэк-вокалистов», «музыкантов». Каждой творческой группе предлагалось выбрать одну из аудиозаписей и «разыграть» видеоклип таким образом, чтобы как можно лучше передать скрытые подтексты и смыслы песни с помощью жестов и мимики.

После презентации своих видеоклипов может быть проведена пресс-конференция с их «персонажами» и «создателями». «Журналисты» (зрители) задают заранее подготовленные вопросы, порой с подтекстами, на которые предстоит ответить достойно. Вот один из фрагментов одной «пресс-конференции»:

«Журналист»: Скажите, пожалуйста, почему во время выступления Вы выбрали себе образ летучей мыши? Вы верите в вампиров?

«Звезда»: Нет, что вы! Мне просто очень идет серый цвет. А крылья – это символ моего ангельского голоса.

«Журналист»: Да, голос у вас действительно хороший. Вы не пробовали петь оперные арии?

«Звезда»: Как раз сейчас я веду переговоры с одной крупной компанией и возможно, скоро зрители увидят меня не только на эстрадной, но и на оперной сцене».

На следующем этапе занятия можно предложить студентам подготовить театрализованные этюды на тему рекламы музыкального клипа, куда заложены те или иные скрытые смыслы, коды и подтексты. Приведем один из примеров выполнения этого задания с небольшой расшифровкой в скобках:

«Впервые (*раньше этого никогда не было, значит, нужно посмотреть*) на российской эстраде вы увидите такое высокое качество съемки видеоклипа (*у других качество намного хуже*)! Только человек с высоким уровнем художественного вкуса сможет понять и прочувствовать всю глубину, заложенную авторами в этом шедевре клиповой культуры (*если кому-то не понравилось, значит, у него нет вкуса*)».

Не правда ли, этот текст вызывает невольные ассоциации с известной сказкой Г.Х. Андерсена «Новое платье короля», в которой мошенники-портные удачно использовали такой же прием, одурачив короля и его свиту...

Далее, в процессе занятия можно попробовать вместе со студентами поработать над ключевым понятием *Медийная аудитория (media audiences)* и создать театрализованные этюды на тему того, как эксперты спорят на тему реакций аудитории на манипулятивные медийные воздействия, использованные в видеоклипе.

Идентификационный анализ аудиовизуальных медиатекстов на примере музыкальных клипов предполагает выполнение в студенческой аудитории **цикла изобразительно-имитационных творческих заданий:**

- создание комикса, серии рисунков на тему того, как медийное агентство разрабатывает систему манипулятивных воздействий на аудиторию, которая будут применяться в том или ином клипе;
- создание комикса, серии рисунков на тему того, как медийное агентство создает псевдособытие при помощи музыкального клипа;
- создание комикса, серии рисунков на тему того, как авторы подбирают наиболее эффективные технологии, для того чтобы заложить в видеоклип скрытые сообщения;
- создание комикса, серии рисунков на тему выбора «авторами» аудиовизуального языка для музыкального клипа, куда обязательно должен включаться placement (неявная реклама какой-либо продукции);

-создание рекламных афиш собственного видеоклипа с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках; попытка заложить в данные изображения некие скрытые смыслы;

-создание рисованных комиксов на тему музыкальных клипов с «двойным дном», то есть с завуалированными смыслами и кодами;

-создание рисованных комиксов на тему реакции аудитории на манипулятивные медийные воздействия того или иного музыкального клипа и др.

После выполнения этих творческих заданий можно организовать конкурс комиксов, рисунков, коллажей с обязательным обсуждением их достоинств и недостатков. Другой вариант – проведение викторины, в ходе которой аудитория пытается угадать, какие тайные смыслы, коды и символы были заложены в том или ином рисунке, комиксе, коллаже, созданном студентами.

Различные вариации выполнения тех или иных творческих заданий на материале клиповой музыкальной культуры применяются с целью развития умений студентов создавать невербальные тексты со скрытыми от поверхностного взгляда смыслами, кодами, подтекстами.

Следующий цикл медиаобразовательных занятий, посвященный идентификационному анализу музыкальных клипов состоит в ***проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов***. Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

- сопоставление и обсуждение мнений профессиональных медиакритиков, журналистов о музыкальных клиповых новинках. В процессе обсуждения можно использовать также мнение непрофессионалов, которое можно найти в интернете на соответствующих форумах. В заключение данного задания проводится дискуссия;
- подготовка рефератов, посвященных теме идентификационного анализа музыкальных клипов;
- устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) музыкальных клипов с акцентом на идентификационный анализ;
- письменные рецензии студентов на конкретные клипы разных видов и жанров с акцентом на идентификационный анализ.

Как показывает практика, здесь может успешно применяться традиционная схема обсуждения медиатекста, включающая несколько основных этапов [Челышева, 2006].

Первый из них - установка на медиавосприятие. Во вступительном слове студентам предоставляется информация о создателе видеоклипа, происходит знакомство с его предшествующими работами.

Вообще, установка на восприятие зависит от многих факторов: художественного опыта человека, его ориентаций, жизненного опыта, предпочтений и т.д. Ю.Н. Усов, исходя из глубокого понимания того, что восприятие искусства «опирается на образно-пространственный, невербальный тип мышления» [Усов, 1980, с. 4], предложил следующую формулировку: «восприятие звукозрительного образа - это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования; результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые возникают в процессе восприятия звукозрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи» [Усов, 1988, с.235].

Ю.Н. Усовым были выделены два основных типа художественного восприятия учащихся: 1) сопереживание герою» (опора на абстрактно-логический тип мышления, остается на уровне сопереживания герою); 2) понимание логики развития мысли авторов в художественной структуре фильма (опора на образно-пространственное мышление) [Усов, 1988, с. 10].

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

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

II. Уподобление герою:

1) фрагментарная оценка отдельных эпизодов, в которых ярко проявляется характер действующего лица,

2) осмысление событийной канвы, в которой раскрывается логика поведения героя,

3) осмысление логической связи эпизодов, выявляющих характер героя.

III. Отождествление с автором:

1) осмысление логической связи эпизодов, выявляющих развитие авторской мысли,

2) восприятие формы киноповествования на основе эмоционально-смыслового соотнесения значимых частей,

3) осмысление художественного строя фильма, выявляющего концепцию произведения экранного искусства» [Усов, 1992, с. 11].

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

1. Уровень первичной идентификации (варианты: «низкий», «фабульный», «элементарный», «наивно-реалистический», примитивный», фрагментарный»). Основные показатели данного уровня: эмоциональная, психологическая связь с медиасредой, фабулой (цепью событий) повествования, то есть способность воспринимать цепь событий в медиатексте (к примеру, отдельные эпизоды и сцены фабулы), наивное отождествление действительности с содержанием медиатекста, ассимиляция среды (эмоциональное освоение реальности, представленной в медиатексте и т.п.).

2. Уровень «вторичной идентификации» (варианты: «средний», «сюжетно-синтаксический», «отождествления с героем» медиатекста и др.). Основные показатели данного уровня: отождествление с персонажем медиатекста. То есть способность сопереживать, поставить себя на место героя (ведущего), понимать его психологию, мотивы поступков, восприятие отдельных компонентов медиаобраза (деталь и т.д.).

3. Уровень «комплексной идентификации» (варианты: «высокий», «авторско-концептуальный», «системный», «адекватный», «отождествление с автором» медиатекста и др.) Основные показатели данного уровня: отождествление с автором медиатекста при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации (с последующей интерпретацией увиденного). То есть способность соотнесения с авторской позицией, что позволяет предугадать ход событий медиатекста.

В.А. Ядов предлагает следующую классификацию уровней установки:

-элементарно фиксированные (на основе жизненных потребностей и в простейших ситуациях);

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

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

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

В качестве худших вариантов установки на восприятие медиатекста А.В. Федоровым названы: полное отсутствие предварительной информации, либо, напротив слишком подробное вступительное слово педагога, навязывающего свои выводы, разжевывающего аудитории концепцию еще не знакомого ей произведения, и т.п. В качестве лучших им выделены тактичная, короткая по времени информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жанре, времени создания конкретного произведения, без предварительного анализа его достоинств и недостатков [Федоров, 2004, с. 157].

На медиаобразовательных занятиях, посвященных идентификационному анализу аудиовизуальных медиатекстов, мы

апробировали несколько вариантов установки на медиавосприятие произведений музыкальной клиповой медиакультуры.

В первом варианте эта работа была организована в форме традиционной беседы, включающей вступительное слово педагога или студента, которому поручено вести эту часть занятия.

Как показал опыт проведения медиаобразовательных занятий со студентами, на данном этапе возможен и другой вариант установки, при котором студенты в компьютерном классе под руководством ведущего знакомятся с творчеством того или иного автора видеоклипа при помощи Интернет. В этом случае студенты не только получают соответствующую «установку», но и совершенствуют свои поисковые навыки владения информационными ресурсами. Здесь следует отметить, что на подобных сайтах и в форумах часто встречаются точки зрения, отражающие отношение различных категорий аудитории к тому или иному автору или клипу. Поэтому этот вариант может применяться в работе с «более продвинутой» аудиторией, обладающей определенной степенью критической автономии.

На втором – «коммуникативном» этапе обсуждения осуществляется просмотр самого видеоклипа. На третьем – обсуждение видеоклипа с акцентом на идентификационный анализ, в случае необходимости – повторный показ и анализ его ключевых фрагментов.

На данном этапе студентам могут быть предложены следующие задания:

- выбрать эпизоды видеоклипа, в которых можно расшифровать скрытые смыслы, подтексты;

- провести анализ данных эпизодов с точки зрения развития конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда и др.

При работе над идентификационным анализом аудиовизуальных медиатекстов на примере музыкальных клипов мы исходили из того, что декодирование, рассмотрение, анализ и интерпретация медиатекста в целом и его отдельных составляющих трансформирует процесс изучения произведения медиакультуры в процесс общения с ним как с живым собеседником. Это общение открывает перед адресатом медиа неповторимый мир, в котором заложены замыслы, идеи авторов медиатекста, и интерпретация этих идей исполнителями последнего и т.д. Декодирование – социопсихологический процесс, в котором «аудитории не только

отождествляет себя с теми или иными элементами текста, но и спорит с ним, играет с ним (теория игры Стивенсона), критикует его» [Бакулев, 2005, с. 45]. Декодирование начинается с постановки вопросов о самом медиатексте, его создателях, их целях и т.д. В связи с этим идентификационный анализ отдельных фрагментов или видеоклипа в целом направлен на изучение студенческой аудиторией основных приемов дешифровки манипулятивных воздействий, к которым А.В. Федоров относит:

- «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного и т.д., очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т.д.);
- снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;
- критический анализ целей, интересов «агентства» [Федоров, 2007, с. 337].

Поэтому на третьем - «рефлексивном» этапе обсуждения студентам предлагаются проблемно-проверочные вопросы, определяющие степень усвоения полученных умений анализа медиатекста. Этот этап возможно проводить в форме анкетирования, тестирования или применения устных вопросов, ответы на которые как раз и предполагают применение приемов дешифровки манипулятивных воздействий.

Вопросы для идентификационного анализа медиатекстов на примере изучения музыкальных клипов могут быть следующими [см. Федоров, 2007]:

Существует ли равный для всех доступ к возможности открыть/основать новое медийное агентство, специализирующееся на создании музыкальных видеоклипов? Если нет, то почему?

Знаете ли вы о том, кто является собственником того или иной компаний, которые производят, покупают и продают музыкальные видеоклипы? Если да, то как, по вашему мнению, конкретный собственник может влиять на конечные результаты и качество медиапродукции, выпускаемой его агентством?

Мнения каких социальных, национальных, политических, религиозных групп наиболее широко представлены в видеоклипах медийного агентства N? Мнения каких групп представлены минимально? Мнения каких групп исключены? Почему?

Какие именно события медийные агентства стремятся отразить в своей музыкальной видеопроодукции в первую очередь, какие обычно стремятся исключить?

Как агентство определяет целевую аудиторию при создании видеоклипов? Может ли агентство «создавать» свою аудиторию?

С какими персонажами медиакоммуникатор хочет вас отождествить в том или ином видеоклипе? Какие идеи эти персонажи выражают?

Хочет ли медиакоммуникатор, чтобы вы думали или вели себя специфическим образом в результате просмотра музыкального видеоклипа?

По каким параметрам можно оценивать музыкальные видеоклипы различной тематики (социальной, моральной, философской и т.д.)?

Как условности и коды проявляются в различных типах музыкальных видеоклипов?

Как медийные технологии проявляются в различных типах музыкальных видеоклипах, связанных с манипулятивными функциями?

Как в музыкальной видеокультуре используются различные формы языка, чтобы передать идеи, значения, «скрытые» коды? Как это использование языка становится понятным и общепринятым?

Как авторы и исполнители музыкальных видеоклипов пытаются добиться их «подлинности», «документальности»?

Могут ли произведения музыкальной видеокультуры искусственно создавать псевдособытия? Если да, приведите конкретные примеры.

Может ли быть ангажированной, предубежденной позиция авторов и исполнителей музыкальных видеоклипов? Если да, приведите конкретные примеры.

Возможна ли абсолютная объективность взглядов создателей видеоклипов на тот или иной жизненный аспект?

Прослеживается ли в видеоклипах специфический взгляд на мир, мораль или политические ценности?

Как в музыкальных видеоклипах представляются отдельные социальные группы? Действительно ли эти представления точны?

Почему при восприятии музыкальных видеоклипов аудитория принимает некоторые медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?

Могут ли видеоклипы влиять на развитие политических, социальных процессов? Если да, как именно?

Способны ли произведения музыкальной видеокультуры нарушить индивидуальные права граждан? Если да, в каких случаях?

Как (по каким причинам) аудитория обычно выбирает/покупает те или иные произведения музыкальной видеокультуры?

Как выбор аудитории влияет на стиль и содержание видеоклипов?

Влияют ли стиль, содержание видеоклипа на понимание их аудиторией?

Как аудитория понимает, интерпретирует, оценивает видеоклипы? Что это означает?

Какова типология восприятия и оценки аудиторией произведений музыкальной видеокультуры?

Каковы причины массового успеха (отсутствия массового успеха) конкретного видеоклипа у массовой аудитории?» и т.д.

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в восприятии того или иного произведения музыкальной видеокультуры?

Определите главную цель создания данного музыкального видеоклипа. Какую реакцию аудитории ожидают его создатели? Попробуйте составить самостоятельный прогноз этой реакции.

В случае, если студентам предлагается *тестирование* для идентификационного анализа медиатекстов на примере изучения музыкальных клипов, им могут быть предложены следующие вопросы (нужно выбрать верный вариант ответа и пояснить свой выбор):

- Музыкальные видеоклипы не требуют тщательного анализа, потому что их просто понять.
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- В музыкальных видеоклипах репрезентативно отражаются различные типы персонажей (пенсионеры, инвалиды, подростки и др.).
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).

- Каждый музыкальный видеоклип вызывает одинаковые реакции у всех зрителей.
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Насилие в музыкальных клипах не показывается, чтобы не вызывать социальных проблем.
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Музыкальная клиповая культура только развлекает и фактически не влияет на людей.
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Создатели музыкальных клипов заинтересованы только в его содержании, но не в его аудитории.
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).

Таким образом, в процессе осуществления идентификационного анализа аудиовизуальных медиатекстов на примере музыкальных клипов педагог имеет возможность вести постоянный мониторинг уровней медиакомпетентности студенческой аудитории, корректировать формы и методы работы с медийным текстом, находить новые пути решения проблемы развития критического мышления будущих педагогов.

Примечания

Бакулев Г.П. Массовая коммуникация: Западные теории и концепции: учеб. пособие для студентов вузов / Г.П. Бакулев. М.: Аспект Пресс, 2005. 176 с.

Усов Ю.Н. Аудиовизуальное развитие учащихся IX-XI классов // Система аудиовизуального образования учащихся средней школы/Ред. А.В.Каменец, Е.А.Захарова. М., 1992. 11-15.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1988. 362 с.

Усов Ю.Н. Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. № 4. С.175-228.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. № 4. С.43-51.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006.

Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. 362 с.

10. Идеологический и философский анализ аудиовизуальных медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере фильмов детективного и криминально-драматического жанра)

Цели. После изучения главы 10 студенческая аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
Основные положения идеологической теории медиа и медиаобразования	Проводить идеологический, философский анализ аудиовизуальных медиатекстов
Механизмы манипулятивного идеологического воздействия на аудиторию аудиовизуальных медиатекстов	Осуществлять анализ идеологических, философских аспектов функционирования медиа в социуме
Особенности восприятия идеологических (философских) аспектов аудиовизуальных медиатекстов	Осуществлять анализ манипулятивных приемов и технологий в конкретных аудиовизуальных медиатекстах
Методику идеологического, философского анализа аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы идеологического, философского анализа аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления идеологического, философского анализа аудиовизуальных медиатекстов	Составлять описание манипулятивных идеологических воздействий в конкретных аудиовизуальных медиатекстах
Типологию медиаобразовательных заданий, способствующих идеологическому, философскому анализу процессов функционирования медиа в социуме и аудиовизуальных медиатекстов	Выполнять творческие задания различных типов (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление идеологического, философского анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры

Ключевые слова

Идеологический, философский анализ аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
Манипулятивное воздействие медиа	Категории медиа
Идеологические, философские аспекты медийной сферы	Язык медиа
Национально-региональный, религиозный, философский, социально-политический подход к аудиовизуальным медиатекстам	Медийные репрезентации
Методика идеологического, философского анализа аудиовизуальных медиатекстов	Медийные технологии
Типология медиаобразовательных заданий для осуществления идеологического, философского анализа аудиовизуального медиатекста	Медийные аудитории

Идеологический анализ (Ideological Analysis), философский анализ (Philosophical Analysis) – «анализ идеологических, философских аспектов медийной сферы» [Федоров, 2007, с. 342].

Этот вид анализа базируется на основных положениях идеологической теории медиа и медиаобразования. К примеру, для сторонников марксизма ее главная цель – «вызвать у аудитории желание изменить систему массовой коммуникации (если у власти в стране находятся силы, далекие от марксистских теорий), или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа – самая лучшая (если власть в государстве принадлежит лидерам марксистского толка), в этом случае усиленно критикуется медиакultura других, например, западных стран» [Федоров, 2001, с. 27]. Данная теория появилась в истории медиаобразования очень давно и получила широкое распространение в отечественной медиапедагогике «советского периода».

С точки зрения сторонников идеологической теории медиаобразования, получившей также названия «инъекционной» («защитной», «прививочной») (С.Н.Луначарская, А.С.Строева и др.), СМК оказывают на адресата медиатекстов большое негативное воздействие, причем аудитория не играет активной роли при восприятии медиаинформации, «состоит из массы пассивных потребителей, которые, как правило, не могут понять

сути медиатекста» [Федоров, 2001, с. 21]. Цель данной теории состоит в смягчении негативного эффекта медиа, который рассматривается на конкретных примерах вредного влияния медиатекстов.

Негативные стороны влияния медиа рассматривались в отечественной медиапедагогике на протяжении всего XX столетия. Еще в 1928 году С.Н.Луначарская писала о «вредном влиянии кино» на подрастающее поколение. По ее мнению, одна из важных педагогических задач того времени состояла в том, чтобы «превратить кино из вредного явления, стоящего в ряду опасных влияний улицы на ребенка, в явление благотворное» [Луначарская, 1928, с. 14]. А.С.Строева в работе «Дети, кино, телевидение», вышедшей в 1962 году, высказывала мнение о том, что «детей надо оберегать от картин пошлых, вредных, малохудожественных и от тех фильмов, которые детям смотреть преждевременно» [Строева, 1962, с. 8].

Идеологическая теория долгое время была приоритетной в отечественной медиапедагогике советского периода: ее существование, синтезированное, преимущественно, с эстетическим медиаобразовательным подходом, позволяло успешно критиковать западные медиатексты.

В постсоветский период в нашей стране основные позиции идеологической теории подверглись значительной трансформации: «на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, религиозный, философский, социально-политический подход к медиа и медиатекстам» [Федоров, 2007, с. 342]. К примеру, Е.В. Жабский выдвигает задачу «переориентировки кинокусов и реакций ребят. Важно блокировать и нейтрализовать негативное влияние кинозрелища, что в известной степени может быть достигнуто путем направленного формирования личной кинокультуры, выработки некоего эстетического иммунитета в рамках художественного воспитания» [Жабский, 1998, с. 62].

Мы совершенно согласны с тем, что репертуар средств массовой коммуникации переполнен низкопробными в художественном и нравственном отношении медиатекстами, которые способны нанести серьезный удар по детской психике. Однако, как нам кажется, куда более действенной мерой, чем просто указание на их вредное влияние, смогут стать специально

разработанные медиаобразовательные проекты, способствующие развитию у молодежи собственного, критического видения медиатекста, самостоятельному осмыслению медийных функций в обществе.

В процессе изучения учебных курсов «Теория медиа и медиаобразования», «История медиаобразования», «Дополнительное образование на материале медиакультуры», спецкурса «Проблема насилия в социуме и масс-медиа» студенты знакомятся с основными положениями данной теории, рассматривают ее влияние на развитие отечественной и зарубежной медиапедагогике, рассматривают такое понятие как медийный терроризм - «целенаправленное, планомерное, систематическое использование возможностей массовой информации (масс-медиа) для создания и тиражирования чувства страха (ужаса, беспокойства, тревоги) и распространения их в информационном пространстве в целях манипулирования общественным сознанием» [Цыганов, 2004, с. 32].

Очень важная задача изучения функционирования медиа в социуме в контексте проведения идеологического, философского анализа аудиовизуальных медиатекстов – развитие умения критического анализа различных приемов и технологий манипулятивного воздействия на аудиторию. Характеристика основных манипулятивных приемов, широко используемых в различных (в том числе – и аудиовизуальных медиатекстах) подробно представлена в работах А.В. Федорова [Федоров, 2001, 2004, 2007 и др.].

Кроме того, в современных условиях в информационно-коммуникативных процессах используются специальные манипулятивные технологии: целенаправленное воздействие на общественное мнение посредством медийных каналов, формирование и распространение образов, имиджей, далеко не всегда соответствующих реальной действительности, провокация массового поведения путем распространения слухов, влияние на состояние межгрупповых отношений и т.д. [Гулевич, 2008, с. 261].

В процессе медиаобразования используется целый ряд приемов, направленных на критический анализ манипулятивных технологий. В частности, А.В. Федоровым выделяются следующие:

-«просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио и

т.д., очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т.д.);

-снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;

-критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации [Федоров. 2004. с. 166].

Работа над идеологическим, философским анализом аудиовизуальных медиатекстов начинается в процессе изучения теоретических медиаобразовательных курсов. Например, в ходе изучения учебной темы «Идеологическая теория медиа и медиаобразования», студенческой аудитории предлагается методом «мозгового штурма» выявить, какие типы аудитории легче поддаются различным приемам манипуляции. Студенты высказывают мнение о том, что, в большинстве случаев, наиболее склонная к внушению аудитория не обладает развитым критическим мышлением, четкими жизненными установками, склонна к конформизму, зависима от мнения большинства и т.д.

После обсуждения этого вопроса аудитории предлагается сравнить антиманипулятивные и проманипулятивные качества личности, классифицированные Е.В. Волковым (см. таблицу 18).

Таблица 18. Антиманипулятивные и проманипулятивные качества личности (классификация Е.В. Волкова)

Антиманипулятивные качества личности	Уязвимые для манипуляции качества личности
Рефлексивность	Рефлекторность (социальный автоматизм)
Личностная автономия	Конформизм
Конструктивная (активная и перспективная) адаптивность	Ситуационное пассивное и сиюминутное) приспособленчество
Способность к объективному познанию	Субъективность восприятия реальности
Самокритика и общая критичность	Самообман и вера в иллюзии
Изменение и развитие (лабильность, динамичность, эластичность)	Стереотипность (инертность, инерционность, ригидность)
Гибкость и сложность	Потребность в однозначной определенности
Самостоятельность	Ориентация на авторитеты
Конструктивная конфликтность	Ориентация на поведение большинства
Свобода	Зависимость

Затем студентам предлагается сопоставить основные манипулятивные приемы, применяемые масс-медиа, с основными положениями данной таблицы. В процессе коллективного обсуждения студенты высказывают предположения, что прием «оркестровка» может в большей степени влиять на людей, склонных к рефлексорности (социальному автоматизму), стереотипности (инертности, инерционности, ригидности), потребности в однозначной определенности и т.п.; прием «ссылка» наиболее повлияет на аудиторию, склонную к ориентации на авторитеты, самообману и вере в иллюзии, конформизму, ориентации на поведение большинства и т.д.

На примере фильмов детективного и криминального жанров в начале медиаобразовательного занятия студентами может быть заполнена таблица 19, в которой на примере конкретных медиатекстов могут быть рассмотрены основные приемы манипулятивных идеологических воздействий.

Приведем фрагмент заполнения таблицы студентом Георгием И.

Таблица 19. Идеологический анализ фильмов детективного и криминального жанров

Название медиатекста	Описание манипулятивных идеологических воздействий в конкретном аудиовизуальном медиатексте								
	«оркестровка»	«селекция»	«приклеивание ярлыков»	«наведение румян»	«трансфер»	«свидетельство»	«упрощение»	«отвлечение внимания»	«ложь или полуправда»
Бригада	+	+		+	+	+		+	+
Бумер	+	+	+	+			+	+	

В данных фильмах, по мнению студента используются практически все приемы манипулятивного воздействия на аудиторию, причем такие приемы как «оркестровка», «наведение румян», «отвлечение внимания» характерны сразу для нескольких аудиовизуальных медиатекстов.

В дальнейшей работе над идеологическим анализом студенты могут неоднократно вернуться к данной таблице, изменить свое

первоначальное мнение, дополнить и скорректировать первоначальный вариант, обязательно применяя аргументацию и доказывая изменение своей точки зрения на конкретном анализе фрагментов, эпизодов и т.д.

Идеологический, философский анализ аудиовизуальных медиатекстов на материале детективных и криминально-драматических фильмов предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий: литературно-аналитических, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных.

Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования («медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences).

Цикл литературно-аналитических творческих заданий для проведения идеологического, философского анализа аудиовизуальных медиатекстов начинается с изучения понятий *Медийные агентства (media agencies)* и *Категории медиа (media categories)*. Студентам могут быть предложены следующие виды аналитической работы:

- провести анализ названий фильмов с целью выявления детективного и криминально-драматического жанра. При этом обязательным условием выполнения задания должна быть аргументация своего ответа. К примеру, комментируя название фильма Д. Хантера «Закон силы», студенты отметили, что это название, скорее всего, подходит произведению детективного или криминально-драматического жанра. Студентка Анастасия Л. сказала: *«В названии фильма два слова, каждое из которых несет в себе определенную нагрузку. «Закон» - предполагает, что фильм повествует об определенных законах (уголовных, человеческих, законах жизни, мироздания и т.д.). «Сила»- олицетворяет знак власти, денег, могущества».*

- студентам предлагается провести небольшой анализ одножанровых фильмов отечественного и зарубежного производства с целью выявить, каким образом трактуется один и тот же жанр киноискусства в зависимости от разных социальных, политических, идеологических, философских, национальных

позиций авторов. Приводим примеры некоторых фрагментов из работ студентов.

Григорий Б.: Сравнение многосерийных фильмов «Любить по-русски» и «Если наступит завтра» показало, что, в принципе, особых различий в сюжете нет. Оба эти фильма – о людях, которым мешают жить, а они во что бы то ни стало хотят добиться справедливости. И в одном, и в другом фильме не очень много сцен насилия, в основном показаны психологические его проявления. Если бы не русские пейзажи или виды Европы, вполне можно было бы считать, что фильмы эти снимались в одной и той же стране».

Эта точка зрения довольно типична, так как многие фильмы, имеющие сходные идеологические или философские основы (борьба за справедливость, месть врагам и т.д.) практически неотличимы друг от друга. И особой разницы, где происходят события фильма, или какого цвета кожи в фильме главный герой практически нет...

Другое дело, когда студенты анализируют фильмы разных исторических эпох или фильмы советского периода. В этих случаях, как правила, для студентов становятся очевидны разность идеологических и философских позиций авторов. Например, сравнивая отечественные детективные фильм 60-х годов «Дело Румянцева» и фильм 90-х «Я объявляю вам войну», студенты замечают существенную разницу. Дмитрий К.: *«Сразу понятно, что эти два фильма показывают два совершенно непохожих друг на друга поколения. В первом - четко прослеживается связь с моралью «советского периода», стремление к коллективизму, коммунистическим идеалам. Во втором – наоборот, наблюдается индивидуализм, нацеленность человека на самого себя, свои интересы».*

Работа с понятием *Медийные технологии (media technologies)* может включать анализ использования различных медийных технологий с точки зрения идеологического воздействия на зрителя. Здесь студентами рассматриваются различные фрагменты из аудиовизуальных медиатекстов детективного и криминально-драматического жанра, созданных в разные годы и проводится их обсуждение.

Опора на ключевое понятие *Язык медиа (media language)* способствует применению на медиаобразовательных занятиях

аналитических видов работы, направленных на выявление использования различных «медийных языков» (визуальных, звуковых, аудиовизуальных) для усиления манипулятивного воздействия на аудиторию. Эта работа строится следующим образом: сначала студентам предлагается просмотреть фрагмент фильма детективного или криминально-драматического жанра без звука, затем тот же отрывок предлагается им без изображения. В финале задания студенты просматривают эпизод со звуком и изображением. После серии просмотров аудитория сопоставляет впечатление, производимое в том или ином случае, осуществляет попытку определить, какие манипулятивные приемы используются, как усиление или ослабление этих приемов происходит благодаря визуальным, звуковым, аудиовизуальным средствам.

В качестве примера, приведем некоторые рассуждения студентов в работе с фрагментом из фильма С. Урсуляка «Русский регтайм» (эпизод с флагом):

Елена С.: «Мне кажется, что в этом эпизоде визуальное изображение имеет решающее значение. Главным символом здесь становится флаг – символ власти».

Вячеслав Ж.: «А я считаю, что здесь огромное значение играет звуковое оформление. В стране всенародный праздник: играют марши, звучат приветствия с трибуны... Все это производит довольно сильное впечатление».

С опорой на ключевое медиаобразовательное понятие *Медийные репрезентации (media representations)* студенты могут выполнить творческие работы, связанные с репрезентацией определенных приемов и методов, используемых в том или ином фильме на детективную или криминально-драматическую тему. Например, студентам предлагается написать эссе «Философские концепции в фильмах на современную тему». Вот примеру отрывков из работ студентов:

Александр З.: «Философской идеей фильма «Бумер», по моему мнению, являются ценности и ориентации современной молодежи. «Лихие парни», которые на чужой машине колятся по стране, вполне спокойно относятся к тому, что они делают и как живут буквально одной фразой: «Это не мы такие, жизнь такая». То есть получается, что любое преступление, любое издевательство

над другими можно оправдать обстоятельствами, которые складываются в данный момент».

Виктория М.: «Фильм «Побег» - о непростой судьбе известного хирурга, волею случая оказавшегося в заключении. Его побег - не бегство от жизненных проблем, а стремление выжить и узнать правду. В этом, мне кажется и заключается философия фильма».

Еще одним вариантом такого эссе может стать анализ фильмов детективного и криминально-драматического жанра с точки зрения присутствия или отсутствия в нем попыток манипуляционных воздействий на аудиторию. В процессе этой работы студентами анализируется философский контекст.

В этом контексте продуктивен сравнительный анализ двух медиатекстов, имеющих в основе оду и ту же фабулу. К примеру, мы попросили студентов сравнить два фильма - «12» Н. Михалкова (Россия, 2007) и «12 разгневанных мужчин» С. Люмета (США, 1957). В аудитории разгорелась жаркая дискуссия на тему представления в фильме проблемы ответственности, чувства долга, возможности убеждать, доказывать свою точку зрения:

Светлана К.: «В фильмах много сходных моментов в развитии сюжета, проблематике, конфликтах. Но все-таки фильм Н. Михалкова ближе российской аудитории: в нем раскрываются социальные проблемы нашей страны, показаны близкие отечественной аудитории образы».

Евгений С.: «А мне кажется, что и в том, и в другом фильме поднимаются острые психологические проблемы, которые большинство персонажей решает, используя различного рода манипуляции. Например, герой С. Гармаша блестяще разыгрывает сцену, где путем, «трансфера», «ссылки на авторитеты» оказывает буквально прямое психологическое давление на героя Ю. Стоянова, играющего в фильме слабого и конформного человека».

Александр З. «Что касается манипуляции и силы внушения, так здесь, по моему мнению, герою С. Маковецкого нет равных. Ведь это именно с его вкрадчивой и вроде бы нерешительной речи начинается обсуждение присяжных. Если понаблюдать за этим героем во время фильма, можно заметить, что он - тонкий психолог и очень дальновидный человек».

Работа с понятием *Медийные аудитории (media audiences)* на медиаобразовательном занятии включала следующее задание:

студентам было предложено проанализировать, какую реакцию могут оказывать фильмы детективного и криминально-драматического жанра, в которых применяются различные приемы манипуляции. Здесь аудитории снова предлагается вернуться к таблицам 18 и 19, и на основе проведенной работы попробовать скорректировать или дополнить первоначально высказанные мнения.

Для осуществления идеологического, философского анализа фильмов детективного и криминально-драматического жанра на занятиях проводится *цикл театрализованно-ролевых творческих заданий*.

Ключевое понятие *Медийные агентства (media agencies)* рассматривается с помощью подготовки театрализованных этюдов на тему писка гипотетических спонсоров, источников финансирования съемок фильмов криминально-драматического жанра с учетом его идеологической (философской) направленности. Еще одним вариантом театрализованного этюда может стать разыгрывание ситуации, связанной с закрытием или запрещением съемок фильма, направленного против того или иного политического деятеля. Вот фрагмент одного из театрализованных этюдов, подготовленного творческой группой студентов:

«Директор киностудии»: Вы что, с ума сошли? Я посмотрел, что Вы тут отсняли, и просто пришел в ужас!

«Режиссер»: Ничего не понимаю, в чем дело? Все снято по сценарию!

«Директор киностудии»: Вы мне голову не морочьте! Лучшие меня знаете. Что по одному и тому же сценарию можно снять совершенно разные фильмы! Вот посмотрите. Здесь же прямой намек на господина N.: и слова, и выражения, и даже внешне актер на него похож. Да этот господин нас с Вами в порошок сотрет за такую PR-компанию!

«Режиссер»: Ну что уж мы показали такого? Неужели так плохо?

Директор киностудии»: В том-то и дело, что слишком хорошо! Так вот, или Вы полностью уничтожаете отснятый материал, или я прекращаю съемки фильма!»

Работа над понятием *Язык медиа (media language)* может быть построена в форме театрализованного этюда на тему обсуждения авторами фильма на детективную или криминально-драматическую

тему средств медийного языка, которые могут быть использованы в фильме для усиления манипулятивного воздействия на аудиторию.

В следующем фрагменте представляем спор авторов фильма о молодежных криминальных группировках:

«- Это нужно снять так, чтобы молодежи было понятно, что криминал - тупиковый путь. На это должен работать и цвет, и звук.

- Да, а у нас иногда получается, все наоборот: «румяна» наведены такие, что бандит в фильме - чуть ли не национальный герой».

Медийные репрезентации (media representations) в процессе идеологического, философского анализа фильмов детективного и криминально-драматического жанра могут рассматриваться в виде «интервью» или «пресс-конференции» с известными деятелями медиаккультуры с упором на вопросы идеологического и философского плана. Так, студентами Тимуром К. и Филлипом К. было разыграно следующее интервью с известным режиссером фильмов детективного жанра:

Вопрос: Вы снимаете детективы достаточно давно. Скажите. Изменились ли основные идеологические и философские акценты при съемке такого фильма, скажем, 20 лет назад и в настоящее время?

Ответ: Безусловно, другие времена имеют своих героев, свои философские акценты, свою идеологию. И хотя детективный жанр, на первый взгляд, практически меняется, так как раскрытие преступления актуально для любого исторического периода, но все равно, изменения конечно есть.

Вопрос: Социальное расслоение нашего общества – серьезная проблема. Отражается ли она в Ваших фильмах?

Ответ: Конечно, если раньше фильмы снимались об ограблении магазинов, то теперь в детективных историях все больше сюжетов об олигархах, крупных предпринимателях, банкирах.

Вопрос: Какова философия современного детектива?

Ответ: В ее основу положены идеи морали, нравственности, смысла жизни, который один видит в честном труде, а другой – в преступных действиях».

На этом этапе занятия также возможно разыгрывание «международной встречи кинокритиков», беседующих об

идеологической, философской основе фильмов, «юридические» этюды. Повествующие о «судебном процессе» над определенным героем фильма детективного или криминально-драматического жанра.

В результате проведения цикла театрализовано-ролевых заданий, студенты «обогащают и дополняют умения, приобретенные аудиторией во время литературно-аналитических игровых практических заданий. Помимо развития у студентов умений критического анализа идеологической и философской составляющей медийной сферы, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь студентов более свободной, активизируют импровизационные способности» [Федоров. 2007, 359].

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий, направленный на идеологический, философский анализ фильмов детективного и криминально-драматического жанра, также тесно связан с предыдущими творческими циклами. Сюда входят задания, связанные с рисованием комиксов, серии рисунков, изготовление коллажей и т.д.

Например, студентам дается задание создать рисованный комикс на тему поиска гипотетических спонсоров, источников финансирования фильма в жанре криминальной драмы с учетом его идеологической и философской составляющей; также можно предложить проиллюстрировать с помощью рисунков ситуации, связанной с «закрытием» фильма по идеологическим или политическим причинам и т.д.

Также на данном этапе занятия (понятие *Язык медиа (media language)*) студентами осуществляется анализ кадров из фильмов детективного или криминально-драматического жанра с идеологической и философской точки зрения. Для этого каждая минигруппа работает с разными кадрами. В процессе обсуждения аналитические позиции студентов сравниваются, выявляются наиболее слабые и сильные стороны проведенного анализа. К примеру, работа над кадрами из фильма «Приключения Шерлока Холмса и доктора Ватсона» носила дискуссионный характер. Приведем примеры некоторых рассуждений студентов:

Виктория М.: «Кадр, где Шерлок Холмс оправляется к болоту в поисках собаки Баскервиллей, кажется мне очень выразительным. Здесь отчетливо видна решимость сыщика найти

таинственное чудовище, наводящее ужас на всю округу, его выражение лица свидетельствует о том, что у него уже имеются догадки по поводу страшной тайны».

Работа с ключевым понятием *Медийные репрезентации (media representations)* заключается в чтении и анализе фрагментов сценариев фильмов детективного жанра. После этой работы студенты в творческих группах выполняют серию рисованных кадров для «экранизации». На этом же этапе возможна подготовка рекламы, постера, коллажа на тему какого-либо детективного или криминально-драматического фильма, имеющего философскую и идеологическую направленность.

Следующий цикл занятий заключается в ***проблемных коллективных обсуждениях и рецензировании фильмов*** детективного и криминально-драматического жанра с идеологической и философской точки зрения.

На данном этапе студенты обращаются к изучению рецензий, подготовленных профессиональными медиакритиками, опубликованных в кинематографической прессе. Еще один источник получения информации – обращение к сайтам, посвященным фильмам этой жанровой направленности. На форуме студенты могут ознакомиться с отзывами различной по возрастному составу и уровню образования аудитории, сравнить высказанные мнения с мнением профессионалов. На этой основе студенты могут подготовить рефераты, направленные на анализ идеологических и философских аспектов аудиовизуальных медиатекстов. Тематика рефератов может быть следующей:

1. Отражение идеологических принципов в криминально-драматических фильмах советского периода.
2. Манипулятивные приемы и технологии в современных фильмах на криминальную тему.
3. Философия криминально-драматических фильмов периода ...
4. Философия криминально-драматических фильмов режиссера ...
5. Философия детективных фильмов периода ...
6. Философия детективных фильмов режиссера ...

В работе, посвященной коллективному обсуждению фильмов криминально-драматического или детективного жанра возможно использование тестирования студенческой группы с применением истинных и ложных высказываний:

- Детективные и криминально-драматические фильмы не требуют тщательного анализа, так как их просто понять.
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Детективные и криминально-драматические фильмы выполняют только развлекательную функцию.
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Различные типы персонажей представлены в фильмах детективного и криминально-драматического жанра всегда репрезентативно.
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Каждый фильм детективного и криминально-драматического жанра предназначен, чтобы вызвать одинаковые реакции у всех зрителей
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Насилие в фильмах детективного и криминально-драматического жанра не показывается, чтобы не вызвать социальных проблем
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Экстремальное насилие редко показывается в фильмах детективного и криминально-драматического жанра.
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Создатели фильмов детективного и криминально-драматического жанра заинтересованы только в его содержании, но не в аудитории.
(Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).

После проведения тестирования и анализа ответов аудитории на представленные высказывания, проводится коллективное обсуждение какого-либо фильма детективного или криминально-драматического жанра по проблемным *вопросам* [аналогичные вопросы см. Федоров, 2007]:

Каковы цели и задачи создания фильмов детективного и криминально-драматического жанра? Кто отвечает за их создание?

Знаете ли вы, кто является собственником медийных агентств, которые занимаются созданием фильмов детективного и криминально-драматического жанра?

Как компании продают продукцию детективного и криминально-драматического жанра в условиях конкуренции?

Кто управляет производством и распространением фильмов детективного и криминально-драматического жанра?

Мнения каких социальных, национальных, религиозных, политических групп представлены в том или ином фильме детективного и криминально-драматического жанра? Мнения каких групп исключены? Почему? Как это связано с идеологическими причинами?

С какими проблемами может столкнуться автор фильмов детективного и криминально-драматического жанра? Связаны ли эти трудности с политическими и идеологическими причинами?

На какую целевую аудиторию направлены конкретные фильмы детективного и криминально-драматического жанра? Может ли агентство создавать «свою» аудиторию для таких фильмов?

С какими персонажами коммуникатор хочет вас отождествить в том или ином фильме детективного и криминально-драматического жанра?

Какую идеологию выражают персонажи определенных фильмов детективного и криминально-драматического жанра?

Хочет ли (агентство) коммуникатор, чтобы вы вели себя специфическим образом в результате просмотра фильмов детективного и криминально-драматического жанра?

Можно ли (нужно ли) подвергать цензуре фильмы детективного и криминально-драматического жанра?

По каким параметрам нужно оценивать фильмы детективного и криминально-драматического жанра (политическим, социальным, моральным, философским, художественным и т.д.)?

Какое именно влияние оказывают на аудиторию различные формы языка, передающие идеологические, философские взгляды авторов фильмов детективного и криминально-драматического жанра? Как использование языковых приемов становится общепонятным?

Как авторы фильмов детективного и криминально-драматического жанра пытаются добиться «подлинности», документальности»?

Могут ли фильмы детективного и криминально-драматического жанра искусственно создавать псевдособытия? Если да, приведите конкретные примеры.

Может ли позиция авторов фильмов детективного и криминально-драматического жанра быть идеологически ангажированной, предубежденной? Если да, приведите конкретные примеры.

Какие политические, социальные, моральные, философские, художественные тенденции отражены в данном фильме детективного и криминально-драматического жанра?

Имеет ли аудитория возможности выбора и контроля за медиапродукцией детективного и криминально-драматического жанра?

Почему аудитория воспринимает некоторые медийные репрезентации в фильмах детективного и криминально-драматического жанра как истинные и отклоняет другие, как ложные?

Воздействуют ли медийные репрезентации, представленные в фильмах детективного и криминально-драматического жанра на вашу точку зрения об отдельных социальных группах или идеологических, философских проблемах?

Могут ли фильмы детективного и криминально-драматического жанра влиять на развитие политических процессов в социуме? Если да, то как именно?

Способны ли аудиовизуальные медиатексты (в частности - детективного и криминально-драматического жанра) нарушать индивидуальные права граждан? Если да, в каких случаях?

Для кого предназначен тот или иной фильм детективного и криминально-драматического жанра? Для каких групп он является наиболее важным? Почему?

Как, по каким причинам аудитория обычно покупает фильмы детективного и криминально-драматического жанра?

Влияет ли содержание фильма детективного и криминально-драматического жанра на его понимание аудиторией?

Как аудитория понимает, оценивает, интерпретирует идеологическую направленность какого-либо фильма детективного и криминально-драматического жанра? Как на этот процесс влияют жизненный опыт и перспективы индивида?

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения человека в восприятии фильмов детективного и криминально-драматического жанра?

Что является главной идеологической целью данного фильма детективного и криминально-драматического жанра? В какой степени эта цель достигнута?

Какую реакцию аудитории ожидают создатели фильма детективного и криминально-драматического жанра? и т.д.

Таким образом, в процессе идеологического, философского анализа аудиовизуальных медиатекстов студенты развивают аналитические умения, способности рассматривать и сопоставлять основные приемы, используемые в произведениях аудиовизуальной медиакультуры. Так как «полноценное развитие у аудитории критического мышления невозможно без предварительного ее знакомства с типичными целями, методами и приемами манипулятивного воздействия, его социально-психологическими механизмами, без проблемного анализа информации, в том числе идеологического и философского» [Федоров. 2007, с. 349], работа над данными компонентами медиатекстов, его всестороннее рассмотрение на медиаобразовательных занятиях представляется нам весьма продуктивным.

Примечания

- Волков Е.В. Развитие критического мышления. М., 2004.
- Жабский М.И. Роль кино в первичной социализации//Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. М., 1998. С. 33-64.
- Луначарская С.Н. Кино – детям// Искусство в школе. 1928. №5.
- Строева А.С. Дети, кино и телевидение. М.: Знание, 1962. 46 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//Инновации в образовании. 2006. № 4. С.175-228.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. 2004. № 4. С.43-51.
- Цыганов В.В. Медиа-терроризм: терроризм и средства массовой информации. Киев: Ника-Центр, 2004. 124 с.
- Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

11. Этический анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере мультипликационных фильмов)

Цели. После изучения главы 11 студенческая аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
Основные положения этической теории медиа и медиаобразования	Проводить этический анализ аудиовизуальных медиатекстов, с использованием полученных знаний об основных свойствах, структуре аудиовизуальных медиатекстов
Работы медиакритиков-профессионалов, посвященные этическим проблемам медиакультуры и конкретным аудиовизуальным медиатекстам	Осуществлять анализ этических аспектов медиа и аудиовизуальных медиатекстов
Особенности восприятия этических аспектов аудиовизуальных медиатекстов	Осуществлять анализ этических стереотипов в конкретных медиатекстах
Методику этического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы этического анализа аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления этического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Составлять этические характеристики персонажей аудиовизуальных медиатекстов
Типологию медиаобразовательных заданий, способствующих этическому анализу процессов функционирования медиа в социуме и аудиовизуальных медиатекстов	Выполнять творческие задания различных типов (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление этического анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры

Ключевые слова

Этический анализ аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
Этические проблемы медиакультуры	Категории медиа
Этические характеристики персонажей аудиовизуальных медиатекстов	Язык медиа
Восприятие этических аспектов аудиовизуальных медиатекстов	Медийные репрезентации
Методика этического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Медийные технологии
Типология медиаобразовательных заданий для осуществления этического анализа аудиовизуального медиатекста	Медийные аудитории

«*Этический анализ* (Ethical Analysis) процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов опирается на так называемую этическую теорию медиа. Предполагается, что медиа способны формировать определенные этические/моральные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних)» [Федоров, 2007, с.369].

В отечественном медиаобразовании этический анализ аудиовизуального медиатекста неразрывно связывается с эстетическим. Эту точку зрения поддерживают многие медиапедагоги: О.А. Баранов, С.М. Иванова, С.Н. Пензин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров и др.

С.Н Пензин убежден: «Фильмам не достучаться до черствого себялюбца, не привыкшего задумываться над своими поступками. Кинообразованию нельзя ограничиться лишь специфическими – эстетическими и киноведческими задачами, ибо кинозритель должен быть прежде всего личностью, Человеком (выступать как homo eticus, «человек этический)» [Пензин, 1987, с.47]. Восприятие экранных произведений имеет «свои специфические особенности, зависящие как от художественно-образной структуры произведения киноискусства, так и от нравственно-эстетического уровня развития зрителя» [Иванова, 1978, с. 9]. Зритель воспринимает фильм «сквозь «призму» своих установок, при этом у каждого зрителя свой комплекс требований, свой «план» отношения к искусству» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с. 7].

Ю.Н.Усов считал, что система кинообразования призвана развивать у школьников эстетические чувства в результате

познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление, перцептивные навыки освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности; эстетический вкус, который вбирает такие компоненты, как художественная образованность в области экранных искусств, историческая культура, аудиовизуальная грамотность, нравственная культура, социальные ориентации личности; художественно-творческие способности школьника (воображение, интуицию, мышление, потребности личности в самоактуализации) на основе освоения комплекса знаний, умений, навыков в практике анализа и эстетической оценки фильма, осмысления таких понятий, как экранная реальность, аудиовизуальная природа искусства кино, телевидения, суть восприятия пространственно-временной, звукозрительной формы киноповествования, художественной структуры и идейно-нравственной концепции произведений кино и телевидения» [Усов, 1989, с.6-7]. О.А. Баранов пишет: «не проникнув в эстетическую сущность произведения, невозможно в полной мере заметить, оценить его нравственное содержание, откликнуться на него» [Баранов, 2008, с. 177].

«Обученный практическим умениям работы с медиатехникой циник и «пофигист» может, конечно, «творчески» фиксировать и с саркастической усмешкой показывать любые мерзости жизни, оправдываясь необходимой ему безграничной свободой самовыражения. Хорошо известно, что в «беспредельном» случае технически «медиаграмотные» злодеи используют медиа и в качестве подспорья для террористических актов, снимая затравленные лица заложников и жертв насилия, реальные пытки, убийства и т.п. Вот почему этическая теория медиаобразования, опирающаяся на демократические ценности, гуманизм, этническую, национальную, расовую и религиозную толерантность представляется сегодня весьма актуальной» [Федоров, 2007, с. 370].

В качестве основного материала для осуществления данного вида анализа в студенческой аудитории нами были выбраны мультипликационные фильмы для детей и взрослых.

Мультипликация – одни из излюбленных видов аудиовизуальных медиатекстов аудитории самых разных возрастов, уровней медиавосприятия и эстетических вкусов. Этот

вид киноискусства с трудом укладывается в рамки традиционных возрастных предпочтений и остается любимым аудиторией, несмотря на возраст, социальное положение и профессиональный статус.

Экспансия западных аудиовизуальных медиатекстов привела к тому, что современные российские школьники больше знакомы с мультипликационными фильмам У. Диснея о Микки Маусе, Дональде Даке, Плуте, чем с образами, созданными в работах отечественных мультипликаторов. Несмотря на это, лучшие российские мультфильмы продолжают пользоваться неизменной любовью аудитории.

Понятно, что глобализационные процессы, влияние которых неизменно распространяется и на аудиовизуальные медиапроизведения, не могли не повлиять на современную российскую мультипликацию. И в мультфильмах, создаваемых последнее время отечественными мастерами все чаще прослеживаются аналогии с западными работами. Но все-же отечественная мультипликация имеет свою самобытность, оригинальные находки и решения, которые не могут оставаться без внимания будущих медиапедагогов.

Перед началом работы над этическим анализом аудиовизуальных медиатекстов на материале мультипликационных фильмов, мы провели небольшое исследование, целью которого было выявление отношения студенческой аудитории к отечественным и зарубежным мультипликационным фильмам. В ходе этого исследования мы попросили студентов подобрать наиболее подходящие, по их мнению, эпитеты к российским и западным мультфильмам.

Проведенное исследование показало, что зарубежные мультфильмы характеризуются будущими педагогами как «яркие», «красочные», «захватывающие», «динамичные» и т.д., то есть основной акцент аудитории при восприятии этих аудиовизуальных медиатекстов делается на внешнюю выразительность данных медиатекстов. Российские мультфильмы причисляются студентами к «трогательным», «душевному», «забавным», «милым» и т.п., то есть здесь наиболее значимым становится не столько внешняя оболочка медиатекста, сколько его внутреннее содержание.

На основании этого небольшого исследования мы пришли к выводу, что работа, направленная на осуществление этического

анализа мультипликационных фильмов должна включать и отечественные, и зарубежные мультипликационные медиатексты.

Этический анализ аудиовизуальных медиатекстов на материале мультипликации предполагает выполнение студентами ряда творческих заданий: литературно-имитационных, театрализовано-ролевых, изобразительно-имитационных, литературно-аналитических. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования («медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.).

К примеру, *цикл литературно-имитационных творческих заданий* аудиовизуальных медиатекстов на примере мультипликационных фильмов включал следующие виды работы:

Медийные агентства (media agencies):

- составить рассказы от имени различных по должности, возрасту, характеру и т.д. сотрудников медийного агентства, касающиеся различных этических проблем (цензура, конкуренция, зависть, «подсиживание» и пр.), возникающих в ходе работы над новыми мультфильмами и т.д.;

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

- составить монологи типичных героев мультипликационных фильмов, в которых затрагиваются этические проблемы.

К примеру, Мария К. составила такой монолог от имени бабушки из мультфильма «День Рождения бабушки»:

«Вы думаете, что легко быть бабушкой? На самом деле это тяжелый труд. Нужно все успеть: и приготовить, и постирать, и погладить. А тут еще внуки непослушные, так и норовят нашалить.

Завтра у меня день рождения, а мне никто не хочет помогать. Разве не обидно?».

На примере этого монолога студенты убеждаются, что в мультипликационных фильмах содержится огромный воспитательный потенциал, затрагиваются серьезные этические проблемы. Этот потенциал должен быть в полной мере реализован в процессе медиаобразования. Как будет осуществляться этот процесс, во многом зависит от будущих педагогов, сегодняшних студентов.

Осуществление этического анализа мультипликационного медиатекста с точки зрения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)* включает следующие виды творческих заданий:

-составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его «морального кодекса» («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»).

Примером выполнения этого задания может служить работа Карины К. (рассказ от имени госпожи Белладонны из мультипликационного фильма «Приключения поросенка Фунтика»):

«Меня обманули и ограбили! Еще вчера у меня был чудесный поросенок, который так жалобно просил зрителей, чтобы они давали деньги на домики для бедных поросят, что я почти скопила мой долгожданный миллиончик. Теперь поросенка нет, а я так жалобно просить не умею, а умею только обманывать и притворяться. Найдите моего поросенка!»

Данная работа, несмотря на свою лаконичность, представляется нам довольно удачной. В представленном монологе студентке удалось не только сохранить особенности лексики главного отрицательного персонажа мультфильма, но и раскрыть некоторые детали сюжета, а также характерные черты героя (умение обманывать и притворяться). Таким образом, выполнение этого задания способствовало идентификации, отождествлению студентов с «персонажем, его этикой, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении)» [Федоров, 2007, с. 375].

Этой же цели служит выполнение творческих заданий данного цикла как изменение этической ситуации главного героя мультипликационного фильма (с переменой жанра, времени, места действия, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т.д.; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.); составление монолога на тему морали в мультфильмах («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и т.п.) представителей аудитории с различными возрастными, этическими социальными и иными данными.

Например, Елена Т. составила такое «письмо» от имени учительницы Марьи Ивановны:

«Дорогая редакция! Признаться, надоело, что на наших экранах показывают всякую безвкусицу. Детям, буквально, не с кого брать пример!

Взять хотя бы наши мультфильмы. Раньше дети смотрели «Мойдодыр», «Снегурочку», «Кота Леопольда». Эти мультфильмы учили детей, как себя вести, как говорить, как дружить... Теперь на экране прыгает какой-то «Губка Боб - квадратные штаны». Кстати, почему квадратные? Я считаю, как учитель математики, что они прямоугольные. Но не в этом суть.

Главное состоит в том, что этот мультфильм ничему не учит и не воспитывает нашу молодежь! Как педагог с 40-летним стажем я это официально заявляю!».

Таким образом, воображаемая учительница – человек очень категоричный, авторитарный, не признающий никакой иной точки зрения, чем своя собственная.

В целом, цикл литературно-имитационных творческих заданий аудиовизуальных медиатекстов на примере мультипликационных фильмов способствует и более глубокому изучению этических аспектов мультипликационного медиатекста, и практическому усвоению типологии медиавосприятия медиапроизведений данного вида. Значительную роль здесь играют творческие задания, где используется различного рода имитация. Словом, «практическому усвоению типологии медиавосприятия способствуют творческие задания, предлагающие аудитории имитировать письма в различного рода инстанции, написанные от имени представителей аудитории различного возраста, моральных установок и т.д. Показателем усвоения материала может служить способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным этическим уровнем» [Федоров, 2007, 375].

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий включал изучение ключевых понятий медиаобразования.

Например, изучение понятия *Медийные агентства (media agencies)* предполагало создание театрализованных этюдов на тему этических взаимоотношений различных по должности, возрасту, характеру и т.д. сотрудников медийного агентства, касающиеся различных проблем, возникающих в ходе работы над новыми

мультипликационными фильмами. В результате работы студенты подготовили несколько вариантов этюдов, один из которых мы представляем вниманию читателя:

«В коридоре звукозаписывающей студии встречаются две киноактрисы, пришедшие на кастинг озвучивания мультипликационного фильма «Федорино горе». Между ними происходит такой диалог:

- Ты представляешь, меня не хотят брать на роль Кастрюли! А эта роль такая замечательная: Кастрюля и поет, и стихи читает, и слов там так много, можно проявить свой талант...

- Да ты что! А кого же выбрали?

- Да эту Таньку, знаешь, такая молоденькая, симпатичная.

- А, ну тогда понятно, почему ее выбрали.

- Ну конечно, а у нее ни таланта, ни голоса.

- Держись, подруга! Может быть, тебе достанется хотя бы роль Кочерги?».

Еще одно задание, в ходе которого студенты изучают понятие *Медийные технологии (media technologies)* в контексте этического анализа аудиовизуального медиатекста состояло в подготовке монолога зараженного манией перфекционизма разработчика спецэффектов, который доказывает медийному боссу необходимость выделения большей суммы на производство мультфильма. Представляем это задание в исполнении Александра Б., который подготовил монолог в виде телефонного разговора разработчика спецэффектов с директором:

«Послушайте, я Вам точно говорю, что это будет бомба! Представляете, мультфильм для детей со спецэффектами! Этого же до нас никто не делал! Это Оскар! Ну, в крайнем случае, Кинотавр! Ну и что, что это киношные премии! Так давайте вмонтируем в мультфильм сцены с настоящими взрывами, привлечем дорогих каскадеров. Как зачем? Да это же открытие в мире мультипликации! Ну и что, что дорого? А что нынче дешево? На детях экономите? Да они, может быть, такой мульттик вовек не забудут!».

Вот в такой юмористической форме студенты порой рассматривают серьезные этические проблемы процесса создания медиатекстов.

На одном из медиаобразовательных занятий студенты подготовили еще один театрализованный этюд в процессе изучения

ключевого понятия *Языки медиа (media languages)*. Этот этюд - диалог двух звукорежиссеров, спорящих о том, какое звуковое оформление необходимо для усиления напряженности морального конфликта персонажей мультипликационного медиатекста. Автор диалога – Александр З.:

«- Иван Иванович! В кадре дерутся лисенок и ежик из-за яблока. Музыка должна соответствовать. Что бы нам здесь придумать?»

- Давайте «Танец с саблями» Хачатуряна.

- Да Вы что! Дети же не любят классической музыки! Давайте лучше знакомое детям – музыку из «Бригады». По крайней мере, детям будет понятно».

На наш взгляд, этот вроде бы шуточный диалог, затрагивает очень серьезную проблему, характерную для современной экранной медиакультуры (и мультфильмы здесь не исключение) – проблему экранного насилия. Действительно, современные дети больше привыкли не только слышать, но и видеть на телеэкране насилие в самых разных его формах, чем симфоническую музыку и картины знаменитых художников. Эта важная тема очень часто обсуждается нами в студенческой аудитории в процессе медиаобразовательных занятий. Решение проблемы экранного насилия – задача не из легких. И здесь многое зависит от того, насколько серьезно к ней будут относиться не только будущие педагоги и родители, но и создатели медиатекстов.

В процессе осуществления этического анализа мультипликационных фильмов студенты изучают ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)*. Представим одно из заданий данного блока - «юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа мультфильма «Ну. погоди!» - Волка.

В процессе «расследования» все преступления Волка были раскрыты, и наконец, к ликованию публики, собравшейся в зале, вершится «суд» над этим злополучным героем. Обвинения прокурора суду понятны, но вот очередь доходит до адвоката.

Представим небольшой фрагмент его «выступления», которое подготовил студент Павел Т.: *«Уважаемый суд! На первый взгляд, мой подзащитный – преступник и заслуживает наказания. Но*

давайте вдумаемся над глубинными мотивами его поступков, и всем сразу станет ясно, что судить нужно вовсе не его.

К примеру, разберем случай, когда Волк вместе с Зайцем поет песню Деда Мороза и Снегурочки. Покажите, пожалуйста, видеозапись этого эпизода (включается запись соответствующего фрагмента). Вот посмотрите, какое мечтательное выражение у моего подзащитного, какие счастливые глаза! Он, может быть, первый раз попал в такую ситуацию успеха: полный зал, овации поклонников! И что делает так называемый пострадавший? Он опутывает ни в чем не повинного Волка шнуром от микрофона! Это что, по-вашему, не преступление? А как ловко орудует, видимо не в первый раз! Сомнения нет, это преступление спланировано Зайцем заранее и имеет корыстные мотивы, а именно: в замешательстве украсть костюм Деда Мороза. На основании изложенного, я прошу суд оправдать моего подзащитного и отпустить из-под стражи».

Вот таким неожиданным образом могут развернуться события. Оказывается, не все ситуации, с первого взгляда, кажущиеся однозначными, таковыми являются, и далеко не каждая общепринятая точка зрения является единственно верной. Выполнение этого задания способствовало развитию способностей студентов «отождествить себя с персонажем, его этикой, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении)» [Федоров, 2007, с. 375]. Как нам кажется, на примере выполнения этого задания, студенты смогли воочию убедиться в необходимости подходить критически к увиденному и услышанному, самостоятельно оценивая и тщательно взвешивая все «за» и «против», что, собственно и является, по сути, критическим осмыслением (в том числе – и медиатекстов).

В процессе этического анализа мультипликационных медиатекстов студенты выполняют **цикл изобразительно-имитационных творческих заданий**.

К примеру, в процессе изучения понятия *Медийные агентства (media agencies)* - готовят рисованные комиксы на тему этических взаимоотношений различных по должности, возрасту, характеру и т.д. сотрудников медийного агентства, касающиеся различных проблем, возникающих в ходе работы над новыми мультипликационными фильмами. В процессе выполнения

данного здания студенты могут взять за основу сюжеты, которые были ими придуманы в ходе театрализованно-ролевых и литературно-имитационных заданий, а могут, по желанию, создавать совершенно новые рисованные сюжеты.

Изучение ключевого понятия *Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories)* сопровождается подготовкой серии рисунков на тему этических взаимоотношений типичных героев мультипликационных фильмов различных жанров (комедии, трагедии, мелодрамы, детектива, вестерна и т.д.). Аналогичные задания предлагаются студентам при осуществлении этического анализа мультфильмов в контексте понятий *Медийные технологии (media technologies)*, *Языки медиа (media languages)* и *Медийные репрезентации (media representations)*.

Например, в ходе изучения понятия *Медийные репрезентации (media representations)* студенты готовят плакаты/рисунки/комиксы, отражающие этические проблемы медиатекстов или пластические этюды на этические темы конкретных медиатекстов.

Интересная серия рисунков была подготовлена в контексте изучения ключевого понятия *Медийная аудитория (media audiences)*. Перед студентами стояла задача отразить реакции представителей различных возрастных, социальных, национальных, конфессиональных групп аудитории на проблемы морали в мультипликационном медиатексте.

Например, Мария К. подготовила работу на тему просмотра мультфильма по мотивам сказки «Синяя Борода». В серии рисунков она отразила реакции мужчин и женщин на данный аудиовизуальный медиатекст. На первой серии картинок были изображены мужчины, которым этот фильм явно пришелся по душе: об этом свидетельствовали их довольные лица, кое-кто даже потирает руки от удовольствия, полученного в результате просмотра.

В следующей серии рисунков студентка изобразила возможную реакцию женской половины человечества на просмотр данного медиатекста. Здесь ситуация диаметрально противоположная: представительницы прекрасного пола от истории Синей Бороды и его жен оказались совершенно не в восторге. Некоторые зрительницы полны негодования и готовы буквально с кулаками накинуться на создателей мультфильма, кое-

кто утирает слезу, а на одном рисунке пожилая телезрительница принимает успокоительные капли и т.д.

Вот таким образом подготовленная серия подобных изображений помогает студентам спрогнозировать возможные реакции представителей разной аудитории на возникающие этические проблемы в мультипликационном медиатексте.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий, способствующих этическому анализу процессов функционирования медиа в социуме на материале мультипликационных медиатекстов так же предполагает работу с основными ключевыми понятиями медиаобразования.

Например, изучение понятия *Медийные агентства (media agencies)* предполагает подготовку работ (в письменной или устной форме), в которых студенты размышляют о мультипликационном медиатексте в целом и пытаются выявить этические намерения авторов и продюсеров. Это задание, как правило, не вызывает особых затруднений в студенческой аудитории, так как большинство мультипликационных фильмов (особенно советского периода) напрямую связаны с вопросами этики, нравственности, морали.

Большой интерес у студентов обычно вызывает задание, направленное на осуществление этического анализа мультипликационных фильмов (понятие *Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories)*). Им предлагается проанализировать этику стереотипных мультипликационных персонажей разных жанров (комедия, мелодрама, детектив, вестерн и др.).

Приведем пример выполнения данного задания студентом Вячеславом Щ.: «В мультфильмах комедийного жанра, как правило, есть два персонажа, этические взгляды которых противоположны друг другу. Например, один – добрый, щедрый, правдивый, справедливый, а другой – жадный, злой, не порядочный и т.п. В процессе разворачивающегося сюжета смешные ситуации возникают именно со вторым героем: он обычно попадает в нелепые ситуации и, в конце концов, оказывается наказанным за свою жадность и злость. Эта стереотипная этическая ситуация характерна не только для мультипликационных, но и для игровых фильмов комедийного жанра».

Аналогичным образом, анализируя стереотипные этические проблемы одного вида аудиовизуального медиатекста (мультфильма), студенты могут провести аналогии с другими видами медиапроизведений (игровыми фильмами). Данный вид работы позволяет студентам не только проанализировать отдельные стереотипные тенденции, но и постичь общие закономерности категорий медиатекста в широком смысле слова.

Впоследствии это задание может быть несколько видоизменено, и его основной акцент перемещен на анализ ключевого понятия *Языки медиа (media languages)*. Например, студенческой аудитории дается задание проанализировать стереотипные модели изображения персонажей мультфильмов с теми или иные этическими отклонениями с точки зрения пластики, мимики, жестов, цветоцветового, звукового, ракурсного, монтажного решения.

Предлагаем один из вариантов выполнения этого задания студентом Николаем Н.: *«Обычно положительный персонаж в мультипликационном фильме изображается так, чтобы его образ вызывал хорошие чувства у зрителя. Если это человек, то он, как правило, опрятно одет, причесан, в общем, создает благоприятное впечатление. Его мимика и жесты адекватны ситуации.*

В мультфильме при изображении положительного героя звучит приятная музыка, часто применяются крупные планы, чтобы зритель мог лучше рассмотреть его. Кстати, крупный план часто используется и при показе отрицательных героев, чтобы аудитория смогла сравнить этих двух персонажей. В отличие от положительного героя, мимика и жесты негативного персонажа отличаются резкостью, излишней раскованностью и т.д. А музыка, сопровождающая его появление, имеет тревожный характер, настораживает зрителей».

Процесс этического анализа аудиовизуальных медиатекстов на материале мультипликации немислим без рассмотрения ключевого понятия *Медийные репрезентации (media representations)*. Студенты выполняют ряд творческих заданий, например, описывают и подвергают всестороннему анализу основные моральные качества персонажей мультипликационного медиатекста; знакомятся с рядом анимационных медиатекстов, где отчетливо показано антиобщественное поведение (преступление,

насилие, ложь). После просмотра в процессе обсуждения аудитория включается в дискуссию о том, как персонажи совершают эти действия, и осуществляют попытку классифицировать этих персонажей по уровням морального развития.

Приводим фрагмент такой классификации, подготовленной студенческой группой на основании обсуждения мультипликационного фильма «Алеша Попович и Тугарин Змей» (Россия, 2006):

«Алеша Попович – честный, правдивый, морально устойчивый, имеет верные ценностные ориентиры. Немного наивный, но порядочный человек.

Говорящий конь Юлий – излишне доверчивый, добрый, чрезвычайно открытый. Морально не всегда устойчив, подвержен манипуляциям.

Любава – целеустремленная, морально устойчивая, упрямая и добрая.

Тугарин Змей - злой, корыстный. Ценностные ориентации смещены, моральный облик отсутствует».

Составление подобных классификаций с целью выявить уровням морального развития главных и второстепенных персонажей способствует развитию аналитических умений анализа медиатекста в целом, и его основных структурных компонентов.

Подготовка будущих педагогов к осуществлению медиаобразовательного процесса в школах, учреждениях дополнительного образования, летних оздоровительных центрах и т.п. включает в себя моделирование различных проблемных педагогических ситуаций, с которыми студенты могут столкнуться как в процессе педагогической практики, так и после окончания вуза, приступив к «взрослой» педагогической деятельности. Как известно, создание проблемных ситуаций и организация самостоятельной поисковой деятельности направлены на «формирование познавательной самостоятельности учащихся, развития их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 218].

Неслучайно, постановка проблемных вопросов, равно как применение проблемных ситуаций нашли широкое распространение в медиаобразовательной практике. Например, в медиаобразовательных моделях Ю.Н.Усова, Г.А. Поличко, А.В.

Спичкина, А.В. Федорова и др. акцент делается именно на проблемных, эвристических, игровых и других продуктивных формах обучения, «развивающих индивидуальность учащихся, самостоятельность его мышления, стимулирующих его способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре» [Федоров, 2004, с. 12].

Создание проблемных ситуаций на медиаобразовательных занятиях имеют огромное значение для профессионального роста, так как в процессе обсуждения студентам приходится доказывать не только свою точку зрения, но и свою состоятельность как будущего специалиста. Как известно, любое доказательство требует аргументации, которую невозможно правильно построить, не обладая критическим мышлением. Мы совершенно согласны с Н. Крыловой, которая подчеркивает необходимость использования в современном образовательном процессе нестандартных педагогических задач, суметь «отойти от методик точного, однозначного ответа на вопрос учителя. Нужны методики, которые предполагают также развернутое рассуждение ученика на тему вопроса, где важен не сам ответ, а поиск ответа, погружение в мир совместных (групповых, диалоговых) рассуждений и поисков относительной истины в условиях недостаточности первичной информации, так называемого знания» [Крылова, 1999, с. 82].

В ходе этического анализа аудиовизуального медиатекста важны, на наш взгляд, основные компоненты будущих медиаобразовательных занятий с учащимися разных возрастных групп. В процессе обсуждения работ на эту тему разгораются серьезные споры по поводу приемлемости применения того или иного методического приема, метода работы с будущими учениками.

Именно с постановки вопросов начинается серьезная работа, связанная с осмыслением и анализом фильма или телевизионной программы. «Если мы неспособны разобраться в том огромном количестве вопросов, с которыми нам приходится иметь дело, тогда появляется опасность, что мы будем получать ответы на все эти вопросы, но не понимать при этом, что они значат» [Халперн, 2000, с. 4]. Таким образом, именно самостоятельный и порой мучительный поиск ответов на интересующие вопросы побуждает

студенческую аудиторию к мыслительной, исследовательской деятельности.

Так, например, изучение ключевого понятия *Медийная аудитория (media audiences)* на одном из занятий включало описание и анализ основных признаков лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного мультипликационного фильма с этической точки зрения. В качестве лучшей установки перед просмотром мультфильма «Нехочуха», студентка Виктория Н. предложила такой вариант:

«Во вступительном слове необходимо рассказать детям о создателях этого мультфильма. С целью лучшего восприятия и активизации внимания учеников при просмотре можно предложить им перед демонстрацией несколько вопросов, например:

- В чем прав и не прав мальчик?

- Чем отличаются друг от друга главные герои мультфильма?

- Как можно преодолеть собственную лень?

Эти вопросы можно обсудить после просмотра мультфильма, но установка на их обдумывание поможет детям в восприятии».

В качестве худших установок студент Иван А. предложил следующие варианты:

«- рассказать ребятам сюжет мультфильма перед его началом;

- сразу же расставить акценты на том, кто в мультфильме – хороший, а кто – плохой.

В первом случае учащиеся могут потерять интерес к мультфильму, во втором – под давлением авторитета педагога сразу будут настроены негативно к отрицательным персонажам и лишатся тем самым возможности сделать самостоятельные выводы».

Возможен и такой вариант выполнения задания: студентам предоставляется возможность описать и проанализировать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условия восприятия аудиовизуальных с акцентом на этических аспектах. В этом случае «студенты могут обратиться к собственному зрительскому опыту,

отмечая, как существенно нарушается восприятие при неэтичном поведении части зрителей в кинотеатре, интернет-клубе (громкие разговоры, шум, хулиганские выходки и т.д.), при мрачном, подавленном настроении зрителя и т.п.» [Федоров. 2007, с. 375].

На следующем этапе медиаобразовательного занятия студентам можно предложить заполнить таблицу 20, способствующую анализу этических аспектов мультипликационных медиатекстов.

Студент Антон С. заполнил предлагаемую таблицу следующим образом:

Таблица 20. Анализ этических стереотипов аудиовизуальных медиатекстов (на примере мультипликационных фильмов)

Персонажи медиатекстов и их этика	«Незнайка в Солнечном городе»/Волшебные приключения	«Дюймовочка»/Сказка мелодраматического жанра	«Раз-ковбой, два-ковбой»/Вестерн
персонажи: а) мужские б) женские	а) есть б) есть	а) есть б) есть	а) есть б) нет
черты характера, темперамент персонажей: а) мужских б) женских	а) смелые, находчивые б) беззащитные	а) в большинстве случаев – конформизм, грубость б) застенчивость	а) грубый, жестокий
лексика персонажей: а) мужских б) женских	а) иногда допускаются грубые выражения б) безупречна	а) соответствует общепринятым нормам б) безупречна	а) допускаются грубые выражения
этические ориентации персонажей: а) мужских б) женских	а) коллективизм б) коллективизм	а) в большинстве случаев – себялюбие б) на свободу самовыражения	а) на собственную выгоду
способы решения конфликтов, поступки персонажей: а) мужских б) женских	а) иногда применяется насилие б) мирным путем	а) большинство - насильственным путем б) избегание	а) насильственным путем

Как можно заметить, при анализе известных мультипликационных фильмов для детей, студентом были выявлены следующие этические тенденции: персонажи: в основном – мужские, предпочитают разрешать возникающие конфликты насильственным путем; среди негативных персонажей

больше мужских; для женских персонажей характерна безупречная лексика, но, вместе с тем, большинство из них являются довольно инфантильными (избегают трудных ситуаций, беззащитны и т.д.). Таким образом, заполнение данной таблицы позволяет сравнить основные этические аспекты в разных жанрах мультипликации.

В процессе медиаобразовательных занятий возможен и другой вариант заполнения таблицы 21, позволяющей представить этическую характеристику персонажей в различных медиатекстах (в данном случае – мультфильмах).

Приведем пример заполнения данной таблицы на материале мультипликационного фильма «Тайна Третьей планеты» студенткой Анной Т.:

Таблица 21. Этическая характеристика персонажей аудиовизуальных медиатекстов (на примере мультипликационных фильмов)

№	Этические характеристики персонажа:	Имя персонажа
1	нежный(ая), мягкий(ая)	Профессор Селезнев
2	грубый(ая), жесткий(ая)	Глот
3	Бунтарь	Механик Зеленый
4	конформист(ка)	Весельчак У
5	романтик	Алиса
6	циник	Механик Зеленый
7	заботливый(ая) отец/мать, семьянин (хранительница очага)	Профессор Селезнев
8	эгоистичный(ая) холостяк (незамужняя)	Весельчак У, Глот
9	дружелюбный(ая)	Алиса
10	агрессивный(ая), враждебный(ая)	Весельчак У, Глот
11	прямой(ая), простодушный(ая)	Профессор Верховцев
12	изворотливый(ая), хитрый(ая)	Весельчак У
13	верный(ая)	птица Говорун
14	предатель(ница)	Весельчак У
15	правдивый(ая)	Профессор Селезнев
16	лживый(ая)	Весельчак У, Глот
17	добрый(ая)	Алиса
18	злой(ая)	Весельчак У, Глот
19	смелый(ая), решительный(ая)	Капитаны Ким и Буран
20	трусливый(ая), нерешительный(ая)	Весельчак У
21	принципиальный(ая)	Механик Зеленый
22	беспринципный(ая)	Весельчак У, Глот

Следующий цикл занятий состоит в **проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании** мультипликационных фильмов на этическую тему. На

медиаобразовательных занятиях студенты знакомятся с работами медиакритиков-профессионалов: рецензиями, теоретическими статьями, монографиями, посвященными этическим проблемам медиакультуры и конкретным медиатекстам. Здесь студентам вновь предлагается ряд проблемных **вопросов**:

В чем авторы рецензий видят этические достоинства и недостатки данного медиатекста?

Насколько глубоко рецензенты проникают в этическую составляющую замысла автора?

Согласны ли вы с теми или иными этическими оценками рецензентов? Почему? и т.д.

На следующем этапе студентам предлагается написание рефератов на тему этических проблем в мультипликации. Примерная тематика рефератов может быть следующей:

1. Тема Добра и Зла в российской мультипликации ... годов (указывается конкретный период).
2. Воспитательный потенциал мультипликации.
3. Тема морали в мультфильмах для взрослых.
4. Этическая тема в мультфильмах для детей ... (указывается конкретный возраст).
5. Тема дружбы в анимационных фильмах для детей.
6. Использование воспитательного потенциала мультфильмов на этическую тему в семейном воспитании.
7. Развитие толерантности ребенка средствами мультипликации.
8. Мультипликация и воспитание подростка: современные проблемы телеэкрана.
9. Тема насилия в анимационных фильмах для детей.
10. Этическая тема и жанровая специфика мультфильмов.
11. Влияние мультипликации на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей.
12. Потенциальные возможности мультипликации в воспитании правдивости детей и т.д.

Кроме рефератов студенты могут подготовить творческие работы, непосредственно связанные с будущей профессиональной деятельностью, например, сценарий мероприятия (урока, классного часа, беседы и т.п.) на этическую тему для учащихся определенного возраста. После обсуждения лучшие разработки могут составить «методическую копилку» студента и стать хорошим подспорьем в будущей работе.

На заключительном этапе занятий, посвященных этическому анализу мультипликационных фильмов, студенты приступают к

коллективному обсуждению этической тематики в мультипликационных фильмах. Так, в процессе обсуждения студенческая аудитория выполняет следующие виды заданий [Федоров, 2007, с 379]:

- выявление и рассмотрение содержания эпизодов мультфильмов, с максимальной яркостью воплощающих этические проблемы произведения в целом;

- анализ логики мышления авторов мультфильма: в развитии конфликтов, характеров, идей, этических концепций и т.д.;

- определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого студента к той или иной этической позиции создателей мультипликационного фильма.

В процессе осуществления этического анализа аудиовизуальных медиатекстов на примере мультипликационных фильмов возможно применение следующих **вопросов**:

Могут ли мультипликационные фильмы для детей способствовать пропаганде милитаризма и/или насилия?

Можете ли вы выделить нравственные ценности, которых придерживаются авторы конкретных мультфильмов?

Зависит ли этика персонажей от вида и жанра мультипликационного фильма?

Можете ли вы назвать жанры мультипликации, где чаще всего встречаются персонажи с агрессивным поведением, аморальными поступками?

Связана ли этика автора мультипликационного медиатекста с технологией его создания?

Как обычно изображается нарушение этических норм в мультипликационных медиатекстах?

Можете ли вы назвать стереотипные модели изображения персонажей в мультфильмах с теми или иные этическими отклонениями?

Какие этические проблемы отображены в данном мультфильме?

В чем смысл этики в мультипликационной медиакulturе? Нуждаются ли мультфильмы в моральной оценке? Если да, то как определить критерии нравственности?

Нужно ли принимать во внимание намерения авторов мультфильмов при оценке полученного результата их работы?

Возможно ли, что какие-либо мультипликационные фильмы могут стать причиной аморальных (если мы условимся, что мы знаем, что означает этот термин) взглядов у какой-то части аудитории?

Существуют ли мультипликационные фильмы, направленные на манипуляцию аудиторией? Если да, то в каких медиатекстах это конкретно проявляется?

Могут ли мультфильмы нанести вред воспринимающей их аудитории? Если да, назовите их основные характерные особенности.

Могут ли мультфильмы способствовать расовой, классовой, этнической, национальной или религиозной вражде, ненависти?

Можете ли вы назвать мультипликационные фильмы, которые вы не хотели бы показывать детям возраста до 7-10 лет? Почему?

К какому моральному уровню аудитории обращаются авторы данного мультфильма? Если бы вы создавали этот мультфильм, и хотели ориентироваться на публику с более высоким этическим уровнем, что вы изменили бы в сюжете?

Итак, этический анализ аудиовизуальных медиатекстов способствует развитию способностей к критическому анализу медиатекстов, фантазии, творческого потенциала, воображения студенческой аудитории. Однако для достижения главной цели медиаобразовательных занятий – развития медиакомпетентности аудитории, данный вид анализа необходимо рассматривать в системе, которая включает не только изучение этических, но и эстетических, художественных, философских, идеологических и других, не менее важных компонентов. В противном случае любой, даже самый интересный медиатекст будет сопоставим лишь с иллюстративным материалом, лишенным «возможностей образно-эмоционального воздействия на человека. В этом случае нравственные, философские проблемы рассматриваются вне художественной формы повествования, на уровне однозначно представленной морали, нравоучения» [Усов, 1995, с.3-4].

Примечания

Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог: Центр развития личности, 2008. 214 с.

Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.

Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. М.:ВГИК, 1974. 66 с.

Крылова Н. Реконструкция пайдеи. Что может дать философский конгресс рядовому учителю// Народное образование. 1999. № 1.

Педагогический энциклопедический словарь /Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.

Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1987. 175 с.

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. дис... д-ра пед. наук. М., 1989. 32 с.

Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). Рукопись. М., 1995. 18 с.

Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 340 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000.

12. Эстетический анализ аудиовизуальных медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории (на примере фильмов – сказок)

Цели. После изучения главы 12 студенческая аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
Основные положения эстетической теории медиа и медиаобразования	Проводить эстетический анализ аудиовизуальных медиатекстов
Взаимосвязь эстетического подхода к медиаобразованию с другими теоретическими подходами	Осуществлять анализ эстетических аспектов медиа с точки зрения авторской концепции
Особенности восприятия эстетических аспектов аудиовизуальных медиатекстов	Осуществлять анализ эстетических стереотипов в конкретных медиатекстах
Методические принципы эстетического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы эстетического анализа аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления эстетического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Осуществлять анализ ключевых понятий медиаобразования в контексте эстетического анализа на материале аудиовизуальных медиаматериалов
Типологию медиаобразовательных заданий, способствующих эстетическому анализу процессов функционирования медиа в социуме и аудиовизуальных медиатекстов	Выполнять творческие задания различных типов (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление эстетического анализа произведений аудиовизуальной медиакультуры

Ключевые слова

Эстетический анализ аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
Эстетическое восприятие аудиовизуального медиатекста	Категории медиа
Художественная концепция	Язык медиа

произведений медиаккультуры	
Эстетические стереотипы в аудиовизуальных медиатекстах	Медийные репрезентации
Методика эстетического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Медийные технологии
Типология медиаобразовательных заданий для осуществления эстетического анализа аудиовизуального медиатекста	Медийные аудитории

Под *эстетическим анализом медиатекстов* понимается «анализ художественной концепции произведений медиаккультуры разных видов и жанров» [Федоров, 2007, с.387]. Концептуальной основой данного вида анализа произведений медиаккультуры различных видов и жанров является эстетическая теория медиаобразования.

Данный теоретический подход нашел отражение в научных трудах многих известных российских исследователей: О.А. Баранова, Л.М. Баженовой, Е.А. Бондаренко, И.С. Левшиной, В.А. Монастырского, С.Н. Пензина, Ю.М. Рабиновича, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова и др. Цель данного подхода заключается в осмыслении художественной компоненты медиа, развитии эстетического восприятия, вкуса аудитории, «видится в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра медиатекстов, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое/художественное восприятие и вкус, способности к квалифицированному эстетическому анализу. Вот почему основное внимание уделяется анализу языка медиаккультуры, критическому анализу авторской концепции художественного медиатекста» [Федоров, 2007, с. 387].

Вся система эстетического воспитания на материале аудиовизуальных медиатекстов по определению профессора Ю.Н. Усова, направлена на развитие эстетических чувств (в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление), перцептивных навыков освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности; эстетического вкуса, который вбирает такие компоненты, как художественная образованность в области экранных искусств, историческая культура, аудиовизуальная грамотность,

нравственная культура, социальные ориентации личности; на развитие «художественно-творческих способностей (воображение, интуицию, мышление, потребности личности в самоактуализации) на основе освоения комплекса знаний, умений, навыков в практике анализа и эстетической оценки фильма, осмысления таких понятий, как экранная реальность, аудиовизуальная природа искусства кино, телевидения, суть восприятия пространственно-временной, звукозрительной формы киноповествования, художественной структуры и идейно-нравственной концепции произведений кино и телевидения» [Усов, 1989, с.6-7].

В отечественной медиапедагогике эстетическая теория получила широкое распространение во второй половине XX столетия, о чем свидетельствуют ее составляющие во многих концепциях российских медиапедагогов в основном на материале кинематографа. Именно в данный период развитие у аудитории художественного восприятия и умений анализировать медиатексты (в основном, на материале кинематографа) получило наибольшее распространение в различных формах кинообразования: факультативах, спецкурсах, киноклубных объединениях, интегрированных с кинообразованием уроках литературы. Эстетическая теория в то время сравнительно легко «вписалась» в идеологическую, так как не вступала в прямой конфликт с существовавшими политическими догмами. К примеру, считалось, что «эстетические проблемы советского кинематографа прямо и неизменно связаны с его идеологическими задачами, с борьбой за духовное здоровье человека и расширение влияния социалистических идей и вкусов в глобальных масштабах нашего времени» [Экран и идеологическая борьба, 1976, с.8]. При этом, естественно, приоритет имела идеологическая теория медиаобразования.

В настоящее время в отечественном медиаобразовании основные положения данной теории наиболее близки с культурологическим подходом. Оба теоретических подхода имеют сходные теоретические базы, отношение «к проблеме «медиа и аудитория» и значительное сходство в целях и задачах, в содержании и педагогической стратегии» [Федоров, 2007. с. 387].

Медиаобразовательные занятия, посвященные эстетическому анализу аудиовизуальных медиапроизведений, способствуют совершенствованию звукозрительной памяти аудитории,

направлены на «стимуляцию творческих способностей личности, на импровизацию, самостоятельность. Культуру критического мышления, способность применить полученные знания в новых ситуациях, на психологическую, нравственную работу, размышления о художественных ценностях и т.д.» [Федоров, 2007, с. 400].

В ходе занятий студентам предлагается **цикл литературно-имитационных творческих заданий**, способствующих эстетическому анализу медиатекстов в студенческой аудитории.

Изучение понятия *Медийные агентства (media agencies)* проводится следующим образом. В начале работы студентам предлагается подготовить логически обоснованный тематический план медийного агентства, рассчитанный на выпуск сказочных фильмов-экранизаций для детей определенного возраста. Это задание носит коллективный характер. Студенты могут остановить свой выбор на любом агентстве (кино/видеостудии, рекламного агентства и т.д.). Приведем пример «создания школьной киностудии», осуществляющей съемочный процесс и демонстрацию аудиовизуальных медиаматериалов для школьной аудитории, преимущественно младшего и среднего школьного возраста. В результате обсуждения был создан следующий тематический план:

1. Выбор материала для последующей съемки.
2. Подготовка сценарных разработок будущего фильма для детей.
3. Подбор актеров на главные и второстепенные роли.
4. Подготовка выразительных средств аудиовизуального медиатекста: (музыкальное, цветовое оформление и т.п.).
5. Съемочный процесс фильма-сказки.
6. Подготовка рекламы для выпуска фильма в прокат.
7. Анализ проделанной работы.

Каждый из этих пунктов тематического плана требует тщательной подготовки. Например, на этапе выбора материала для последующей съемки будущие медиапедагоги должны соблюсти обязательные условия – сказочный сюжет должен быть интересным, обладать воспитательным потенциалом, способствовать развитию эстетического вкуса школьной аудитории. При этом желательно, чтобы сюжет для будущего фильма обладал новизной. Даже если для работы будет выбрана всем известная сказка (как, к примеру «Золушка» или «Теремок»), при разработке сценария можно придумать дополнительные

сюжетные линии, менять ход основного действия, подбирать неожиданные цветосветовые и звуковые решения и т.д. т.д. Словом, при реализации своего творческого медиаобразовательного проекта необходимо внести свое творческое зерно, проявив выдумку, фантазию.

Данная работа тесно связана с изучением ключевого понятия *Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories)*. Здесь вниманию студентов предлагается написать тексты синопсисов будущих сценариев игровых фильмов (объемом 1-2 стр.) разных жанров, но с одними и теми же персонажами. Этот вид работы, как правило, способствует активизации студенческой аудитории, так как обычно выполняется на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы и т.д. В качестве одного из возможных вариантов выполнения данного задания можно предложить всей студенческой группе выбрать одни и те же персонажи для последующей разработки.

Приведем примеры некоторых работ студентов:

Карина К. подготовила синопсис будущего сценария фильма - сказки «Русалочка» в комедийном жанре таким образом: *«Русалочка живет вместе со своим отцом и сестрами на дне океана. Отец Русалочки - страшный путаник. Будучи всемогущим волшебником, он все время путает заклинания и вместо того, чтобы, например, поднять шторм на море, пускает по поверхности воды мыльные радужные пузыри, а вместо того, чтобы сильным ветром отпугнуть рыбаков, заплывших слишком далеко, посылает им связку разноцветных воздушных шаров.*

Русалочка, спасшая принца от верной гибели, вовсе не собирается выходить на поверхность земли, чтобы встретиться с ним. Она просит отца сделать так, чтобы принц смог жать с ней на дне океана. Но отец снова все перепутал, вместо принца он присылает в свое морское царство брата принца – толстого ражего увальня, который на первый взгляд производит впечатление полного недотепы. Русалочка, понятно, совершенно не в восторге от поступка своего отца, но что сделано, то сделано... . Снять колдовство можно только через месяц, а пока Русалочке приходится довольствоваться общением с братом своего избранника.

Постепенно, общаясь со своим новым поклонником (который, как и ее отец, все время попадает в смешные ситуации), Русалочка начинает испытывать симпатию к этому молодому человеку, который оказывается очень добрым, веселым и совсем неглупым парнем. Когда, наконец, наступает время отмены заклания, и перед Русалочкой предстают оба брата, она делает совершенно неожиданный выбор в пользу брата, пробывшего с ней на дне океана целый месяц».

После подготовки сценарных разработок студенты приступают к изучению ключевого понятия *Языки медиа (media languages)*. Им предлагается следующее задание: подготовить «режиссерский сценарий» художественного медиатекста по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) с наметкой системы планом, ракурсов, движений камеры, монтажных принципов и использованием выразительных средств.

Это задание также проводится в виде конкурса на лучший «режиссерский сценарий». Данная работа требует от аудитории хорошего уровня знаний основных терминов и понятий медиакультуры (ракурс, план, монтаж). Поэтому перед выполнением целесообразно выяснить, достаточно ли хорошо усвоен данный материал аудиторией, так как в противном случае «режиссерский сценарий» просто копирует литературную разработку и первоначальная цель задания теряет свой смысл. Приведем пример наиболее, на наш взгляд, удачного выполнения этого задания студентом Кириллом Ф. В качестве основного материала им был взят за основу эпизод из экранизации фильма «Волшебник Страны Оз», более известной российским школьникам как сказка А. Волкова «Волшебник Изумрудного города». Кирилл описал фрагмент путешествия девочки Элли и ее друзей по дороге, вымощенной желтым кирпичом:

«Кадр № 1. Общий план: Элли и ее друзья идут по дороге.

Кадр № 2. Крупный план: движение камеры скользит по лицам путешественников. Видно, что все герои устали и очень хотят отдохнуть.

Кадр № 3. Общий план: камера скользит по окрестностям. Зритель может наслаждаться прекрасной природой волшебной страны: ярко светит летнее солнце, цветут цветы, зеленеет трава. Вдали виден небольшой водопад.

Кадр № 4. «Наезд камеры»: водопад приближается, вот уже на стекло камеры падают капли воды. Зритель может наслаждаться прохладой водного потока в знойный день и услышать шум водопада.

Кадр № 5. Средний план: усталые путники останавливаются на отдых и любуются красивым пейзажем» и т.д.

Нужно отметить, что выполнение данного задания, направленного на развитие понятийного и креативного показателей медиакомпетентности аудитории в контексте эстетического анализа аудиовизуального медиатекста имеет свои особенности, связанные с использованием комплекса выразительных средств

медиакультуры. Очень важно, чтобы студенты, выполняя задания, не просто перечисляли последовательность кадров в фильме, указывая монтажные принципы, но и передавали свое, особое эстетическое отношение к происходящему, способствовали тому, чтобы юный зритель смог вместе с ними прочувствовать красоту природы, окружающего мира и т.д.

На следующем этапе эстетического анализа аудиовизуальных медиатекстов можно перейти к изучению понятия *Медийные репрезентации (media representations)*. Задания здесь могут быть самые разные [см. Федоров, 2007], например, придумать тексты стихотворений, песен, анекдотов или загадок, отражающих сюжет и художественное своеобразие аудиовизуального медиатекста; совместно с другими студентами написать рассказ - сиквел/буриме по мотивам художественного медиатекста; написать заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) художественного медиатекста любого вида и жанра с использованием различных выразительных средств медиакультуры; подготовить сценарную разработку - «экранизацию» эпизода известного литературного произведения; сделать сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий; написать оригинальный сценарий художественного медиатекста, осуществимый в практике учебной видеосъемки; составить оригинальный текст, связанный с эстетическими аспектами медиакультуры (статья, репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта.

Приведем примеры выполнения некоторых заданий студентами. Алексей П. подготовил оригинальную загадку для школьников, отражающую эстетическое своеобразие известного фильма-сказки «Золушка»: *«В этом фильме не все герои обладают хорошим эстетическим вкусом. Многие героини наряжаются на бал довольно вычурно и безвкусно. У главной героини со вкусом все в порядке: она не только умеет шить, выполнять всю домашнюю работу, но и красиво танцует, прекрасно поет. В этом фильме-сказке удачно использованы выразительные средства: подобрано хорошее музыкальное сопровождение, выбраны удачные цветовые решения».*

Григорий Б. подготовил «интервью» с известным композитором А. Рыбниковым, написавшим музыку к известному

фильму – экранизации сказки А.Толстого «Приключения Буратино»:

Вопрос: Скажите, почему Вы решили написать музыку к этому фильму?

Ответ: Во-первых, я с детства люблю сказку о веселых приключениях Буратино. По-моему, эта сказка - не только для детей. Она и взрослых может научить быть добрее, справедливее, терпимее. Во-вторых, этот фильм задумывался как мюзикл. В 70-80-е годы XX века мюзиклов для детей было не так уж много, и к тому же репертуар детских песен ограничивался в основном пионерской тематикой. Но, как известно, многие из этих песен не нравились ребятам, к тому же, в музыкальных кругах неоднократно поднимался вопрос о необходимости развития эстетического вкуса детей средствами музыки. Наверное, поэтому детская сказка – мюзикл, имела такой успех у детской аудитории.

Вопрос: В фильме почти у каждого героя есть своя песня. Как происходило создание таких песен?

Ответ: Песня – это не просто музыка со словами. Она должна отражать характер героя, раскрывать его внутренний мир перед зрителем. Поэтому важную роль в ней играет не только музыка, но и стихи. Каждое слово должно как можно более точно показывать стороны характера героя, как сильные, так и слабые. Не меньшая роль принадлежит здесь музыке, которая так же отражает настроение, переживания героя. Послушайте, например, песню Пьеро. Как много в ней чувства, грусти, печали! Вообще, от музыки в фильме зависит очень многое – с ее помощью происходит не только передача чувств и мыслей каждого персонажа, но и проникновение в духовный мир фильма, его идею, замысел. Поэтому, юным зрителям необходимо не просто слушать любимые песни во время фильма, но и постараться понять, как они отражают мысли и чувства авторов картины».

Большой интерес вызывают у студентов творческие задания, предлагающие подготовить имитированные «письма» в различного рода инстанции, написанные от имени представителей зрителей различного возраста, уровня образования, художественного восприятия и вкуса и т.д. При этом «показателем усвоения материала может служить способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным уровнем восприятия художественных медиатекстов» [Федоров, 2007, с. 389].

Вот примеры написания таких «писем» на тему просмотренных фильмов – сказок, подготовленные студентами:

Дарья О.: («письмо» от имени телезрительницы - пенсионерки по поводу фильма «Новогодние приключения Маши и Вити», датированное 1980 годом:

«Уважаемая редакция! Пишет вам пенсионерка Марья Ивановна Ведеркина.

Хочу поделиться своим глубоким возмущением по поводу фильма, который посреди белого дня был показан по телевизору в дни зимних каникул. Это фильм назван так, что сразу и не разберешь, что он с подвохом, подрывающим наши высокие советские эстетические идеалы. Его название «Новогодние приключения Маши и Вити».

Три дня не могла заснуть, все переживала за внука, за его всестороннее развитие. О каком эстетическом и художественном вкусе может идти речь, если показывают такое безобразие!!!

Начнем с Бабы Яги. Если раньше в фильмах эта героиня всегда выглядела довольно прилично, то в этом фильме ее просто изуродовали! Что это за подозрительный парик? А как вам нравится мини-юбка? Какой нравственности вы хотите от наших школьниц, если Баба Яга позволяет себе такие вольности?

Во-вторых, что это за музыка? Жаль, что я просмотрела, кто там такой великий композитор? Между прочим, я регулярно читаю педагогическую литературу для родителей и обсуждаю ее с соседками по подъезду. Так вот: везде пишут, что ребенок должен быть воспитан на классической музыке или, в крайнем случае, на песнях советских композиторов. Только тогда у него будет хороший эстетический вкус. А это что такое? Я захожу в комнату, а мой внук Миша, разинув рот, слушает какие-то джазовые и роковые импровизации! От имени пенсионерок нашего подъезда требую немедленно прекратить показывать такое безобразие по нашему голубому экрану!».

Выполнение данного цикла творческих заданий на медиаматериале в контексте эстетического анализа аудиовизуальных медиатекстов способствует тому, что при их выполнении «аудитория глубже усваивает такие понятия как «установка на восприятие», «сопереживание персонажу», «идентификация» и т.д. В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакомпетентность» [Федоров, 2007. с. 390].

Эстетический анализ аудиовизуальных медиатекстов предполагает выполнение студенческой аудиторией **цикла театрализованно-ролевых творческих заданий.**

В частности, изучение ключевого медиаобразовательного понятия *Медийные агентства (media agencies)* может быть проведено в форме театрализованно-ролевой игры «Съемочная группа». Студентам предлагается разделить на группы и провести съемку того или иного сценарного замысла художественного медиатекста (в данном случае - фильма-сказки). Перед каждой группой стоит ряд конкретных задач: «режиссерских», «операторских», «осветительских», «звукооператорских», «декоративно-художественных», «актерских», «монтажных» и т.д.

После выполнения задания каждая «съемочная группа» должна представить на всеобщее обсуждение результаты своей работы. Приведем один из примеров выполнения данного задания (подготовка к съемке фильма-сказки «Карлик-Нос»:

«Режиссер» группы объявляет кастинг на исполнение главных и второстепенных ролей, принимает окончательное решение о применении «актерских», «операторских», «оформительских», «звуко-музыкальных», «цветоцветовых» решений. Эти решения должны учитывать жанрово-стилистические особенности произведения и т.д. В данном случае отбор «актеров» на исполнение ролей в фильме был связан с особенностями характеров героев. Например, на главную роль необходимо было выбрать «актера» невысокого роста, неприметной внешности.

«Оператор» после обсуждения с «режиссером» осуществляет видеосъемку отдельных эпизодов фильма с использованием различных планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра и т.д.).

Основной задачей «осветителя» является использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка и т.д. Нужно сказать, что в практике учебной съемки возможности подготовки освещения для видеосъемки ограничены, так как для полноценного светового оформления необходима специальная аппаратура. Поэтому в обычных условиях данное задание можно выполнять при помощи устного описания световых решений. К примеру, Михаил Д., выполняющий роль «осветителя», предложил следующее световое оформление сцены в домике колдуньи: *«в доме свет тусклый, проникает из единственного небольшого окошка. В домике царит полумрак, который подчеркивает зловещую обстановку. Самое яркое*

пятно в кадре – огонь, пылающий в печи. Его отблески образуют длинные тени, похожие на таинственных чудовищ».

«Звукооператор» «съёмочной группы» отвечает за использование шумов, музыкального сопровождения. В процессе любительской видеосъёмки можно использовать различные фонограммы, отрывки из музыкальных классических и популярных произведений, которые отражают общее настроение определенного фрагмента. Записи фонограмм, различных шумов сейчас вполне доступны.

В качестве музыкального сопровождения для фильма-сказки «Карлик Нос» было решено выбрать отрывки из музыкального произведения Э. Грига «Пер Гюнт».

«Художники-декораторы» занимаются подготовкой декораций и костюмов. Так как изготовление больших декораций занимает много времени и требует большого количество дополнительных материалов, в условиях учебного занятия возможен вариант изготовления эскизов декораций для основных сцен фильма-сказки. Что же касается костюмов, здесь у студентов гораздо больше возможностей проявить выдумку и фантазию. Очень живописными получаются костюмы сказочных персонажей, для изготовления которых в ход идут самые различные материалы: лоскуты ткани, полиэтиленовые пакеты, маски и т.д.

С развитием компьютерной техники и видеоаппаратуры монтаж и применение различных электронных спецэффектов в любительском фильме становится вполне реальным в процессе учебного занятия. При помощи перезаписи можно, например, существенно изменить форму снятого фрагмента, записанного с «эфира», изменить ракурс, план и т.д. Данное задание выполняется в конкурсной форме. Каждый член творческой группы предлагает свой вариант монтажного решения, после чего в процессе обсуждения выбираются наиболее удачные находки, отражающие художественное своеобразие конкретного медиатекста.

На этом этапе работы большой интерес студентов вызывают задания, связанные подготовкой различных вариантов озвучивания готового медиаматериала. Это задание может выполняться в нескольких вариантах: например, осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма; освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов

(имитация звуков, звуконаложение и пр.); озвучивание собственного медиатекста и т.д. При этом особое внимание уделяется передаче художественного, эстетического своеобразия аудиовизуального материала, соответствию выбранного звукового оформления характерам персонажей и т.п.

Завершает работу над любительской съемкой фильмов-сказок коллективное обсуждение работ студентов, внесение корректив и конструктивных предложений. На этом этапе работы по эстетическому анализу медиапроизведений происходит работа над *медийной репрезентацией (media representations)* аудиовизуального медиатекста. Например, творческим группам дается задание осуществить съемку фрагмента из определенного фильма-сказки. После выполнения задания различные варианты видеосъемки сравниваются с точки зрения соответствия эстетическим канонам, соответствия художественных средств характеру и жанру медиатекста.

На данном этапе возможно проведение «пресс-конференций с российскими или зарубежными авторами» медиатекста [Федоров, 2001, с. 224]. В процессе эстетического анализа аудиовизуальных медиатекстов на данной «пресс-конференции» студенческая группа делится на две команды.

Одна команда представляет деятелей медиакультуры: «сценаристов», «режиссеров», «актеров», «операторов», «композиторов», «художников» и др.

Вторая команда - «журналистов» - задают заранее подготовленные вопросы, касающиеся эстетических аспектов медиатекста. Приведем фрагмент такой «пресс-конференции», на которой в качестве гостей студии присутствуют: известный режиссер – постановщик многих известных фильмов-сказок А. Роу, композитор Г.Гладков, популярные актеры М. Пуговкин, Р. Зеленая, В. Этуш и др.

«Журналисты»: «Скажите, пожалуйста, как экранизации народных сказок способствуют развитию эстетического вкуса подрастающего поколения?»

«Режиссер А. Роу»: Народные сказки - не только кладезь народной мудрости, но и проводник культурных и эстетических традиций. Сказка воспитывает всегда. Еще А.С. Пушкин говорил: «Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок». Экранизация сказочного сюжета дает возможность создателям фильма передать красоту русской природы, приобщиться к народной музыке, изучить русскую национальную одежду.

Словом, в таком фильме-сказке содержится богатый воспитательный потенциал.

«Журналисты»: В любой сказке есть положительные и отрицательные герои. Фильмы-сказки смотрят маленькие дети. Как вы считаете, какое влияние на эстетическое воспитание школьников оказывает присутствие отрицательных киногероев?

«Актер В.Этуш»: Я сыграл множество отрицательных ролей, в том числе – и в фильмах-сказках. Например, в фильме «Приключения Буратино» мне досталась роль Карабаса-Барабаса. Эта роль является одной из моих любимых. Я считаю, что, даже играя отрицательного героя, нужно оставаться в душе добрым и порядочным человеком. Это обязательно почувствуют зрители, особенно маленькие, ведь дети так тонко все чувствуют и воспринимают, их обмануть трудно.

«Журналисты»: Какую роль играет музыка в фильме-сказке?

«Композитор Г.Гладков»: Мне кажется, что музыка – одно из важнейших выразительных средств в кино и мультипликации. Если вы смотрели музыкальный мультипликационный фильм «Приключения Бременских музыкантов» по мотивам сказок братьев Гримм, то смогли почувствовать это. Если бы этот мультфильм был снят без музыкального сопровождения, то, наверное, он не имел бы такой популярности. Хорошая музыка, песни украшают фильм, делают его ярким, интересным.

По аналогии с «пресс-конференцией» студентам можно предложить поучаствовать в театрализованных этюдах на тему «международной встречи медиакритиков», которые осуждают различные эстетические аспекты, связанные с медиа, анализируют отдельные художественные медиатексты и т.д., подготовке монологов и диалогов о художественных медиатекстах представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящимися на разных уровнях эстетического медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.).

В целом, выполнение театрализовано-имитационных заданий способствует более глубокому пониманию аудиовизуального медиатекста, позволяет студентам подробнее ознакомиться с ключевым понятием *Медийная аудитория (media audiences)*. Кроме того, подготовка, съемка и обсуждение аудиовизуальных медиатекстов в процессе выполнения театрализовано-ролевых заданий на медиаматериале способствуют

созданию творческой обстановки в студенческой аудитории, позволяют студентам продемонстрировать свои креативные способности в медиатеатральности, расширяют их знания о медиа.

Выполнение **цикла литературно-аналитических творческих заданий**, способствующих эстетическому анализу медиатекстов в студенческой аудитории может проводиться следующим образом.

В процессе изучения ключевого понятия *Медийные агентства (media agencies)* студентам предлагается проанализировать степень и характер влияния главного продюсера медийного агентства/холдинга на художественные особенности медиатекстов. С этой целью аудитории дается следующее задание: провести анализ воображаемой продюсерской группы - создателя конкретного сказочного медиатекста с точки зрения эстетических и художественных предпочтений в выборе одежды, музыки, литературных произведений и т.д. Приведем пример выполнения данного задания группой студентов, выбравшей для аналитической работы продюсерскую группу мультипликационного фильма - сказки «Шрек»:

«Продюсерская группа оказала большое влияние на художественные особенности медиатекста. Фильм нацелен на детскую и молодежную аудиторию.

Продюсеры фильма, скорее всего – люди молодого возраста. Это чувствуется и по характеру разговоров персонажей фильма, и по их одежде, и по выбору музыки, и по шуткам, использованным в фильме. В результате мультипликационный фильм – сказка получился очень веселым, в нем много смешных ситуаций, а каждый персонаж в фильме – своеобразная яркая личность. Продюсеры фильма обладают развитым эстетическим вкусом, он чувствуется в выборе композиционных решений и сюжетной линии».

Изучение категории *Медийные технологии (media technologies)* проводилось следующим образом: студентам предлагалось проанализировать характер и степень влияния медийных технологий на художественный уровень медиатекстов. Мы показали аудитории несколько фрагментов из известных мультипликационных фильмов-сказок и попросили их провести анализ использованных в них технологий (рисованных, кукольных, пластилиновых).

Ольга Р. охарактеризовала рисованные мультипликационные фильмы – сказки следующим образом: *«Человек всегда любил*

рисовать. При помощи рисунка он выражает свое отношение к жизни и всему, что происходит вокруг него. Если посмотреть внимательно на нарисованных персонажей мультфильмов, становится ясно, как художник относится к тому или иному герою, кто ему нравится больше, кто меньше, кто вызывает особую симпатию. Мне кажется, что рисованные мультфильмы лучше всего передают художественное своеобразие произведения медиакультуры».

Никита Л. проанализировал технологию создания кукольных мультипликационных персонажей: *«Создание кукол – искусство, признанное во всем мире. Кукольные мультфильмы – это не просто движущиеся куклы. Это целый сказочный мир, попав в который, зритель может хотя бы ненадолго вернуться в свое детство, Именно поэтому кукольные мультфильмы обладают особым влиянием на зрителей – как детей. Так и взрослых».*

Елена В. выбрала для анализа так называемые «пластилиновые» мультфильмы: *«Я думаю, что за этой технологией – будущее. Она позволяет на глазах у зрителя один предмет превращать в другой – совершенно непохожий на первый. Это чудесное превращение зачаровывает зрителя, заставляет его внимательно следить за происходящим. Это действие сродни фокуснику, у которого в руках возникают и исчезают таинственные предметы. В этом волшебстве и состоит особая художественная сила «пластилиновых» мультфильмов».*

Еще одно задание, направленное на изучение понятия *Медийные репрезентации (media representations)* заключалось в следующем: студентам было предложено вспомнить прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения, ассоциирующиеся с художественным фильмом-сказкой А.Роу «Морозко». Как показало это задание. Ассоциативный ряд, предложенный студентами, оказался довольно обширным. Например, в качестве поэтических произведений студенты предлагали лирику А. Пушкина, Н. Некрасова, М. Лермонтова и др. Это, в основном, были стихи о зиме и зимних забавах. Также был предложен довольно широкий диапазон музыкальных произведений П. Чайковского, С. Рахманинова, М. Глинки и др. Особенно много музыкальных ассоциаций было связано с русскими народными песнями. Таким образом, выполнение данного задания способствовало не только достижению главной цели занятия – развитию медиакомпетентности аудитории, но и позволило сопоставить различные виды искусства, связанные одной темой.

Последний этап занятия посвящается проблемному коллективному обсуждению и рецензированию аудиовизуальных медиатекстов.

Традиционно обсуждение аудиовизуального медиатекста (в данном случае – фильма-сказки) начинается со вступительного слова педагога, так называемой «установки на восприятие», в которой излагаются цель и задачи занятия, дается информация об авторах медиатекста, включая краткий обзор их творчества, разъяснение процесса выполнения того или иного задания. Главная цель установки на восприятие – заинтересовать аудиторию и способствовать ее включенности в медиаобразовательный процесс.

Коммуникативный этап, как правило, включает в себя непосредственное восприятие медиатекста или его частей; свободную дискуссию по теме медиаматериала; проблемные вопросы, предлагаемые педагогом; моделирование педагогических ситуаций и т.д.

И, наконец, собственно анализ медиатекста предполагает решение целого комплекса задач: выбор и детальный анализ ключевых эпизодов (образов, иллюстраций и т.п.); постижение логики «авторского мышления»; выявление оценочного отношения аудитории к рассматриваемому медиатексту и т.д. [Федоров, Новикова, Челышева, Каруна, 2004].

Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

- сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов, касающихся эстетических аспектов медиакультуры;
- подготовка рефератов, посвященных эстетическим вопросам медиакультуры;
- устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) художественных медиатекстов;
- письменные рецензии студентов на конкретные художественные медиатексты разных видов и жанров [Федоров, 2007, с.340].

К примеру, в процессе медиаобразовательных занятий со студентами предлагается ряд эвристических заданий, направленных на выявление ложной и истинной трактовки «логики авторского мышления на материале конкретного эпизода художественного медиатекста; верные и неверные варианты авторской позиции, раскрывающейся в конкретном художественном медиатексте»

[Федоров, 2007, с.398]. Например, эвристическое обсуждение на тему фильма-сказки А. Роу «Варвара-краса. Длинная коса» включало ряд истинных и ложных тезисов, из которых студенты должны выделить истинную информацию, аргументировать выбор того или иного ответа:

- 1) в основу данного фильма положена русская народная сказка. Сюжетная линия сказки полностью соответствует ее содержанию;
- 2) в основу данного фильма положено несколько русских народных сказок;
- 3) в фильме подобраны удачные цветосветовые решения, которые создают особую атмосферу сказочности и волшебства;
- 4) авторам фильма не удалось полноценно использовать цветовые и световые решения;
- 5) музыкальное сопровождение фильма не соответствует основным сюжетным линиям;
- 6) музыка в фильме подобрана удачно, она соответствует происходящим в фильме событиям;
- 7) трудно определить, национальные традиции какого народа отражены в фильме-сказке;
- 8) во всех сюжетных линиях фильма красной нитью проходят народные традиции, обычаи и т.д.;
- 9) актерам удалось отобразить в своих работах особенности русского характера;
- 10) актерский состав не соответствует тем типажам, которые представлены в сюжете фильма.

Определяя истинность и ложность предложенных тезисов в ходе коллективного или группового обсуждения, студенты имеют возможность еще раз проанализировать собственные эстетические позиции на материале аудиовизуального материала, обратиться к специфике выбора авторами выразительных средств и художественных решений.

При осуществлении эстетического анализа студенческой аудитории предлагаются **вопросы**, способствующие эстетическому анализу медиатекстов [Нечай, 1989; Бергер, 2005; Федоров, 2001; Федоров, 2004, с.43-51; Федоров, 2006, с.175-228 и др.]:

Медийные агентства (media agencies):

В какой степени медийные агентства могут определять художественные особенности медиатекстов?

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

Как жанр преломляется в творчестве конкретных деятелей медиакультуры (один и тот же жанр в творчестве разных деятелей медиакультуры, разные жанры в творчестве одного и того же деятеля медиакультуры)?

В чем сходства и в чем различия трагедии, драмы и мелодрамы как жанров медиатекстов?

В чем сходства и в чем различия персонажей трагедии, драмы и мелодрамы?

Есть ли разница в подходах к использованию цвета и освещения в художественных медиатекстах разных видов и жанров?

Медийные технологии (media technologies):

Влияют ли медийные технологии на художественный уровень медиатекстов? Если да, то как именно? Если нет, то почему?

Языки медиа (media languages):

Какой ракурс применен в данном постере/фотографии? Каков тип освещения? Как используется цвет?

Как медиа используют различные формы художественного языка, чтобы передать идеи или значения?

Каковы воздействия выбора определенных форм художественного языка медиа?

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

Влияют ли традиции великих мастеров живописи на современные медиатексты?

Медийные репрезентации (media representations):

Как проявляется национальный колорит в творчестве конкретных деятелей медиакультуры?

Каковы доминанты (литературные, изобразительные, музыкальные, театральные, актерские) в творчестве конкретных деятелей медиакультуры?

Чем отличаются друг от друга различные виды монтажа (монтаж параллельный, перекрестный, контрастный, ритмический, интеллектуальный, ассоциативный и др.)?

В чем различие монтажа в кинематографе, фотографии, изобразительном искусстве, музыке?

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

Как авторы художественного медиатекста могут изобразительно показать, что их персонаж изменился?

Медийная аудитория (media audiences):

Что такое эстетический вкус? Можете ли вы назвать его критерии по отношению к медиатекстам? Почему вы выбрали именно эти критерии?

В какой степени знания обуславливают эмоциональную реакцию на изобразительный ряд художественного медиатекста?

В чем будет разница между фотографиями/видеосъемкой, сделанной по отношению к одному и тому же объекту туристом и профессионалом в области медиакультуры?

Как освещение, игра светотени влияет на восприятие аудиторией тот или иного медийного образа? [Федоров, 2007, с. 416].

После знакомства с профессиональными рецензиями на известные фильмы-экранизации и устного обсуждения фильма согласно предложенным вопросам, студенты приступают к написанию собственных рецензий, раскрывающих художественную специфику произведений аудиовизуальной

медиакультуры. При этом конечным результатом эстетического анализа медиатекста, согласно образному выражению известного российского исследователя С.Н.Пензина, является «соотнесение своих данных, своего «я» с духовной жизнью автора и героя» [Пензин, 1987, с. 66]. Таким образом, осуществление эстетического анализа медиапроизведений дает возможность не только развивать свой эстетический вкус и расширять кругозор в области медиаискусств, но и подняться на более высокий духовный уровень, способствующий развитию личностных качеств, более четкому определению ценностных ориентаций и мировоззренческих установок.

Примечания

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

Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В., Новикова А.А., Чельшева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 188 с.

Чельшева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

Экран и идеологическая борьба / В.Е. Баскаков и др. М.: Искусство, 1976. 228 с.

13. Культивационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере новостных, аналитических и публицистических телевизионных программ)

Цели. После изучения главы 13 студенческая аудитория должна

а) знать	б) уметь
Основные положения социокультурной теории медиаобразования	Осуществлять культивационный анализ конкретных аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления культивационного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Распознавать манипулятивные приемы, используемые в аудиовизуальных медиатекстах и прогнозировать их влияние на различные типы аудитории
Методику осуществления культивационного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы культивационного анализа аудиовизуальных медиатекстов
Типологию медиаобразовательных заданий, направленных на осуществление культивационного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Выполнять творческие задания различных типов (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление культивационного анализа аудиовизуального медиатекста

Ключевые слова

Культивационный анализ аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
Социокультурный контекст	Категории медиа
Интервью	Язык медиа
Уровни медиавосприятия	Медийные репрезентации
Методика культивационного анализа аудиовизуальных медиатекстов	Медийные технологии
Типология медиаобразовательных заданий для осуществления	Медийные аудитории

Культивационный анализ (Cultivation Analysis) – «анализ содержания медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа [G.Gerbner]. Согласно культивационной теории медиа, аудитория выбирает медиатексты с точки зрения своих взглядов, предпочтений. Отсюда культивационный анализ можно представить как а) технологию приемов создания условий для того, чтобы аудитории было легче обозначить (сознательно или бессознательно) свои мнения, ожидания и ценности; б) исследование «глубоких интервью» о демографических и психологических мотивах выбора конкретного респондента; с) исследование периодических опросов медийной аудитории» [Федоров, 2007, с. 420].

После изучения теоретических подходов к медиа и медиаобразованию в процессе учебного курса «Теории медиа и медиаобразования», студенческая аудитория уже имеет представление об основных положениях социокультурной концепции, составляющей основу для осуществления культивационного анализа аудиовизуальных медиатекстов. Эти положения были сформулированы А.В. Шариковым в ходе первой Всероссийской интернет-конференции Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России: 1) развитие медиа закономерно приводит к необходимости возникновения специального профессионального образования в каждой новой сфере, связанной с появлением новых СМК; 2) учитывая массовость медиааудитории, у профессионалов, в первую очередь, преподавателей специальных медиадисциплин, возникает потребность обучать более широкие слои населения языку медиа; 3) эта тенденция усиливается в связи с тем, что общество осознает всё более сильное влияние медиа на свою жизнь, что порождает осмысление социальной роли медиа и, как следствие, убеждает медиапедагогов в дальнейшем развитии медиаобразовательного процесса [Шариков, 2004. Цит. по: Федоров, Новикова, Челышева, Каруна, 2004, с. 135].

Масс-медиа являются в современных условиях действенным средством социализации и формирования норм и ценностей человека. Однако у этого процесса есть и обратная сторона, основные факторы которой раскрывает О.А. Гулевич: «рост конформности, предотвращение социальных изменений, новаций тенденция к стандартизации; препятствие усвоению новых знаний, а также усвоение саморазрушительных форм поведения» [Гулевич, 2008, с. 216].

А.В. Федоров отмечает: «аудитория, даже одного возраста, дифференцирована по интересам и степени подготовленности к любой

деятельности. Здесь играют роль такие факторы, как наследственность, макро/микросреда, предыдущий опыт воспитания и образования. Следовательно, восприятие и критический анализ одного и того же медиатекста учащимися/студентами одной и той же учебной группы также неоднородно. Кроме того, практический опыт показывает, что аудитория во многих случаях склонна к конформизму восприятия и оценки медиатекста. Отсюда процесс восприятия одного и того же медиатекста в одиночестве, в компании сверстников, с родителями, в учебном учреждении с преподавателем может вызывать разные реакции у одних и тех же учащихся. Вот почему методика работы с ключевым понятием «аудитория» в рамках культивационного анализа предполагает начинать занятие именно с обсуждения подобных ситуаций. Рекомендуются также коллективные обсуждения медиаработ самих учащихся – любительских фотографий, видеосюжетов, рекламных плакатов, газет и т.д.» [Федоров, 2007, с. 421].

Основным материалом для осуществления культивационного анализа аудиовизуальных медиатекстов были выбраны новостные и аналитические телевизионные программы.

Новостные программы относятся к так называемым «программам для всех», они ежедневно транслируются по всем телевизионным каналам и рассказывают телезрителям о событиях в мире, общественной жизни нашей страны, политических и культурных мероприятиях, спорте, погоде и т.д. Телевизионные новостные программы, как и новости в целом должны обладать определенными параметрами эффективности, к которым относят: «интерес, любопытство, напряженность/удовольствие, оценка серьезности проблемы, которой посвящены новости; способ анализа информации (систематический или эвристический); изменение позиции аудитории под воздействием новостей; запоминание содержания новостей» [Гулевич, 2008, с. 232]. Аналитические и публицистические программы различной тематики (политической, социальной, философской и т.п.), так же как и выпуски новостей регулярно выходят в телевизионный эфир. Аудитория данного телевизионного жанра по численности значительно меньше, чем у выпусков новостей. Как правило, аналитические передачи смотрят люди, интересующиеся теми проблемами, которые затрагивает программа.

В процессе медиаобразовательных занятий, посвященных культивационному анализу аудиовизуальных медиатекстов студенты выполняют различные циклы творческих заданий.

Цикл литературно-имитационных творческих заданий, способствующих культивационному анализу на занятиях в

студенческой аудитории предусматривает работу с ключевым понятием *Медийные агентства (media agencies)*. Студентам предлагается составить текст «глубоких интервью», целью которых является опрос общественного мнения от имени какой-либо телевизионной компании общероссийского или регионального уровня, на предмет выявления демографических и психологических мотивов выбора той или иной телевизионной программы. Эта работа носила коллективный характер, в процессе дискуссии студенты готовили список возможных вопросов гипотетическим респондентам. В результате студентами были составлены следующие вопросы для интервью:

«Какие программы вы регулярно смотрите по ТВ? Почему?»

Как Вы считаете, достаточно ли хорошо и подробно освещаются новости нашей телекомпанией?

Как Ваши интересы, хобби влияют на выбор телевизионной программы?

Какие важные, на ваш взгляд, проблемы, вы хотели бы обсудить при помощи нашей телекомпания, если бы были приглашены в студию?

Назовите интересующие Вас темы программы политического, социального, нравственного характера».

В процессе изучения понятия *Медийная аудитория (media audiences)* студентам предлагается составить «письма», присланные на телевидение от представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.) по поводу просмотренных ими недавно новостных, аналитических или публицистических программ. Приведем отрывки из некоторых «писем»:

«Вам пишет житель села Гузовка, тракторист Иван Панин. Вчера я пришел с работы и включил телевизор. Показывали передачу, о чем, я так и не понял. Я вообще не понимаю, зачем нужно показывать какие-то заумные программы, в которых обычному телезрителю непонятна половина слов. К чему разводить эти рассуждения на два часа, если человек пришел с работы и устал, ему нужно отдохнуть, посмотреть хорошее кино или смешную передачу. А с такими программами производительность труда только понижается».

«Здравствуйте, вам пишет инженер-конструктор Павел Николаевич Галкин. Ваша телекомпания всегда мне нравилась, смотрел многие передачи и фильмы. Вот и сейчас хочу поблагодарить вас за

программу «Серебряный шар». Я – поклонник кино и очень люблю программы, рассказывающие о жизни известных актеров, режиссеров. Интересно узнавать, как сложилась судьба хорошо известных тебе людей. Спасибо вам!».

«Пишет вам пенсионерка Дарья Петровна Данилова. Вот решила поделиться своими впечатлениями о вашей программе «Доброе утро». Эту программу смотрю каждое утро. Много в ней интересного: и новости, и погода, и советы полезные для здоровья. Особенно нравится мне в этой передаче то, что показывают отрывки из сериала. Который будет вечером. Бывает, отрывок покажут, а потом целый день думаешь, что же будет с этой сери? Хорошо, когда есть такая познавательная программа».

Как можно заметить, студенты в своих работах попытались отразить разные уровни медиавосприятия аудитории, различные возрастные и социальные группы телезрителей, и, соответственно, разные медиапредпочтения.

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий, способствующих культивационному анализу медиатекстов на примере новостных, аналитических и публицистических телепрограмм включает разнообразные виды творческой работы, в основу которой положены сюжетные, деловые и ролевые игры.

Например, работая с ключевым понятием *Медийные агентства (media agencies)* студенты получают задание подготовить и продемонстрировать в студенческой аудитории театрализованный этюд на тему поиска спонсоров, источников финансирования медиапроекта для создания аналитической или публицистической телевизионной передачи. Вот фрагмент одного этюда, подготовленного будущими педагогами (разговор продюсера со спонсором):

«Нам необходима программа, рассказывающая родителям о влиянии современных медиа на детей. Сегодняшние школьники проводят много времени перед экранами телевизоров, компьютерных классах, смотрят фильмы разной тематики. Механизмы этого процесса необходимо знать, чтобы масс-медиа способствовали не пустой трате времени перед экраном, а полноценному развитию ребенка. Родители должны быть готовы к тому, чтобы воспитывать и обучать своих детей при помощи различных медиа. Эта программа будет регулярно выходить в эфир и найдет свою аудиторию, которой будут предложены конкретные рекомендации по развитию медиаграмотного подрастающего поколения».

Наверное, если бы этот разговор происходил на самом деле, спонсору будущей программы трудно было бы что-либо возразить

против вложения денег в этот перспективный проект. Может быть эта интересная идея, найдет свое воплощение в будущем, когда сегодняшние студенты будут заниматься педагогической деятельностью и найдут достойное применение своему творческому потенциалу, рассказывая в подобной программе о том, как можно организовать медиаобразовательную работу в семье...

Понятие *Категории медиа/медиа текстов (media/media text categories)*

включает подготовку театрализованных этюдов на тему проведения устных интервью о телепрограммах различных видов и жанров с представителями различных типов аудитории. К примеру, одна из микрогрупп предложила нам проведение такого «интервью» с директором школы:

Вопрос: «Мы знаем, что у вас в школе есть своя телестудия. Какие программы снимают ваши школьники?»

Ответ: Действительно, у нас есть небольшая телестудия, в которой работают ребята. В основном, они снимают небольшие видеосюжеты из жизни школы, организуют интервью с учениками, родителями и учителями, обсуждая интересные темы школьной жизни, труда и отдыха школьников.

Вопрос: Как ребята относятся к тому, что их показывают по телевизору на переменах?»

Ответ: Им это очень нравится. Приятно видеть себя на экране и слышать, как у тебя берут интервью. Многие ребята после первой съемки сами стали заниматься в телевизионной студии.

Вопрос: Какие планы у Вашей телестудии в будущем?»

Ответ: Сейчас мы готовимся к конкурсу творческих телевизионных работ и надеемся на победу».

Опора на ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)* способствует выполнению ряда заданий, нацеленных на проведение социологических опросов, анкетирования и т.д. Например, студенты подготовили в творческих группах театрализованные этюды на тему социологического исследования, направленного на выяснение того, как аудитория определенного возраста воспринимает, анализирует различные медийные репрезентации. Интересно, что, по мнению студентов, подготовивших «опросы» такого рода, большинство гипотетических респондентов оказалось на низком и среднем уровне медиакомпетентности: они предпочитают телепрограммы развлекательного характера, не умеют выбирать действительно заслуживающие внимания программы и т.д.

Мы попросили студентов продолжить эту работу при изучении понятия *Медийная аудитория (media audiences)*. Теперь студентам предстояло

показать театрализованные этюды на темы монологов и диалогов представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры и т.д.). Приведем один из фрагментов этой работы (беседа с подростком, находящимся на уровне «первичной идентификации» и ориентированным на развлекательные программы):

«Учитель»: Скажи, Петя, какие передачи ты смотришь по телевизору?

«Петя» (не задумываясь): Да какие передачи, если по телику так много интересных фильмов! Вот сегодня я смотрел один фильм про бандитов, так там один этому – бац, тот упал, кровь течет, а второй ему – бум по голове! А тут милиция приехала, всех схватили, а один как побежит и раз, через забор, и прыг в машину. Вот это класс!

«Учитель»: Я так и не поняла, о чем же фильм? И какие все-таки программы ты смотришь?

«Петя»: Я же Вам говорю: он этому – бац, а еще один тому – раз, а тот – прыг - и уехал. Ну что тут непонятно? А программы всякие – это скука».

Карина К. подготовила монолог от имени женщины –врача:

«Мне очень близки телевизионные программы, которые наводят на размышления о жизни, человеческих взаимоотношениях. Например, на канале «Россия» я долгое время была постоянной зрительницей программы «Старая квартира». Замысел этой программы состоит в том, чтобы зрители могли вспомнить события давно шедших дней, побывать с помощью программы в своих прежних эмоциях, чувствах. В этой программе много общения, добра и внимания, которого нам так не хватает в жизни».

После окончания работы студенты озвучили подготовленные диалоги и монологи и в процессе коллективной дискуссии попытались определить, какой уровень медиавосприятия демонстрируют их герои, на что нацелены их ориентации, каковы телевизионные предпочтения и т.д. Так, в процессе совместного творчества студенты постепенно начинают осознавать разницу между высокохудожественными

произведениями медиакультуры и дешевыми поделками, выходящими в эфир чисто в коммерческих целях.

Студенческой аудитории также можно предложить подготовку театрализованных этюдов на тему объективных и субъективных условий медиавосприятия и т.д.; на тему различных вариантов установки на восприятие (к примеру, вступительное слово ведущего телевизионного клуба). В основе этих этюдов могут быть сюжеты, которые были предложены студентами на этапе литературно-имитационных творческих занятий.

Далее в процессе медиаобразовательных занятий на материале новостных, аналитических и публицистических телепрограмм проводится **цикл литературно-аналитических творческих заданий**.

При изучении понятия *Медийные агентства (media agencies)* студентам предстояло исследовать ситуацию, связанную с закрытием или запрещением аналитической телепередачи, вступившей против того или иного политического деятеля. По результатам проведенной работы студентами были составлены аналитические отчеты, описывающие сложившуюся ситуацию. Приведем пример отрывка из одного отчета студента Артура П.: *«Аналитическая программа была закрыта в связи с тем, что в одном из выпуска мы обнародовали нелицеприятные данные о жизни и деятельности господина N. При подготовке программы ее создатели столкнулись с трудностями, связанными со сбором материала, подготовкой информации к выходу в эфир. Когда программа все-таки вышла, ее материалы вызвали значительный общественный резонанс, что и привело к закрытию данной передачи»*.

Ключевое понятие *Категории медиа/медиа-текстов (media/media text categories)* может быть изучено в студенческой аудитории при помощи подбора жанровых и тематических аналогов к конкретной телевизионной программе. Для выполнения данного задания на доске выписываются все известные студентам названия телевизионных программ. Затем каждый студент должен аргументировано назвать жанр и вид данной программы. Приведем пример такой аргументации, подготовленный Сергеем К.: *«Программа «Вести» относится к новостному жанру, так как в этой программе описываются события, реально произошедшие в определенный промежуток времени; новости, представляемые телезрителям, касаются важных для общества в целом вопросов. Эта программа подразделяется на несколько блоков, характерных для новостных программ: политические, общественные, экономические, социальные, культурные, спортивные новости»*.

Таким образом, студент отстаивает свою точку зрения, прибегая к аргументации, в ходе которой называет основные признаки вида и

жанра медиа, изучаемых в процессе теоретических медиаобразовательных дисциплин.

Возможен и другой вариант работы с данным ключевым понятием: студентам предлагается проанализировать результаты проведения устных интервью о медиатекстах различных видов и жанров с представителями различных типов аудитории. При этом ими может быть использован материал, либо собранный в процессе выполнения предыдущих циклов медиаобразовательных занятий, либо взятый из реальных интервью (в прессе, на телевидении, радио и т.д.). Этот вид работы тесно связан и с другими ключевыми понятиями медиаобразования - *Медийными технологиями (media technologies)* и *Языком медиа (media languages)*. В первом случае студенты готовят анализ результатов устных интервью о различных технологиях создания телевизионных новостей с представителями различных типов аудитории, а во втором - анализируют результаты проведения устных интервью об особенностях языка телевизионных новостей с представителями различных типов аудитории. В том и другом случае эта работа носит аналитический характер и требует взвешенной и убедительной аргументации при ответе.

Интересно в студенческой аудитории проходит изучение понятия *Медийные репрезентации (media representations)*. Исходной точкой здесь является изучение в процессе курса «Теории медиа и медиаобразования» основных положений культурологической теории медиаобразования (Cultural Studies Approach). При выполнении творческих заданий на материале телевизионных новостей, аналитических и публицистических передач нужно иметь в виду, что «изучение понятия «репрезентация» «находится в тесной связи с такими понятиями как «агентство», «аудитория», «язык медиа», «категория» и «технология», так как на каждом уровне производственных решений «агентства» нужно отобрать, включить или исключить материал в связи с «категорией» и «технологией». Это решение оказывает влияние на то, каким языком излагается медиатекст, и как его понимает аудитория. При этом каждый из этих аспектов оказывает влияние на репрезентацию медиатекста» [Федоров, 2007, с. 422].

На данном этапе медиаобразовательного занятия студентам предлагаются следующие задания:

-выбрать тезис, наиболее верно отражающий точку зрения создателей той или иной аналитической или публицистической телепередачи;

-расположить предложенные педагогом тезисы в порядке их значимости для понимания и описания конкретной программы или выпуска новостей;

-описать и проанализировать конкретный эпизода из телепередачи, выпуска новостей, включая обоснование поступков и слов персонажей, изобразительный ряд и т.д.

На небольшом примере покажем, как могут выполняться данные задания. В качестве примера мы взяли телевизионную программу «Жди меня». На доске были выписаны тезисы, среди которых необходимо было выбрать наиболее точные: «Нельзя терять надежду», «Душевная встреча», «История жизни», «Место встречи изменить нельзя» и др.

После обсуждения студенты выдвинули версию о том, что наиболее подходящим тезисом к программе является «Нельзя терять надежду», так как эта программа доказывает, что людям, потерявшим друг друга, создатели программы могут помочь снова встретиться и идти вместе по жизни.

Затем аудитории дается задание описать и проанализировать конкретный эпизода из телепередачи, включая обоснование поступков и слов персонажей, изобразительный ряд и т.д. Описание может проводиться индивидуально (в виде мини-сочинений, эссе и т.п.), а может применяться коллективное обсуждение, в ходе которого студенты имеют возможность обменяться мнениями, изменить ошибочную позицию и в процессе диалога прийти к выводам. Вот фрагменты одного из обсуждений:

Дмитрий К.: «В каждом выпуске программы встречаются люди, которые по разным причинам давно потеряли надежду обрести друг друга. На стенах в студии, в руках у зрителей и героев программы – фотографии тех, кого они потеряли в жизни. Эти фотографии – символ надежды и веры в то, что наступит день, когда произойдет долгожданная встреча».

Елена С.: «А мне кажется, что огромную смысловую нагрузку в данной программе несет музыкальное оформление. Тихая сентиментальная мелодия - лейтмотив программы, может растрогать даже самого сдержанного человека. Этот прием в сочетании с визуальным изображением (встреча потерявших друг друга людей) еще больше усиливает впечатление от программы, а авторы пробуждают в зрителе всплеск эмоций».

Работа над ключевым понятием *Медийная аудитория(media audiences)* дает студентам возможность проводить небольшие самостоятельные исследования. Например, можно предложить им

исследовать периодические опросы медийной аудитории на предмет телевизионных публицистических программ, проведенные теми или иными социологами; составить анкету для социологического опроса аудитории определенного возраста (скажем, школьного) на предмет отношения к тем или иным новостным программам. При этом обязательный элемент - обоснование выбора и последовательности вопросов анкеты. На заключительном этапе исследования студенты могут организовать анкетирование школьников во время педагогической практики, выполнить обработку результатов, сделать выводы и поделиться ими с аудиторией на последующих занятиях.

Еще одно задание исследовательского плана: на основе личных наблюдений студенты могут описать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра и т.д.) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные и т.д.) условия восприятия новостных, аналитических или публицистических программ. Например, Виктория М. пришла к таким выводам: *«Самая лучшая обстановка для просмотра серьезных программ – тихая, спокойная, лучше всего домашняя. Плохо, когда кто-то постоянно комментирует увиденное и услышанное, так как это очень отвлекает, не дает сосредоточиться».*

Александр Р. определил худшую обстановку таким образом: *«Самое худшее, когда смотришь интересную телепрограмму, а тебя постоянно отвлекают (телефонные звонки, посторонние разговоры и т.д.). Такая обстановка напоминает кинотеатр на последнем сеансе, когда на улице идет дождь. Деваться всем некуда, а фильм неинтересный. Вот все и разговаривают, убивая время. А когда человек думает, ему нужна тишина».*

Осуществление культивационного анализа аудиовизуальных медиатекстов на примере изучения новостных, аналитических или публицистических программ может включать и прогностическую работу. К примеру, по списку самых популярных телепередач (российских и зарубежных) попытаться обосновать причины их успеха (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.).

А.В.Федоров отмечает важную роль, которую играет работа с отдельными компонентами медиапроизведения. Такие задания направлены на формирование умений восприятия и последующий анализ: «студенты придумывают, а затем обсуждают различные варианты названий медиатекстов, убеждаясь при этом, как существенно изменяется восприятие одной и той же истории, решенной в том или

ином жанре. Меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, студенты могут проявить свои творческие способности, фантазию воображение» [Федоров. 2007, с. 427]. Приведем примеры выполнения заданий, направленных на изучение основных компонентов телевизионного медиатекста в контексте культивационного анализа.

Дмитрий С.: «Допустим, программа теленовостей будет представлена в комедийном жанре. Тогда она будет выглядеть примерно так: все новости, которые будут сообщать телевизионные ведущие, должны иметь положительную окраску и вызывать положительные эмоции зрителей. Кроме того, каждая новость должна содержать в себе определенную несуразицу, вызывающую смех аудитории. Хорошо, если бы так было на самом деле!

Новости в криминальном жанре представить себе нетрудно, на наших телеэкранах их и так слишком много...

Мне кажется, интересными были бы телевизионные новости в жанре вестерна: дикторы в больших сомбреро, ведущие из салуна свои программы на фоне прерии, а в качестве гостя – местный шериф или романтическая красавица. Да, такие экзотические новости значительно бы увеличили численность аудитории!»

Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения культивационного анализа аудиовизуальных медиатекстов в **процессе коллективных обсуждений, дискуссий** может включать эвристические творческие задания на материале теленовостей, аналитических или публицистических программ. Например, студенческой аудитории могут быть предложены ошибочные и верные суждения, касающихся каких-либо телевизионных программ, отдельных эпизодов, вариантов авторской концепции, раскрывающейся в конкретной программе и т.п. Приведем несколько примеров таких высказываний:

- Телевизионные новости передают сообщений небольшому числу людей одновременно (Истина или ложь? Объясните ваш ответ)
- Публицистические телепрограммы не требуют тщательного анализа, потому что их просто понять (Истина или ложь? Объясните ваш ответ)
- Во всех странах мира новости поставляются только демократичными способами (Истина или ложь? Объясните ваш ответ)
- Различные типы людей по гендеру, социальному классу, возрасту, этническому происхождению, уровню образования всегда

одинаково репрезентативно отражаются в телевизионных выпусках новостей (Истина или ложь? Объясните ваш ответ)

- В аналитических телепередачах люди обычно изображаются реалистично (Истина или ложь? Объясните ваш ответ)
- Каждый выпуск новостей предназначен, чтобы вызвать одинаковые реакции у всех телезрителей (Истина или ложь? Объясните ваш ответ)
- Насилие в выпусках новостей не показывается или показывается крайне редко, чтобы не вызывать социальных проблем (Истина или ложь? Объясните ваш ответ)
- Публицистические телевизионные программы смотрят все телезрители (Истина или ложь? Объясните ваш ответ);
- В телевизионных новостях показывают только тех людей, которые являются образцом для подражания молодежи (Истина или ложь? Объясните ваш ответ)

Аналитические телевизионные программы только развлекают и фактически не влияют на людей (Истина или ложь? Объясните ваш ответ)

- Создатели аналитических программ и телевизионной публицистики заинтересованы только в содержании своих передач, но не в его аудитории (Истина или ложь? Объясните ваш ответ).

Вопросы, направленные на развитие у аудитории умения культивационного анализа медиатекстов на примере новостных, аналитических и публицистических телевизионных программ [по аналогии с Федоров, 2007] :

Кто отвечает за создание теленовостей?

Кто собственник компаний, которые производят новостные программы? Как медийное агентство получает прибыль?

Каковы социокультурные характеристики тех или иных агентств, выпускающих в эфир публицистические телевизионные программы?

Как телевизионные агентства могут влиять на содержание аналитических и публицистических телепрограмм?

Каков путь прохождения аналитической программы – от авторского замысла до аудитории?

Как агентство определяет аудиторию для новостных программ? Какая аудитория может считаться целевой? Может ли агентство «создавать» свою аудиторию для телевизионных выпусков новостей?

Кто и зачем создает рекламу аналитических программ?

Как конкуренция влияет на создателей телевизионных выпусков новостей?

Какова цель создания и распространения ложных теленовостей?

Какая из функций медиакультуры доминирует в аналитической телепрограмме, телевизионной публицистке, новостных программах?

Хочет ли медийное агентство, чтобы вы думали или вели себя специфическим образом в результате получения информации из очередного выпуска новостей?

С какими персонажами (с какой моралью, идеологией, интеллектуальным уровнем и пр.) медийное агентство, занимающееся политическими (культурными, криминальными, экономическими и т.д.) новостями, хочет вас отождествить?

Кто регулирует производство и распространение теленовостей? Имеются ли законы, регулирующие это, и насколько они эффективны?

Каковы отличительные характеристики теленовостей, телепублицистики, телевизионной аналитики?

В какой степени выбор новостей для очередного выпуска затрагивает: а) стратегию коммуникации? б) стиль коммуникации? в) содержание коммуникации?

В чем различие между аналитической и публицистической телепрограммой? Чем они отличаются от новостных программ?

Могут ли технологии, использованные в выпуске новостей, влиять на его успешное продвижение на потребительском рынке?

Связаны ли медийные технологии с целевой аудиторией, выбранной агентством при создании телевизионной новостной программы?

Сравните, как в аналитической и развлекательной телевизионной программе используются различные формы языка, чтобы передать идеи или значения? Как это использование языка становится понятным и общепринятым?

Как жанр телевизионной программы влияет на выбор определенных форм языка медиа?

Как изображаются в различных новостных программах семья, класс, пол, раса, жизнь в других государствах, полиция и т.д.?

Какие нации представлены в новостных телепрограммах? Какие исключены, или представлены плохо? Почему? Как телевизионные новости представляют отдельные социальные группы? Действительно ли эти представления точны?

Есть ли в телевизионной публицистике и аналитике специфический взгляд на мир? Есть ли мораль или политические ценности?

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

Сравните, как персонажи аналитической и развлекательной телепрограммы выражают свои взгляды на жизнь, идеи. Объясните разницу в выражении.

Говорят ли действия персонажа телевизионных новостей (в той или иной обстановке) о его характере? Характеризует ли обстановка людей, обычно живущих в ней? Если да, то как и почему?

Как авторы новостных программ могут показать, что их персонаж изменился?

Есть ли в телевизионной публицистике события, которые зеркально отражают друг друга?

Каковы ключевые эпизоды данного выпуска новостей? Почему вы считаете их ключевыми?

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

Содержат ли новостные (аналитические, публицистические) телепрограммы скрытые подтексты, ложную информацию?

Каково значение названия телевизионной программы? О чем оно может свидетельствовать?

Если бы вам предложили выбрать несколько телевизионных программ, чтобы проиллюстрировать тезис об их воздействии на аудиторию, какие вы бы выбрали? Почему именно эти?

Как аудитория получает информацию о новинках телевизионной публицистики? Как аудитория узнает о том, что есть на медиарынке?

Как (по каким причинам) аудитория обычно выбирает/ту или иную телевизионную программу?

Как аудитория использует информацию, полученную в результате просмотра аналитической программы в повседневной жизни?

Для кого предназначены аналитические (публицистические) программы - для одного или большего числа типов аудитории?

На кого рассчитана реклама данной телевизионной программы? Какова будет ее аудитория? Где можно будет познакомиться с данной программой?

Какие ценности, опыт и перспективы принимаются аудиторией в процессе просмотра аналитических программ? Влияют ли эти общедоступные ценности, опыт, или перспективы на ее понимание или интерпретацию?

Как опыты и перспективы индивидуального члена аудитории затрагивают его/ее интерпретацию при просмотре выпуска новостей?

Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль, и содержание новостных программ?

Влияют ли стратегия, стиль, и содержание аналитической (публицистической) телевизионной программы на понимание их аудиторией?

Как, каким образом мы понимаем телевизионные программы «серьезных» жанров?

Какие ассоциации вызывают у вас новостные программы? Почему?

Понимаете ли вы информацию, заложенную в рекламе аналитической телепередачи? Что позволяет понять эту информацию? Что вы рассчитываете найти «внутри» полного медиатекста? Почему вы на это рассчитываете?

Оправдались ли ваши ожидания после знакомства с полной версией телепрограммы?

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

Каковы причины отсутствия массового успеха конкретной телепередачи у аудитории?

Что является главной целью данного выпуска новостей? В какой степени достигнута данная цель? Какую реакцию аудитории ожидают его создатели?

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать телевизионные медиатексты аналитического, публицистического или новостного характера?

Какова типология аудитории новостных программ? По каким типичным показателям медиапредпочтений можно дифференцировать аудиторию, предпочитающую телевизионную публицистику и аналитику?

Какова роль гендера, социального класса, возраста и этнического происхождения в медийном восприятии аудиторией телевизионных произведений «серьезных» жанров?

Какое удовлетворение (компенсацию) может (рассчитывает) получить та или иная аудитория от того или иного выпуска новостей?

Какова типология восприятия и оценки аналитической телепрограммы аудиторией?

Почему аудитория в процессе просмотра новостных программ принимает некоторые медийные репрезентации, как истинные, и отклоняют другие, как ложные?

Воздействуют ли медийные репрезентации новостных программ на точку зрения аудитории об отдельных социальных группах или проблемах?

Таким образом, выполнение циклов творческих заданий, направленных на культивационный анализ аудиовизуальных медиатекстов способствует лучшему осмыслению культурологических социокультурных аспектов произведений медиакультуры, взаимоотношения реальности и ее репрезентации в медиапроизведениях, особенностях медиавосприятия различных типов аудитории и т.п.

Примечания

Гулевич О.А. Психология коммуникации. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2008. 384 с.

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

Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. 2004. № 4. С.43-51.

Федоров А.В., Новикова А.А., Чельшева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог, Изд-во Кучма, 2004. 188 с.

Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.

14. Герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме и аудиовизуальных медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере фильмов комедийного жанра режиссера Л. Гайдая).

Цели. После изучения параграфа студенческая аудитория должна

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>
Основные понятия герменевтического анализа (интерпретация, культурный контекст и т.п.)	Проводить герменевтический анализ аудиовизуальных медиатекстов
Ключевые понятия медиаобразования (медийные агентства, категории медиа, язык медиа, медийные репрезентации, медийные технологии, медийные аудитории) с точки зрения осуществления герменевтического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Осуществлять анализ основных аспектов аудиовизуальных медиатекстов для характеристики основных ключевых понятий медиаобразования
Методику осуществления герменевтического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Использовать методические принципы герменевтического анализа аудиовизуальных медиатекстов
Типологию медиаобразовательных заданий, направленных на осуществление герменевтического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Выполнять творческие задания (литературно-аналитические, изобразительно-имитационные), направленные на осуществление герменевтического анализа аудиовизуального медиатекста

Ключевые слова

Герменевтический анализ аудиовизуальных медиатекстов	Медийные агентства
Культурные традиции	Категории медиа
Контекст	Язык медиа
Интерпретация	Медийные репрезентации
Методика герменевтического анализа аудиовизуальных медиатекстов	Медийные технологии
Типология медиаобразовательных заданий для осуществления герменевтического анализа	Медийные аудитории

Герменевтический анализ культурного контекста (Hermeneutic Analysis of Cultural Context) - «исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора медиатекста и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику медиатекста; анализ медиатекста через сопоставление художественных образов в историко-культурном контексте» [Федоров, 2007, с.435].

Герменевтический анализ культурного контекста основан на положениях культурологической теории медиаобразования. Сторонники данной теории (Г.А. Поличко, А.В. Спичкин, А.В. Шариков, А.В. Федоров, Л. Мастерман, К.Бэээлгэт, Д. Букингом, А. Силверблэт, Э. Харт и др.) выдвигают на первый план цель «помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания, умения и аудитории» [Федоров, 2001, с. 28]. Работа, включающая ознакомление с ключевыми понятиями, стереотипами, распространяемыми с помощью медиа, направлена на выработку оценки и критического, самостоятельного анализа медиатекстов: аудитория находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания, не просто «считывает» информацию, а самостоятельно анализирует медиатексты, вкладывая в них различные смыслы.

Эти позиции близки с философским подходом «Диалога культур» М.М.Бахтина - В.С.Библера, согласно которому культуры индивидуумов, личностей, социальных групп, народов, исторических эпох, стран и т.д. вступают между собой в диалогическое общение, непрерывно взаимодействуют и при этом взаимно обогащаются, взаимодополняют друг друга, проблематика анализа различных по характеру текстов является одной из ведущих. В.С. Библер отмечал: «В XXI веке предельна роль зрителя или слушателя, его установки на творческое соучастие на энергию распада, или - на ностальгическое бегство к иной классической, уже исходно заданной гармонии, или, наконец - на сомнамбулическое сладострастие, «сто-яние» в точке этого балансирования, когда со-участие подменяется со-кричанием, совместным внушением, экстазом ...» [Библер, 1997, с. 238].

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

Данные позиции поддерживаются и исследователями в области медиаобразования. Так, например, известный британский медиапедагог Л. Мастерман считает, что «необходимо развивать новые пути диалога, когда и учитель, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Мастерман, 1993, с. 23].

Необходимым условием успешности диалога является готовность к нему студентов и педагогов. Организация диалогического взаимодействия предполагает серьезную работу, требующую от педагога открытости, преодоления собственных стереотипов, толерантности, позитивного принятия личности каждого ученика.

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

«определение готовности учащихся к диалогическому общению, то есть наличия у них базовых знаний, опыта общения, установки на изложение собственных взглядов и положительного восприятия иного мнения;

выявление «опорных мотивов», т.е. волнующих учащихся вопросов и проблем, которые прямо или косвенно затрагиваются в ходе диалога;

переработку учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов;

продумывание различных вариантов развития диалога;

проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей («оппонент, критик», «эксперт» и т.п.);

предвидение результатов дискуссии, в том числе и возможных «тупиков» в развитии спора» [Сериков, 1996, с. 27].

Т.С.Панина и Л.Н.Вавилова выделяют следующие формы и методы интерактивного обучения: дискуссионные (групповая дискуссия, анализ ситуаций и т.д.), игровые (дидактические, творческие, деловые игры и т.п.), тренинговые задания [Панина, Вавилова, 2006, с 11]. Интерактивные формы обучения – презентации, деловые и ролевые игры, конкурсы творческих работ и их обсуждение, коллективные решения творческих задач и т.д. - активно используются в медиаобразовании, основные методические принципы которого связаны с процессом обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и деятельности педагога и ученика (с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и учения и требований к составляющим образовательного процесса).

Преимущества интерактивных форм и методов работы с медийной информацией очевидны. Во-первых, данные методы дают возможность интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения полученных знаний, что «обеспечивается за счет более активного включения в процесс не только получения, но и непосредственного (здесь и теперь) использования знаний.

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

Безусловно, данные позиции наряду с возможностями освоения нового опыта деятельности, общения, окружающей действительности и др. способствуют результативности и эффективности интерактивного обучения.

Основным источником познания становится опыт студентов, при этом педагог опять-таки не предлагает готовых решений, а побуждает их к поиску необходимой информации, ведь «для того, чтобы научить мыслить критически, преподаватель сам должен

стать критическим мыслителем, личностью, готовой к переменам и со-творчеству, со-знанию...» [Как развивать критическое мышление..., 2005, с.40]. Таким образом, сотворчество, диалог, интеракция позволяют участникам образовательного процесса – и студентам, и педагогу, активно взаимодействовать друг с другом, обмениваться информацией при решении проблем в процессе дискуссионных, игровых и творческих медиаобразовательных занятий.

Наш опыт показал, что занятия, посвященные герменевтическому анализу аудиовизуальных медиатекстов, можно проводить на разном материале. К примеру, на материале искрометных, наполненных глубоким смыслом комедийных фильмов, созданные выдающимся отечественным режиссером Л. Гайдаем.

В процессе такого рода занятий студентами выполняются литературно-аналитические, театрализовано-ролевые, изобразительно-имитационные творческие задания, включающие анализ ключевых понятий медиаобразования: «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий мы начали с изучения ключевого понятия *Медийные агентства (media agencies)*. Студентам было предложено составить краткий план деятельности медийного агентства, которому поручили снять ремейк на тему одного из фильмов Л. Гайдая. Виктория М. предложила следующий план действий:

- найти спонсоров для съемок фильма;
- подобрать подходящих актеров комедийного жанра, найти место для съемок;
- провести съемочный процесс;
- развернуть рекламную кампанию в прессе, на ТВ, радио.

Интересные решения были предложены студентами при изучении ключевого понятия *Категории медиа (media categories)*: ими были составлены небольшие рассказы по мотивам фильмов Л. Гайдая в разных жанрах. Вот как, например, студенткой Екатериной Ф. была представлена история из фильма «Операция «Б» в жанре вестерна: «На диком Западе хитрый шериф обобрал

банк в собственном городе. Чтобы замести следы, он решил нанять бандитов, чтобы те имитировали ограбление. Встреча шерифа с бандитами состоялась в салуне, где в непринужденной обстановке за стаканчиком виски злодеи оговорили детали «дела».

В назначенный день шериф приказал охранять банк своего помощника–недотепу. Но именно в этот день недотепа себя плохо почувствовал и попросил заменить себя на посту лихого ковбоя Джо. Джо на своем Боливаре стал охранять банк. Когда бандиты, не ожидавшие такого лихого стожа, предприняли попытку ограбления, Джо дал им такой отпор, что бандиты ускакали по прерии до самой линии горизонта».

В процессе изучения понятия *Язык медиа (media language)* аудитории было предложено изложить один и тот же эпизод из комедии Л. Гайдая языком публикации в серьезной общественно-политической или экономической газете и на языке «желтой прессы». Это задание выполнялось в творческих группах. В качестве примера выполнения этого задания приводим публикации одной творческой группы, базировавшиеся на материале фильма «Бриллиантовая рука»:

Репортаж № 1 (криминальная хроника): «Бдительные пограничники»

Совсем недавно во время одного из зарубежных круизов по Средиземному морю российский турист попал в довольно странную историю. Оказавшись в Стамбуле, он стал жертвой контрабандистов, желающих нажиться за счет честных граждан, однако их коварные планы были разоблачены доблестными морскими пограничниками.

В результате спецоперации турист был освобожден от тяжелого гипса, скрывающего драгоценности, незаконно перевозимые из-за границы. В казну государства было возвращены ценности на 2 миллиона рублей. Бдительные пограничники награждены почетными грамотами.

Репортаж № 2 («бульварная» пресса): «Зло на волнах»

Некий Семен Семенович Горбунков отправился в морской круиз. Из достоверных источников нам стало известно, что путевка гражданина Горбункова стоила значительно дороже, чем его заработная плата за целый год. Интересно, откуда у простого советского человека такие деньги?

В эксклюзивном интервью нашей газете, управдом, знающая этого гражданина много лет, рассказала, что после поездки за кордон с Горбунковым стали происходить странные, если не сказать, жуткие превращения.

Он стал почему-то гулять вместе с семьей по улицам, заходить в дорогие магазины, и даже на такси в булочную ездил. А однажды этот коварный тип, маскирующийся под порядочного человека, даже был замечен в гостинице с некой Анной Сергеевной (в 9-00 вечера по московскому времени).

По версии авторитетного источника, такие симптомы бывают при зомбировании человека, применяемом в известном племени Тумба-Юмба. Зомбированный человек меняет свои привычки, для него все родное становится чужим, даже слова его звучат более чем странно: «Собака-друг человека».

Да, удивительные вещи удалось узнать нашим корреспондентам! Продолжение этой леденящей кровь истории, а также фотографии интимной сцены в гостинице с нашими подробными комментариями читатели найдут в следующем номере».

Как нам кажется, студентам довольно удачно удалось передать характерные особенности разных стилей. Например, в репортаже, опубликованном в «желтой» газете, ими были довольно точно использованы основные приемы манипуляции, часто применяемые в подобных изданиях: «оркестровка» - многократное повторение имени героя; «ссылка на авторитеты» - «авторитетный источник»; «наведение румян» - искажение фактов и т.д. Кроме того, студенты смогли удачно вплести в канву репортажа такие факторы как фольклорность (колдовство таинственного племени), серийность (обещание продолжить историю в дальнейших номерах) и т.п.

Опора на ключевое понятие *Медийные репрезентации (media representations)* способствует применению на занятиях в студенческой аудитории различных видов заданий. К примеру, студенты могут попробовать составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста с сохранением особенностей его характера, лексики и т.д. Так как многие фразы и выражения из фильмов Л.Гайдая давно разобраны на цитаты, вспомнить эти особенности студентам не составило большого

труда. Вот какое письмо от имени стоматолога Антона Семеновича Шпака составил студент Дмитрий К.:

«Дорогой Иван Иванович! Решил написать Вам об ужасных событиях, произошедших со мной совсем недавно.

Прихожу давеча я домой с работы и вижу – беда! Меня обокрали, все, что нажито непосильным трудом, все пропало! Три магнитофона, три портсигара, три замшевых куртки, просто кошмар! Приходила собака с милицией, теперь искать будут...

Но это еще не все, что со мною случилось. Все, кто меня окружает в нашем доме образцового содержания - либо сумасшедшие, либо хамы и алкоголики. Даже не знаю, кто из них лучше...

Я-то думал поначалу, что мой сосед Шурик – нормальный человек. А тут оказывается, что он не совсем в себе: про царя какого-то расспрашивает. Ну, я конечно, как честный человек, сразу вызвал врачей. А что делать?

Ну а наш Бунша – так тот просто хам: вообразил себя царем в отдельно взятом подъезде и обзывает честных тружеников стоматологии холопами. Ну, я конечно, как честный человек сразу вызвал милицию, тем более, что меня обокрали, ну я об этом уже писал... Вот так-то, Иван Иванович...

Ваш Шпак».

Вариантом этого задания может стать рассказ от имени неодушевленного предмета, фигурирующего в данном фильме или эпизоде. К примеру, студент Иван Ф. составил небольшой рассказ от имени конспекта, который искал всем известный Шурик во время подготовки к экзаменам в фильме «Операция «Ы»:

«Раньше на меня никто не обращал внимания. Лежал я тихонько в уголке, пылился, из меня вырывали страницы, а на последней странице рисовали разные каракули...

Но все в жизни может измениться. Пришла сессия, и настал мой звездный час. Теперь я - очень важная персона. За мной гонятся все студенты физико-математического факультета. Меня ищут, спрашивают, готовы все что угодно отдать только за то, чтобы посмотреть на меня.

Да, моей эрудиции может позавидовать любой: я знаю принцип работы синхрофазотрона и много других интересных вещей. Тот, кому я достанусь, будет самым счастливым человеком на свете!».

Еще одно задание этой серии состоит в подготовке рекламы к одному из фильмов Л. Гайдая (если представить, конечно, что они нуждаются в рекламе). Представим одно небольшое рекламное объявление, составленное студентом Григорием Б.: *«Сегодня на нашем канале зрители увидят замечательный фильм Л. Гайдая «12 стульев». Это всемирно известная экранизация по одноименному роману И. Ильфа и Е. Петрова, рассказывающая о приключениях обаятельного мошенника и исключительно находчивого проходимца Остапа Бендера. В этой истории Остап отправляется на поиски фамильных драгоценностей. Что ним произойдет, зрители смогут узнать, посмотрев этот фильм».*

Работа над ключевым медиаобразовательным понятием *Медийные аудитории (media audiences)* может проходить в форме анализа определения аудитории, которой предназначен тот или иной фильм; подготовки монологов или «писем» от разных представителей зрительской аудитории, находящейся на определенных ступенях медиавосприятия. К примеру, фрагмент «письма» от зрителя с уровнем «первичной идентификации» (ориентация на развлечение, отдых) подготовила студентка Карина Ю.:

«Я – домохозяйка, у меня всегда полно дел, а так иногда хочется отдохнуть от всего. Мне очень понравился фильм «Кавказская пленница». Он очень веселый: много шуток, юмора, в общем, настоящий отдыхающий фильм. Спасибо вам большое!».

Другое «письмо» автор Никита Л. посвятил зрителю с более высоким уровнем медиавосприятия: *«Комедии Гайдая – всегда праздник для меня. Вот и сегодня по телевизору показывали фильм этого замечательного режиссера «Не может быть!».* Мне кажется, что этот фильм, созданный по рассказам М. Зощенко еще долго будет актуален для нашей публики. В этом фильме автором затрагиваются «вечные» для русского народа темы – пьянство, бездуховность, мещанство, стяжательство. Какие замечательные актеры играют в фильме – М. Пуговкин, Л. Куравлев, Н. Крачковская, О. Даль! Не перестаешь удивляться их таланту и умению передать характер своих героев!».

Как можно заметить, сравнив письма этих двух адресатов, второе «письмо» значительно отличается от первого: в нем, кроме эмоций автором отмечаются основные темы, затронутые автором, отмечаются лучшие актерские работы.

После завершения первого этапа работы над герменевтическим анализом культурного контекста, студенты приступают к следующему этапу: **театрализованно-ролевым творческим заданиям** на материале комедийных фильмов Л. Гайдая.

На данном этапе работы над герменевтическим анализом культурного контекста студентами могут использоваться материалы созданных на предыдущем (литературно-имитационном) цикле рассказы, аннотации, сценарии и т.д. Например, в процессе работы над понятиями *Медийные агентства (media agencies)* и *Категории медиа (media categories)* на основе ранее написанного сценария или «письма», студенты могут осуществить «съемки» фильма по мотивам комедий Л.Гайдая, показать театрализованный этюд на тему одного и того же эпизода из фильма в разных жанрах (фантастика, детектив и т.д.).

Знакомство с понятием *Язык медиа (media language)* в контексте герменевтического анализа может заключаться в подготовке театрализованного этюда на тему спора создателей фильма Л.Гайдая о том, какие именно символы. Коды и знаки лучше всего использовать. К примеру, группой студентов был предложен этюд следующего содержания («съемка» фильма «Иван Васильевич меняет профессию»:

«Л.Гайдай»: *Поймите, Вы должны показать, что вы – царь Иван Грозный. Это яркий типаж в фильме, который требует особого внимания.*

«Ю. Яковлев»: *«Тогда мне нужны какие-то символы власти, которые смогут помочь мне в игре.*

«Л.Гайдай»: *Принесите скипетр и царское облачение!*

«Ю. Яковлев» (одеваясь и беря в руки скипетр): *Ну вот, теперь совсем другое дело! Вот как оделся, сразу почувствовал себя самодержцем Всея Руси».*

Работа с ключевым понятием *Медийные репрезентации (media representations)* может быть построена в нескольких вариантах:

- подготовить «интервью» с различными персонажами фильма;

- показать «встречу медиакритиков», обсуждающих различные аспекты, связанные с анализом фильмов Л. Гайдая;

- поработать над созданием «актерских этюдов», в которых студенты могут сыграть роли известных персонажей комедий «12 стульев», «Кавказская пленница», «Операция «Ы» и др. Причем эта работа предполагает импровизацию: этюд может иметь несовпадение с известным сценарием. Главное условие, чтобы персонажи сохранили свои характерные особенности (речь, мимика, жесты, черты характера и т.д.).

Эта работа организуется в микрогруппах в конкурсной форме. Приведем пример такого «актерского этюда», созданного студентами по мотивам комедии «Операция «Ы» (новелла «Наваждение» - нерадивый студент сдает экзамен строгому профессору):

Профессор: Так, Иванов, профессор, конечно, лопух, но на мои занятия Вы ходили крайне редко. Посмотрим, как вы смогли самостоятельно подготовиться к экзамену.

Студент Иванов: Профессор, экзамен для меня - всегда праздник. Разрешите взять билет? (Берет билет, читает и кладет обратно). Нет, этот билет мне не нравится, вопросы какие-то странные, слова непонятные... Можно взять другой?

Профессор: Ну что ж, берите.

Студент Иванов (берет другой билет): Ну, этот несколько не лучше, чем первый. Можно взять еще?

Профессор (входит в азарт): Бери!

Студент Иванов: А нет ли сегодня акции: взявшему три билета, четвертый – бесплатно?

Профессор: Нет! Сегодня действует акция под названием «Экзамен, не сданный сегодня, переносится на дополнительную сессию». Всего Вам доброго!

Студент Иванов: Спасибо, профессор! (в сторону). Беда прямо с этими акциями, каждый день новая!»

Вот в такой шуточной форме, сохраняя разговорные стили оригинальных персонажей фильма, студенты «перенесли» их в наши дни бесконечных «акций», «специальных предложений» и «распродаж»...

Во время демонстрации этюдов остальная аудитория может показать различные реакции зрителей разного возраста, уровня образования, социальной принадлежности и т.д. на те, или иные фильмы Л. Гайдая.

Изобразительно-имитационные творческие задания для герменевтического анализа фильмов комедийного жанра Л. Гайдая включают следующие задания, основанные на рассмотрении ключевых понятий: медийные агентства (media agencies), категории медиа (media categories), язык медиа (media language), медийные технологии (media technologies), медийные репрезентации (media representations), медийные аудитории (media audiences). Например:

- нарисовать комикс на тему деятельности киностудии, снимающей фильм Л. Гайдая в современных социокультурных условиях;

- подготовить плакат с изображением известных персонажей из фильмов Л. Гайдая, играющих свои роли в фильмах разных жанров (триллере, детективе, фильме «ужасов» и т.д.);

- подготовить презентации Power Point на тему творчества Л. Гайдая;

- при помощи современных компьютерных программ подготовить монтаж видеофрагментов из известных фильмов Л. Гайдая таким образом, чтобы изменилась сюжетная линия фильма, или произошла смена жанров и т.д.;

- сделать эскиз афиши того или иного фильма Л. Гайдая, отражающей восприятие этого фильма самими студентами или определенной аудиторией (разного возраста, социального положения, интеллектуального уровня и т.а.);

- используя заранее отснятые театрализованные этюды, подготовленные студентами на предыдущих занятиях, подготовить звуковое, музыкальное и шумовое сопровождение в нескольких вариантах: а) сохраняя первоначальную задумку студентов (в плане сюжета, слов и т.д.); б) меняя сюжет эпизода (изменение речи персонажей, смысл происходящего на экране действия).

Выполнение этих заданий дает студентам возможность еще раз вернуться с подготовленным ранее работам, выявить их достоинства и недостатки, проанализировать выразительные средства, использованные ими при первичной подготовке театрализованных этюдов и т.д. Таким образом, достигается цель занятия: «у студентов развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, медиакомпетентность» [Федоров. 2007, с. 447].

Цикл литературно-аналитических творческих заданий для герменевтического анализа культурного контекста на материале фильмов комедийного жанра Л. Гайдая может строиться таким образом.

Ключевые медиаобразовательные понятия *Медийные агентства (media agencies)*, *Категории медиа (media categories)* и *Язык медиа (media language)* изучаются студентами в ходе определения культурных и исторических факторов, оказавших влияние на точку зрения конкретного агентства (киностудии, художественного совета, выпускающего фильм в эфир).

Здесь наиболее показательна судьба самого первого фильма Л. Гайдая - сатирической комедии «Жених с того света», которая в результате «рассмотрения» начальством «медийного агентства» (т.е. киностудии) превратилась в короткометражный фильм (остальной материал был вырезан по политическим и идеологическим причинам).

Другое задание в рамках данного цикла - составить тематическую подборку информационных материалов из газет и журналов по теме творчества Л. Гайдая. Эта работа проводится в рамках изучения курса «История медиаобразования» и носит самостоятельный поисковый характер: студенты делятся на небольшие группы, каждая из которых получает свое задания (найти выдержки из критических статей о творчестве Л. Гайдая в библиотечном архиве, в Интернете, в кинопрессе - журналах «Советский экран», «Кино», «Литературной газете и т.д.). Затем студенты в аудитории рассказывают о своих находках, сравнивают материалы, выпущенные в разные годы, анализируя их и связывая с определенным историческим этапом, ранжируя в плане социальной значимости и т.д.

На следующем этапе работы студентами исследуется типология фабул комедий Л. Гайдая. Известно, что В.Я. Проппом был выделен целый ряд типовых событий и характеров, выполняющих определенные роли. Каждое действующее лицо (герой, ложный герой, отправитель, помощник, антагонист/вредитель, даритель, царевна или ее отец), имеет свой круг действий, т. е. выполняет по ходу развертывания сюжета одну или несколько функций [Пропп, 1998, с. 24-49]. Одна из творческих студенческих групп подготовила такой анализ на материале фильма «Бриллиантовая рука» (приводится в сокращении).

Таблица 22. Типология фабулы аудиовизуального медиатекста (на материале фильма Л. Гайдая «Бриллиантовая рука»)

№	Событие (по В.Я. Проппу)	Отражение этого события в аудиовизуальном медиатексте
1	Один из членов семьи отлучается из дома (определение: отлучка)	Семен Семенович Горбунков отправляется в зарубежный морской круиз
2	К герою обращаются с запретом (определение: запрет)	Экскурсовод обращает внимание туристов, что после экскурсии по зарубежному приморскому городу нельзя опаздывать, т.к. теплоход отправляется в дальнейшее плавание в 18.00
3	Запрет нарушается (определение: нарушение)	Семен Семенович вместе со своим приятелем отстает от экскурсионной туристической группы отправляется «бесконтрольно» гулять по городу
4	Антагонист пытается произвести разведку (определение - выведывание)	Контрабандисты пытаются понять, кто перед ними
5	Антагонисту даются сведения о его жертве (определение – выдача)	Поскользнувшись и падая, Семен Семенович невольно произносит пароль «Черт побери!»
6	Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом (определение - подвох)	Пользуясь обморочным состоянием Горбункова, контрабандисты помещают в его гипс золото и бриллианты
7	Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу (определение - пособничество)	Ничего не подозревающий Горбунков приходит в себя и возвращается на теплоход
8	Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб (определение – вредительство)	Гоша всеми силами старается увести Семена Семеновича от семьи - приглашает на рыбалку, в ресторан, чтобы завладеть сокровищами, спрятанными в гипсе
9	Одному из членов семьи чего-либо не хватает, ему хочется иметь что-либо (определение - недостача).	Жена Горбункова чувствует что-то неладное
10	Беда или недостача сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (определение - посредничество, соединительный момент)	Сотрудники милиции уже «в курсе дела», ни дают Горбункову задание «побольше быть на людях»
11	Искатель соглашается или решается на противодействие (определение - начинающееся противодействие)	Горбунков начинает выполнять задание
12	Герой покидает дом (определение - отправка)	Семен Семенович отправляется по магазинам
13	Герой испытывается, выпрашивается, подвергается нападению и пр., чем подготавливается получение им	Горбунков знакомится с шикарной блондинкой, которая приглашает его к себе в гостиницу

	волшебного средства или помощника (определение - первая функция дарителя)	
14	Герой реагирует на действия будущего дарителя (определение - реакция героя)	Семен Семенович приходит в гостиницу к новой знакомой и теряет контроль над собой (отравлен сонным порошком), жена Горбункова узнает об измене мужа и уходит от него
15	Герой переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков (определение - пространственное перемещение между двумя царствами, путеводительство)	Горбунков пытается вернуть жену, вызывает такси, чтобы ехать в Дубровку
16	Героя метят (определение - клеймение, отметка)	Управдом вывешивает позорящее Горбункова объявление
17	Антагонист побеждается (определение - победа)	Сотрудник милиции заставляет управдома отменить ее «меры борьбы с пьянством и дебоширством»
18	Начальная беда или недостача ликвидируется (определение - ликвидация беды или недостачи)	Управдом снимает объявление
19	Герой подвергается преследованию (определение - преследование, погоня)	За Горбунковым под видом таксиста приезжает один из контрабандистов - Лелик
20	Герой спасается от преследования (определение - спасение, обозначение)	Горбунков вступает в бой с контрабандистом Леликом
21	Ложный герой или антагонист изобличается (определение - обличение)	У Лелика отваливается ус. Горбунков узнает, что перед ним – враг
22	Герою дается новый облик (определение - трансфигурация)	Горбунков во время борьбы с бандитами ломает ногу
23	Враг наказывается (определение – наказание)	Арест контрабандистов
24	Герой вступает в брак и воцаряется (определение - свадьба)	Горбунков вместе с семьей отправляется отдыхать

Также на данном этапе могут быть проведены такие виды работы как выделение в фильме сюжетной линии (завязки, развитие действия, развязки);

- анализ жанровых стереотипов фильмов Л. Гайдая;
- представление характеристики главных героев какого-либо фильма комедийного жанра, созданного Л. Гайдаем (см. таблицу 23).

Примером заполнения данной таблицы может служить работа студента Александра П.:

Таблица 23. Характеристика персонажей в аудиовизуальных медиатекстах (на примере комедии Л. Гайдая «12 стульев»)

№	Качества персонажей	Персонажи художественного фильма Л. Гайдая «12 стульев»			
		Остап Бендер	Киса Воробьянинов	Отец Федор	Инженер
1	Нежный, мягкий		+	+	
2	Грубый, жесткий	+			+
3	Интеллектуал	+	+		
4	Тупица			+	
5	Боец	+		+	
6	Растяпа		+		
7	Бунтарь			+	
8	Конформист	+	+		+
9	Романтик		+	+	
10	Циник	+	+	+	
11	Заботливый отец, семьянин			+	+
12	Одиночка, холостяк	+	+		
13	Открытый				+
14	Скрытный	+	+	+	
15	Дружелюбный	+	+	+	
16	Агрессивный, враждебный	+		+	+
17	Самостоятельный	+		+	+
18	Иждивенец		+		
19	Прямой, простодушный		+	+	+
20	Изворотливый, хитрый	+			
21	Активный, владеющий ситуацией	+		+	
22	Пассивный		+		
23	Волевой	+		+	+
24	Безвольный		+		
25	Остроумный, ироничный, саркастичный	+		+	+
26	Объект насмешек, юмора, иронии со стороны других персонажей		+		
27	Верный	+			+
28	Предатель		+		
29	Оптимист	+		+	
30	Пессимист		+		+
31	Правдивый				
32	Лживый	+	+	+	+

33	Добрый				+
34	Злой	+	+	+	
35	Сильный	+		+	
36	Слабый		+		+
37	Смелый Решительный	+		+	
38	Трусливый, нерешительный		+		+
39	Трудолюбивый				
40	Ленивый	+	+	+	+
41	Практичный	+		+	+
42	Безалаберный		+		
43	Принципиальный				+
44	Беспринципный	+	+	+	
45	Целеустремленный	+	+	+	
46	Нецелеустремленный				+
47	Зависимый		+		
48	Независимый	+		+	+
49	Эмоциональный	+	+	+	+
50	Холодный				
51	Кокетливый	+	+		
52	Строгий	+		+	+
53	Сексуальный, чувственный	+			
54	Фригидный		+	+	+

В процессе герменевтического анализа культурного контекста (понятие *Язык медиа (media language)*), студентам было предложено рассмотреть условные коды типичного выражения чувств главных и второстепенных персонажей фильмов комедийного жанра (таблица 24). Приведем пример заполнения таблицы условных кодов, выполненное творческой группой студентов.

Таблица 24. Условные коды типичного выражения чувств персонажей в фильмах Л. Гайдая

Условные коды персонажей в медиатексте	Аудиовизуальная характеристика проявления данных кодов в медиатексте	Список конкретных фильмов, где можно обнаружить данные коды
Золушка	Женственное, миловидное лицо, хрупкая фигура	«Кавказская пленница», «Наваждение»
Богатырь/Супермен/Герой	Мужественное лицо, крепкое телосложение, мужественность	«На Дерибассовской...», «12 стульев»
Простак/Иванушка-дурачок	Наивное, простое лицо, чудаковатый вид, размашистые жесты	«Напарник», «Операция «Ы», «12 стульев», «Не может быть», «Наваждение»,

Король/Царь/Властитель	Царственное выражение лица, сдержанность в мимике и жестах	«Иван Васильевич меняет профессию», «12 стульев»
Красавица и Чудовище	Красавица – миловидная, хрупкая, обаятельная, задумчивое выражение лица. Чудовище: грубоватое лицо, крепкое телосложение	«Кавказская пленница», «Иван Васильевич меняет профессию»
Аутсайдер/Неудачник	Наивное лицо, несуразная фигура	«Самогонщики», «Пес Барбос и необыкновенный кросс», «Иван Васильевич меняет профессию», «Кавказская пленница», «12 стульев»
Злодей или маньяк	Бегающие глаза, мелкие черты лица. Ничем не примечательное телосложение	«Операция «Ы», «12 стульев»,
Вампир/Упырь	Зловещее выражение лица, тяжелый взгляд	«12 стульев», «Кавказская пленница»
Шпион/Разведчик	Серьезное лицо, сдержанные мимика и жесты, непримечательное телосложение	«Операция «Ы», «12 стульев», «Кавказская пленница», «Иван Васильевич меняет профессию»
Предатель	Чрезмерно угодливое выражение лица, бегающий взгляд. Часто обладает невысоким ростом, тщедушный	«Самогонщики», «Пес Барбос и необыкновенный кросс», «12 стульев», «Кавказская пленница»
Жертва	Мученическое выражение лица, опущенные плечи	«Операция «Ы», «Самогонщики», «Пес Барбос и необыкновенный кросс», «Иван Васильевич меняет профессию», «12 стульев», «Кавказская пленница»

Во время выполнения задания студенты отметили, что почти во всех фильмах Л.Гайдая присутствуют различные условные коды, символизирующие связь героев фильмов с тем или иным мифологическим персонажем.

На следующем этапе занятия мы попросили студентов подготовить серию из десяти – двенадцати кадров, которые могли бы стать основой для съемки фильма «в стиле» Л. Гайдая. При подготовке студентами мог использоваться любой выбранный

сюжет. Суть данного задания заключается в опоре на различные виды кадрирования – общие, средние, крупные планы, детали, цветовое и световое решение. Сравнение и сопоставление одного и того же кадра позволяет студентам лучше понять, каким образом влияет на восприятие, понимание отношений между персонажами. Например, сравнение двух кадров в разных ракурсах из фильма «Не может быть» позволило студентам сделать следующие выводы:

Григорий Б.: «При показе главного героя (М. Пуговкина) крупным планом во время его мнимого ареста зрители лучше могут почувствовать его внутреннее эмоциональное состояние: на лице героя – ужас и понимание того, что его сытая, спокойная жизнь в уютном доме закончена. Впереди – бескрайние просторы Сибири, передачи от родственников, редкие свидания с женой (а будут ли они?)».

Елена С.: «А я хочу сравнить его со следующим кадром фильма: общий план - герой М. Пуговкина показан вместе с испуганной супругой. Согласно, этот кадр производит меньшее впечатление, чем предыдущий с точки зрения понимания состояния главного героя. Но в то же время, этот кадр позволяет лучше понять контекст происходящего, увидеть ту обстановку, в которой герой жил до «ареста». По-моему, если бы не было этого кадра, то трудно было бы сделать те выводы, которые сделал Григорий».

Так в процессе обсуждения студенты постепенно приходят к выводу о взаимосвязи различных компонентов в медиатексте, отражении пространственно-временного отображения основных событий и контекста медиатекста в целом.

Работа над *Медийной репрезентацией (media representations)* может быть построена на основе анализа отдельных фрагментов. Ключевых эпизодов или аудиовизуального произведения в целом с точки зрения герменевтического анализа культурного контекста. Приведем примеры некоторых творческих заданий.

Как любое произведение массовой культуры, многие фильмы комедийного жанра можно разбить на блоки, включающие определенные ключевые события. Затем можно попытаться поменять эти блоки местами и проанализировать, каким образом сюжет будет меняться, какие персонажи станут лишними, какие события нужно будет добавить в этом случае, пострадает ли от этого качество фильма и т.д. Такая работа обычно занимает

значительное количество времени, так как для ее выполнения требуются определенные знания в области медиакультуры, аналитические умения студентов.

Опора на психофизиологическую сторону восприятия также характерна для многих популярных аудиовизуальных медиатекстов. В процессе медиаобразовательных занятий студентам дается задание раскрыть сущность «эмоционального маятника» (чередование эпизодов, вызывающих положительные и отрицательные эмоции у зрителей).

На данном этапе занятия студентам также предлагается задание поставить героя фильма Л. Гайдая в измененную обстановку (изменить название фильма, страну пребывания, место действия фильма жанра, времени, места действия и т.д.). К примеру, «перенос» действия «Кавказской пленницы» с Северного Кавказа в Испанию существенно изменил действие фильма. По версии студентов Шурик из скромного советского студента превратился в бесстрашного тореадора, а горный пейзаж - в знойный Мадрид. События новой версии фильма развивались по всем законам корриды, сопровождалась поединками главного героя с соперниками. Таким образом, «меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, студенты могут проявить свои творческие способности, фантазию, воображение» [Федоров, 2007, с. 451].

В процессе изучения герменевтического анализа культурного контекста студентам необходимо научиться сравнивать и сопоставлять разные точки зрения, высказанные по поводу того или иного аудиовизуального медиатекста. Например, им предлагается задание провести сравнительный анализ рецензий и отзывов профессиональных медиакритиков, искусствоведов о событиях, происходящих в каком-либо фильме Л. Гайдая. Для этого студенты ведут самостоятельный поиск рецензий, статей в библиотечных архивах, обращаются в различные поисковые системы Интернет и т.д. На занятиях студенты делятся друг с другом результатами своих поисков, сравнивают различные позиции, высказанные авторами. К примеру, на одном из занятий студенты сообщили, что в результате изучения материалов к фильму «Бриллиантовая рука» им удалось узнать, что фильм этот был основан на реальных событиях: сценарист Яков Костюковский прочитал в журнале «За рубежом» об истории с перевозкой за рубеж контрабанды –

крупной партии драгоценностей, которая хранилась в гипсе одного из туристов. Вот так и появился этот фильм о Семене Семеновиче Горбункове.

Опора на ключевое понятие *Медийные аудитории (media audiences)* открывает перед студентами возможность познакомиться с социальными воздействиями медиа, анализом конкретных и абстрактных значений, влияющих на его восприятие. Например, им предлагается проанализировать влияние фильмов Л. Гайдая на социальное окружение, досуг, культурные традиции аудитории. В результате этого анализа Екатерина Ф. поделилась следующими размышлениями: *«В моей семье все очень любят фильмы Л. Гайдая. Когда показывают эти фильмы, все собираются около экрана и с удовольствием встречаются с чудаковатым студентом Шуриком, хитроумным товарищем Сааховым, обаятельной Ниной, любителем женщин - Антоном Семеновичем Шпаком...»*

И хотя я - поклонница более «серьезных» жанров, мне нравятся работы А. Тарковского, мне кажется, что комедии, созданные Л. Гайдаем, могут по праву считаться «золотым фондом» российского кино».

Сравнительный анализ фильмов комедийного жанра Л. Гайдая позволяет студенческой аудитории выявить факторы, влияющие на их неизменный успех и популярность у российского зрителя. Среди этих факторов студентами были выделены мифологическая основа, зрелищность, система «эмоциональных перепадов», счастливый конец фильма. В ходе обсуждения причин успеха студенты отмечали, что данные фильмы выполняют не только развлекательную функцию, но также несут в себе определенную философскую, эстетическую и нравственную нагрузку.

Фильмы Л. Гайдая могут стать основой и для изучения человеческих отношений, «диалога культур» различных народов. В ходе занятия каждая творческая минигруппа работала с каким-либо фильмом Л. Гайдая с целью выявления «диалогичности» аудиовизуального медиатекста. Результатом данной работы стали небольшие групповые эссе, составленные студентами. Вот примеры некоторых работ студенческих групп:

«В фильме «Кавказская пленница» зрители могут познакомиться с традициями, обычаями народов Кавказа, причем,

по ходу фильма встречаются представители разных национальностей. Тема межкультурных отношений чрезвычайно актуальна для нашего времени, и в фильме эта тема - одна из самых ярких».

«Комедия «Иван Василевич меняет профессию» повествует о диалоге людей, живущих в разные исторические эпохи – в XX веке и во времена правления Ивана Грозного. Оказывается, у этих людей много общего и при желании они могут найти друг с другом общий язык».

В процессе литературно-аналитических творческих заданий на материале творчества Л. Гайдая, мы провели небольшое тестирование студентов с применением истинных и ложных тезисов:

- Комедийный жанр не требует тщательного анализа, так как его просто понять (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Каждый фильм комедийного жанра вызывает у зрителей одинаковую реакцию аудитории (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Комедия всегда выполняет только развлекательную функцию (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Различные типы персонажей (пенсионеры, инвалиды, подростки и др.) всегда репрезентативно отражаются в комедийном жанре (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- В фильмах комедийного жанра нет сцен насилия (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Создатели комедий заинтересованы только в ее содержании, но не в аудитории (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Целевой аудиторией фильмов комедийного жанра являются люди с низким уровнем медиавосприятия (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Собственники медийного агентства оказывают значительное влияние на содержание фильмов комедийного жанра (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).
- Фильмы комедийного жанра не несут философской и нравственной нагрузки (Истина. Ложь. Объясните ваш ответ).

На заключительном этапе занятий, изучающих герменевтический анализ культурного контекста аудиовизуальных

медиапроизведений студентам предлагается выполнить *цикл творческих заданий, включающих коллективные, проблемные обсуждения, дискуссии.*

Как правило, коллективное, проблемное или дискуссионное обсуждение аудиовизуальных медиатекстов происходит по традиционной схеме, включающей вступительное слово («установку на восприятие»), коммуникативный этап и обсуждение медиатекста. В предыдущих параграфах нами уже описывалась данная схема, поэтому мы не будем повторяться, а остановимся на довольно интересной форме коллективного обсуждения. А. Силверблэт [Silverblatt, 2001, pp. 80-81] предложил цикл вопросов исторического, структурного и культурного контекста. Как показала практика, данные вопросы можно использовать при проведении герменевтического анализа культурного контекста фильмов Л. Гайдая. Приведем перечень вопросов, которые мы предложили вниманию студентов:

А. Исторический контекст

1. Что фильм Л. Гайдая (название) сообщает нам о периоде своего создания? а) когда состоялась его премьера? б) как исторические события в стране могли повлиять на содержание фильма? в) как данный фильм соотносится с событиями, происходящими в наши дни?

2. Помогает ли знание исторических событий, происходящих в России в годы создания фильма, его пониманию? а) какие фильмы были созданы в течение данного периода? б) какие события происходили во время создания фильма? в) как понимание этих событий влияет на его понимание? г) присутствуют ли в фильме исторические ссылки? Как понимание этих ссылок влияет на понимание фильма?

3. Предсказал ли какой-нибудь фильм Л. Гайдая политические или исторические события? Обоснуйте свою точку зрения.

4. Могут ли фильмы Л. Гайдая влиять на события сегодняшнего дня? Почему?

5. Насколько точно представлены исторические события в комедийном фильме «Иван Васильевич меняет профессию»?

В. Культурный контекст

1. Каким образом фильмы Л. Гайдая отражают, укрепляют, внушают или формируют культурные отношения, ценности, поведение людей, мифы.

2. Мировоззрение: какой мир изображен в фильме Л. Гайдая?

а) какова культура этого мира? -люди? -идеология?

б) Что мы знаем о людях этого мира? -представлены ли персонажи в стереотипной манере? -что эта репрезентация сообщает нам о культурном стереотипе данной группы?

в) Какое мировоззрение представляет этот мир – оптимистическое или пессимистическое?

г) Способны ли персонажи управлять собственными судьбами? - есть ли в фильме сверхъестественные события? - находятся ли персонажи под влиянием других людей?

д) Какая иерархия ценностей представлена в фильмах Л. Гайдая? - какие ценности мы можем найти в фильме? - какие ценности воплощены в персонажах? - какие ценности преобладают в финале фильма? - что означает иметь успех в этом мире с точки зрения персонажей? - как персонажи Л. Гайдая преуспевают в этом мире? - какое поведение вознаграждается в этом мире?

Коллективное обсуждение данных вопросов показывает, что фильмы комедийного жанра Л. Гайдая не утратили актуальности и в наше время. Многие персонажи, показанные в его творчестве, находятся среди нас и сейчас, а явления, высмеиваемые в фильмах, к сожалению, продолжают иметь место в современном обществе.

В ходе занятий, посвященных герменевтическому анализу культурного контекста на примере фильмов Л. Гайдая, студенческой аудитории могут быть предложены проблемные **вопросы** и ситуации:

Какие медийные агентства занимались выпуском фильмов Л. Гайдая?

Как современные медийные агентства выпускают и продают похожую продукцию?

Каков путь прохождения фильма комедийного жанра – от замысла до воплощения?

Какова главная мысль фильма Л. Гайдая? В какой степени создателям фильма удалось ее достичь?

Какую реакцию аудитории ожидали создатели комедийного фильма? Оправдались ли их ожидания?

Как еще можно классифицировать фильмы Л. Гайдая (по тематическому, видовому, стилевому или какому-то еще признаку)?

Какие технологии использовал Л. Гайдай при создании своих фильмов? Какие из них используются до сих пор?

Какие условности и коды использует Л. Гайдай в своих фильмах?

Каковы воздействия выбора определенных форм языка, использованным Л. Гайдаем?

Что означают звуки, слова, изображения в фильме (эпизоде)?

Почему Л. Гайдай именно так построил тот или иной эпизод? Почему определенные предметы (одежда, декорации и т.д.) изображены таким образом? Что говорят нам эти предметы о персонажах, их образе жизни, отношениях друг к другу?

Как влияет речь персонажей на развитие событий в фильме?

Чьими глазами показаны события в фильме Л. Гайдая? Как изображены люди и предметы в этом эпизоде? Есть ли в фильме моменты, когда предлагаемая автором фильма точка зрения помогает создать ощущение опасности и неожиданности?

Какова роль света, цвета, звука, музыки в фильме Л. Гайдая?

Подумайте о социальных проблемах (преступность, вождение в нетрезвом состоянии, насилие, расизм, нездоровые привычки и т.д.), как эти проблемы отражены в фильмах Л. Гайдая? Содействуют ли эти фильмы решению социальных проблем?

Задумывался ли этот фильм Л. Гайдая реалистичным? Почему некоторые фильмы этого режиссера кажутся наиболее реалистичными, чем другие?

Есть ли в фильмах Л. Гайдая специфический взгляд на мир?

Присутствует ли мораль или политические ценности в фильмах Л. Гайдая?

Как изображаются в фильмах Л. Гайдая семья, класс, пол, раса, жизнь в других государствах, полиция и т.д.?

Каковы ключевые эпизоды фильма Л. Гайдая? Почему вы считаете их ключевыми?

Каково соотношение между различными предметами, которые мы видим в кадре?

Как вы думаете, необходимо ли вставить в какой-либо фильм Л. Гайдая дополнительные эпизоды? Если да, то какие именно? В какую часть фильма их можно было бы вставить?

Как изменение в показе персонажа и ситуации помогают развитию действия фильма Л. Гайдая?

Есть ли в фильме Л. Гайдая сцены, где некоторые персонажи и места действия показаны в контрасте по отношению друг к другу?

В каких сценах и как именно раскрывается конфликт в фильме Л. Гайдая?

Кому симпатизирует Л. Гайдай в фильме? Как он дает аудитории это понять? Почему вы сделали такой вывод?

Есть ли сцены насилия в фильмах Л. Гайдая? Если да, есть ли разница в его изображении в разных фильмах этого режиссера?

Мог ли какой-либо сюжет из фильма Л. Гайдая закончиться раньше? Что изменилось бы тогда в нашем восприятии? В чем состоит важность реального финала фильма?

Для кого предназначены фильмы Л. Гайдая? Обозначьте типологию целевой аудитории этого режиссера.

Как выбор аудитории влияет на стратегию, стиль и содержание фильмов Л. Гайдая?

С какими персонажами хочет отождествить вас режиссер? С какими из них склонны вы сами отождествлять себя?

Какие ценности, опыт и перспективы получает аудитория от просмотра фильмов Л. Гайдая? Влияют ли эти ценности, опыт и перспективы на понимание фильмов этого режиссера?

Какова роль гендера, социального класса, возраста, этнического происхождения в медийном восприятии фильмов Л. Гайдая?

Как наш жизненный опыт сказывается на интерпретации творчества Л. Гайдая?

Почему вы выбрали (не выбрали) для просмотра фильм Л. Гайдая?

В чем причины популярности фильмов Л. Гайдая?

Как режиссер поддерживает интерес аудитории к повествованию в фильме?

По каким параметрам (политическим, моральным, социальным, философским, художественным и др.) можно оценивать фильмы Л. Гайдая?

По каким типичным показателям можно дифференцировать аудиторию Л. Гайдая?

Какие способности, умения нужны человеку, чтобы квалифицированно анализировать фильмы Л. Гайдая? Отличаются

ли эти способности и умения от квалифицированного анализа творчества других режиссеров? Если да, то чем?

М.М. Бахтин подчеркивал, что мысль не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину. Герменевтический анализ культурного контекста тесно связан с традициями, конкретными жизненными задачами, выяснением и решением проблем, с которыми сталкиваются студенты в реальной жизни. Известно, что социально-ориентированное отношение к действительности, навыки коллективной работы, взаимообусловленность принципов и поступков личности - необходимые условия для формирования гражданских взглядов аудитории.

Примечания

- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- Библер В.С. На грани логики культуры. М., 1997. 440 с.
- Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учеб.-метод. пособие. М.: Академический проект, 2004. 240 с.
- Критическое мышление и новые виды грамотности /Сост. О.Варшавер. М.: ЦГЛ, 2005. 80 с.
- Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие для студ. вузов / Под ред. Т.С. Паниной. М.: Академия, 2006. 176 с.
- Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.
- Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998. 512 с.
- Сериков В.В. Личностный подход в образовании // Будущему учителю о проблемах педагогики. Волгоград, 1996. С. 26-28.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогических вузов. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Челышева И.В. Теория и история российского медиаобразования. Таганрог, 2006. 206 с.

Заключение

Рост интереса к проблеме развития критического мышления, медиакомпетентности современных школьников и студентов, как в образовании в целом, так и в медиапедагогике в частности, обусловлен одним из направлений

реализации компетентного подхода в образовании, а именно - становлением ключевых компетентностей надпредметного характера, к которым относятся педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки различной информации. В связи с этим современный человек должен быть готов к умению ориентироваться в информационном потоке, находить необходимую информацию, способен к полноценному восприятию, оценке медиатекстов, пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентативных систем, используемых медиа, то есть быть медиакомпетентным.

Основные положения теоретического подхода развития критического мышления легли в основу образовательно-информационных моделей медиаобразования, которые включают в себя изучение теории и истории медиа; воспитательно-эстетических моделей, рассматривающих моральные и философские проблемы медиатекста; моделей развивающего обучения, предполагающих развитие творчества, воображения, интерпретации и т.д.

Центральным звеном критической медиаграмотности является процесс самостоятельного осмысления (критического анализа) различных медийных сообщений. В связи с этим одной из важнейших задач медиаобразования является развитие у учащихся способности к полноценному восприятию и критическому анализу медиатекстов. Данной проблеме посвящены работы многих отечественных исследователей (Л.М.Баженовой, Е.А.Бондаренко, Е.В. Мурюкиной, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В. Федорова, И.В.Челышевой и др.). Декодирование, рассмотрение, анализ и интерпретация медиатекста в целом и его отдельных составляющих (демонтаж) трансформирует процесс изучения произведения медиакультуры в процесс общения с ним как с живым собеседником. Это общение открывает перед адресатом медиа неповторимый мир, в котором заложены замыслы, идеи авторов медиатекста.

Полноценное развитие в области медиакультуры тесно связано с медийным восприятием. Опора на избирательный (селективный) характер восприятия открывает возможности СМК для применения различных манипулятивных приемов создания «формулы успеха» медиапроизведений, действующих на психофизиологическом, социально-психологическом, информационном, эстетическом уровнях. Наиболее подвержены воздействиям манипуляции (в том числе – медийной) дети, люди с пониженной критичностью, эмоционально неуравновешенные индивиды и т.д. В связи с этим, на одно из первых по значимости задач медиаобразования выходит развитие медиакомпетенции аудитории.

Стадия рефлексии завершает один цикл работы с информацией и одновременно является началом нового цикла, происходящего на более высоком уровне. Рефлексия в медиаобразовательном контексте предполагает не простое знание и понимание аудиторией медиа собственных ощущений в момент восприятия медиатекста (эмоционального состояния, реакций и т.д.).

Бесспорно, изучение технологических приемов развития критического мышления само по себе не может принести ощутимых результатов. Гораздо важнее, как нам кажется, творчески использовать данные приемы для оказания помощи ученикам, студентам применять эти знания в конкретной ситуации, скажем, при просмотре медиатекста, решении творческой задачи, осмыслении проблемы и т.д.

В основу организация медиаобразовательного процесса положены принципы проблемного, проектного и интерактивного обучения. Разнообразные методические приемы основываются главным образом на циклах (блоках, модулях) творческих и игровых занятий, осуществляющихся в учебной или внеучебной деятельности. Это ролевые, театрализованные и ситуативные игры, подготовка и творческая реализация сценарных разработок и т.д.

Как показали проведенные нами медиаобразовательные занятия, каждый вид анализа аудиовизуальных медиатекстов играет существенную роль в развитии критического мышления и медиакомпетентности студенческой аудитории.

В ходе медиаобразовательных занятий различные виды анализа аудиовизуальных медиатекстов способствуют:

- развитию умений анализа и синтеза пространственно-временную реальности, умения «читать» аудиовизуальные медиатексты различных видов и жанров;
- развитию медиавосприятия – восприятия медиареальности, чувств и мыслей авторов аудиовизуальных медиатекстов;
- аналитических умений, связанных с прогнозированием воздействий аудиовизуальных медиатекстов на различные типы аудитории;
- развитию интерпретационных умений в процессе перевода медиасообщения на «язык воспринимающего индивида»;
- умения декодировать информацию, содержащуюся в аудиовизуальных медиатекстах, включая манипулятивные приемы и технологии;
- успешному применению полученных знания в процессе сфере образования и воспитания школьников и т.д.

Здесь можно согласиться с О.А. Барановым: «широкое использование медиатекстов (произведений художественной кинематографии, передач ТВ, видеозаписей) непосредственно педагогического процесса при оптимальном сочетании с традиционными методами обучения и внеаудиторной работой позволяет повысить эффективность процесса обучения, развивать познавательную активность и самостоятельность студентов, прививать интерес к будущей профессии, углублять их эстетическую культуру» [Баранов, 2008, с. 172].

Примечания

Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог: Центр развития личности, 2008. 214 с.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Литература по тематике медиаобразования, медиакомпетентности

Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1-4 классы). М.: Изд-во Ин-та художественного образования Российской Академии образования, 2004. 55 с.

- Бакулев Г.П.** Конвергенция медиа и журналистики. М., 2002.
- Бакулев Г.П.** Массовая коммуникация. Западные теории и концепции. М.: Аспект-пресс, 2005. 176 с.
- Бакулев Г.П.** Основные концепции массовой коммуникации. М., 2002.
- Баранов О.А.** Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. 87 с.
- Баранов О.А.** Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог: Изд-во НП «Центр развития личности», 2008. 214 с.
- Баранов О.А., Пензин С.Н.** Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 188 с.
- Березин В.М.** Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2004. 174 с.
- Беспалова А.Г., Корнилов Е.А., Короченский А.П., Лучинский Ю.В., Станько А.И.** История мировой журналистики. Ростов: Изд-во Международ. ин-та журналистики и филологии, 2000. То же: Ростов: Март, 2003. 432 с.
- Бондаренко Е.А.** Творческая реабилитация средствами медиакультуры», Омск, 2001.
- Бондаренко Е.А.** Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Изд-во Сибир. филиала Рос. ин-та культурологии, 2000. 91 с.
- Брайант Дж., Томпсон, С.** Основы воздействия СМИ. М.: Вильямс, 2004. 432 с.
- Буданцев Ю.П.** Парадигма массовой коммуникации. М., 2001.
- Василенко Л.А., Рыбакова И.Н.** Информационная культура в системе государственного управления. М.: РАГС, 2004.
- Вершинская О.Н.** Информационно-коммуникационные технологии. М.: Наука, 2007. 203 с.
- Возчиков В.А.** Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. 25 с.
- Возчиков В.А.** Медиафера философии образования. Бийск: Изд-во Бийск. педаг. гос. ун-та, 2007.
- Возчиков В.А.** Педагогика журналистики в аспекте развития коммуникативных умений. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2000. 160 с.
- Возчиков В.А., Колтаков К.Г.** Образование в информационном обществе: некоторые проблемы содержания и организации. Бийск: НИЦ БиГПИ, 2001. 113 с.
- Гайдарева И.Н.** Социокультурная среда как фактор формирования информационной культуры личности. Майкоп: Аякс, 2002.
- Голдякин Н.А.** История отечественного и зарубежного телевидения. М.: Аспект-пресс, 2004. 141 с.
- Грачев Г.В.** Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕРСЭ, 2003. 304 с.
- Гура В.В.** Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. Ростов: Изд-во Южного федерального ун-та, 2007. 320 с.
- Гура В.В.** Теория и практика педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 74 с.
- Данильчук Е.В.** Теоретико-методологические основы формирования информационной культуры будущего педагога. Ростов: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2002.
- Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии/Отв. ред. **Н.Ф.Хилько.** Омск: изд-во Сибир. филиала Российского института культурологии, 2005. 149 с.
- Духанин В.Н.** Православие и мир кино. М.: Drakkar, 2005. 190 с.
- Журин А.А.** Медиаобразование школьников на уроках химии. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. 184 с.
- Журналистика и медиаобразование – 2007. В 2-х т./Ред. **А.П.Короченский, М.Ю.Казак.** Белгород: Изд-во Белгород. гос ун-та, 2007. 300 с. + 140 с.
- Журналистика и медиаобразование в XXI веке/Под ред. **А.П.Короченского.** Белгород: изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. 368 с.
- Засурский Я.Н., Вартанова Е.Л., Засурский И.И. и др.** Средства массовой информации постсоветской России. М., 2002.

- Змановская Н.В.** Практикум по формированию медиа-коммуникативной образованности учителя. Иркутск: ИПКПРО, 2002. 53 с.
- Змановская Н.В.** Программа формирования медиаобразованности учителя. Иркутск: ИПКПРО, 2003. 65 с.
- Интернет в гуманитарном образовании/ Под. ред. **Е.С.Полат**. М.: ВЛАДОС, 2001. 272 с.
- История отечественного кино. Учебник для вузов/Отв. ред. **Л.М.Будяк**. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 528 с.
- Каптерев А.И.** Мультимедиа как социокультурный феномен. М.: Профиздат, 2002.
- Кашкин В.Б.** Основы теории коммуникации: краткий курс. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2007. 256 с.
- Кириллова Н.Б.** История отечественного и зарубежного киноискусства. Метод. рекомендации к программе учебного курса. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2007. 58 с.
- Кириллова Н.Б.** Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2005. 448 с.
- Кириллова Н.Б.** Медиасреда российской модернизации. М.: Академический проект, 2005. 400 с.
- Кириллова Н.Б.** Основы медиакультуры. Программа спецкурса для вузов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2007. 27 с.
- Ковшарова Т.В.** Экология и мультимедиа (авторская программа курса). Иркутск: Изд-во Иркутск. обл. ин-та пов. квалиф. раб. образования, 2005. 46 с.
- Корконосенко С.Г.** Основы творческой деятельности журналиста. СПб, 2000.
- Корконосенко С.Г.** Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.
- Короченский А.П.** «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
- Короченский А.П.** «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. Ростов: Международный ин-т журналистики и филологии, 2002. 272 с.
- Критическое мышление и новые виды грамотности/Сост. **О.Варшавер**. М.: Изд-во ЦГЛ, 2005. 80 с.
- Кушниренко А.Г.** Информационная культура. Кодирование информации. Информационные модели. Учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2003.
- Леготина Н.А.** Медиаобразование школьников: Метод. реком. к изучению спецкурса. Курган, Курганский гос. университет, 2003. 18 с.
- Луман Н.** Медиа коммуникации. М.: Логос, 2005. 280 с.
- Макаров М.М.** Массовая коммуникация в современном мире. М., 2000.
- Маклюэн М.** Понимание медиа. М.; Жуковский, 2003.
- Максимова, Г.П.** Медиавоспитание в высшей профессиональной школе. Ростов: Изд-во Ростов. гос. педагог. ун-та, 2006. 180 с.
- Максимова, Г.П.** Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде. Ростов: Изд-во Ростов. гос. эконом. ун-та, 2007. 300 с.
- Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент/Отв. ред. **А.В.Федоров**. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. 80 с.
- Медиаобразование: от теории – к практике/Сост. **И.В.Жилавская**. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2007. 352 с.
- Моль А.** Социодинамика культуры. М.: КомКнига, 2005.
- Назаров М.М.** Массовая коммуникация в современном мире: Методология анализа и практика исследований. М., 2003.
- Новиков К.Ю.** Психология массовой коммуникации. М.: Аспект-пресс, 2007. 123 с.
- Новые аудиовизуальные технологии/Отв. ред. **К.Э.Разлогов**. М.: Едиториал УРСС, 2005. 488 с.
- Образовательные технологии XXI века. ОТ'04/Ред. **С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова**. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. 349 с.
- Образовательные технологии XXI века ОТ'05/Ред. **С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова**. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2005. 388 с.
- Образовательные технологии XXI века ОТ'06/Ред. **С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова**. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. 390 с.

- Образовательные технологии XXI века ОТ'07/Под ред. **С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой**. М., 2007. 346 с.
- Оснащение школы техническими средствами в современных условиях/Ред. **Л.С.Зазнобина**. М.: Перспектива, 2000. 80 с.
- Основы информационной культуры. Учеб.-метод. пособие/Сост. **В.И.Золотарева** и др. М.: Моск. инженер.-физ. ин-т, 2005.
- Парсаданова Т.Н.** Российское телевидение: История и современность. М.: Изд-во ВГИК, 2002. 35 с.
- Пензин С.Н.** Американское кинопутешествие. Воронеж: Изд-во Киновидеоцентр им В.М.Шукшина, 2001. 84 с.
- Пензин С.Н.** Анализ фильма. Учебно-методическое пособие для студентов. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2005. 31 с.
- Пензин С.Н.** Основы киноискусства. Методические указания для студентов естественных и гуманитарных факультетов. В 2-х ч. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001.
- Пензин** Сталь Никанорович. Библиографическое пособие/Сост. В.М.Невежина. Ред. В.С.Листенгартен, С.В.Янц. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. 87 с.
- Подготовка учителя основ информационной культуры в педагогическом колледже/Ред. **Н.И.Гендина**. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.
- Поличко Г.А.** *Киноязык, объясненный студенту*. М.: Русское слово, 2006. 201 с.
- Преподаем журналистику: взгляды и опыт (Медиаобразование: концепции и перспективы)/Ред.-сост. **С.Г.Корконосенко**. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. 152 с.
- Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий/Отв. ред. **А.К.Юров**. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001. 98 с.
- Проблемы экранного творчества/Ред. **Н.Ф.Хилько**. Омск: Сиб. Филиал Российского ин-та культурологии, 2005. 20 с.
- Рашкофф Д.** Медиавирус. М. Ультра культура, 2003.
- Розин В.М.** Визуальная культура и восприятие: Как человек видит и понимает мир. М.: Едиториал УРСС, 2004.
- Розина И.Н.** Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. М.: Логос, 2005. 460 с.
- Романовский И.И.** Масс-медиа. Словарь терминов и понятий. М.: Изд-во Союза журналистов России, 2004. 480 с.
- Сапунов Б.М.** Культурология телевидения. Основы истории мировой и российской культуры. М., 2001.
- Система средств массовой информации России/Ред. **Я.Н.Засурский**. М.: Аспект пресс, 2001. 259 с.
- Ситникова Н.А.** Дидактические проблемы использования аудиовизуальных технологий обучения. М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та, 2001. 64 с.
- Скворцов Л.В.** Информационная культура и цельное знание. М.: ИНИОН РАН, 2000. 288 с.
- Собкин В.С.** Телевидение и образование: Опыт социологических исследований 1980-90-х//Образование и информационная культура. Социологические аспекты. Труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII/Под ред. В.С.Собкина. М., 2000.
- Тарасов К.А.** Насилие в зеркале аудиовизуальной культуры. М.: Изд-во Ин-та киноискусства. Белый берег, 2005. 384 с.
- Терин В.П.** Массовая коммуникация. Исследование опыта Запада. М.: Изд-во МГИМО, 2000.
- Фатеева И.А.** Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: монография. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-т, 2007. 270 с.
- Федотова Л.Н.** Социология массовой коммуникации. М., 2003.
- Формирование информационной культуры личности в условиях образовательных и информационно-библиотечных учреждений/Ред. **Н.И.Гендина**. Кемерово: Изд-во ОблИИУ, 2001.
- Хилько Н.Ф.** Аудиовизуальная культура: Словарь. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, Омск. гос. ун-т, 2000. 149 с.
- Хилько Н.Ф.** Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. Омск: Сиб.филиал Российского ин-та культурологии, 2004. 158 с.

- Хилько Н.Ф.** Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сиб. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с.
- Хилько Н.Ф.** Социокультурные аспекты экранного медиаторчества. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2004. 96 с.
- Хилько Н.Ф.** Экология аудиовизуального творчества. Омск: Изд-во Омского гос. ун-та, 2005. 110 с.
- Хилько Н.Ф.** Экранная культура: медиасистемы и технологии. Омск: Сиб. филиал Российского ин-та культурологии, 2003. 104 с.
- Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И.** и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. М.: Школьная библиотека, 2004. 336 с.
- Шариков А.В., Фазульянова С.Н., Петрушкина Е.В.** На пути гармонизации медиа и общества (медиаресурсы и медиаобразование в школах Самары). Самара, 2006. 50 с.
- Экспериментальная реализация культурно-экологических программ в экранном творчестве/Ред. **Н.Ф.Хилько.** Омск: Сиб. Филиал Российского ин-та культурологии, 2005. 54 с.
- Юдина Е.Н.** Медиaprостранство как культурная и социальная система. М.: Прометей, 2005. 160 с.
- Ястребцева Е.Н.** Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. М: Проект Гармония, 2001. 216 с.
- Ястребцева Е.Н., Быховский Я.С.** Моя провинция – центр Вселенной: Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. М: Федерация Интернет-образования, 2001. 240 с.

Литература по тематике развития критического мышления

- Бахарева С.** *Развитие критического мышления через чтение и письмо.* Учеб.-метод. пособие. Новосибирск: изд-во Новосиб. ин-та пов. квалификации и переподгот. работников образования, 2003.
- Бахарева С.** *Развитие критического мышления через чтение и письмо.* Учеб.-метод. пособие. Новосибирск: Новосиб. ин-т пов. квалификации и переподгот. работников образования. 2005. Вып.2. 94 с.
- Богатенкова Н. В., Муштавинская И.В.** *Технология развития критического мышления на уроках истории и краеведения.* СПб: СПб. гос. ун-т пед. мастерства, 2001. 79 с.
- Болотов В., Спиро Д.** *Критическое мышление - ключ к преобразованиям российской школы*//Директор школы. 1995. N 1. С.67-73.
- Брюшинкин В.Н.** Критическое мышление и аргументация//*Критическое мышление, логика, аргументация*/Под ред. В.Н.Брюшинкина, В.И.Маркина. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.29-34.
- Бустром Р.** *Развитие творческого и критического мышления.* М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 2000.
- Бутенко А.В., Ходос Е.А.** *Критическое мышление: метод, теория, практика.* Учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2002.
- Великанова А.В.** и др. *Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Дебаты. Портфолио.* Самара: Профи, 2002.
- Волков Е.Н.** *Критическое мышление: принципы и признаки.* 2004.//http://evolkov.iatp.ru/critical_think/Volkov_E_Critical_think_principles_introduction.html
- Долговых О.Г.** *Формирование критического мышления в профессиональном самоопределении студентов аграрного вуза.* Ижевск: Изд-во Ижевской гос. с.-х. академии, 2004.
- Загашев И.О.** *Как решить любую проблему.* СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.
- Загашев И.О., Заир-Бек С.И.** *Критическое мышление: технология развития.* СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
- Загашев И.О., Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.** *Учим детей мыслить критически.* СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
- Заир-Бек С.И.** *Критическое мышление.* 2003 //<http://altai.fio.ru/projects/group3/potok67/site/thechnology.htm>
- Заир-Бек С.И.** Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы//*Директор школы.* 2005. № 4. С.66-72.

- Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.** Развитие критического мышления на уроке. Пособ. для учителя. М.: Просвещение, 2004. 173 с.
- Иванова Е.** Формируя критическое мышление//*Школьная библиотека*. 2000. N 3. С.21-23.
- Ильясов И.** Критическое мышление: организация процесса обучения//*Директор школы*. 1995. N 2. С.50-55.
- Калинников Л.А.** «Критицизм» Канта и становление критического мышления//*Критическое мышление, логика, аргументация*/Под ред. В.Н.Брюшкина, В.И.Маркина. Калининград: **Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. С.35-50.**
- Кларин М.В.** *Инновации в мировой педагогике*. Рига-Москва: Эксперимент, 1998.
- Кларин М.В.** *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*. М.: Арена, 1994.
- Кларин М.В.** Развитие критического и творческого мышления//*Школьные технологии*. 2004. №2. С.3-10.
- Кларин М.В.** *Технология обучения: идеал и реальность*. Рига: Эксперимент, 1999.
- Клустер Д.** Что такое критическое мышление?//*Критическое мышление и новые виды грамотности*. М.: ЦГЛ, 2005. С.5-13.
- Конева В.С.** Формирование критичности как условие овладения младшими школьниками творческой деятельностью//*Младший школьник: формирование и развитие его личности*. СПб., 2002. **С.59-68.**
- Коржуев А.В., Попков В.А., Рязанова Е.Л.** Как формировать критическое мышление?//*Высшее образование в России*. 2001. N 5. С.55-58.
- Короченский А.П.** «Пятая власть»? *Медиакритика в теории и практике журналистики*. Ростов: изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
- Котенко В.В., Шаров Д.А.** Методика развития критического мышления школьников в процессе обучения базовому курсу информатики//*Математика и информатика. Наука и образование*. Омск, 2001. Вып.1. С.235-241.
- Критическое мышление и новые виды грамотности*/Сост. **О.Варшавер**. М.: ЦГЛ, 2005. 77 с.
- Критическое мышление, логика, аргументация*/Ред. **В.Н.Брюшкин, В.И.Маркин**. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2003. 173 с.
- Линдсей, Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф.** Творческое и критическое мышление//*Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания*/Отв.ред. В.В.Петухов// <http://www.tsure.ru/University/Faculties/Fib/PiBG/creative.html>
- Мастерман Л.** Обучение языку средств массовой информации//*Специалист*. 1993 (а). № 4. С.22-23. 1993 (б). № 5. С.31-32.
- Мастерман Л.** Обучение языку средств массовой информации: теория и практика//*Перспективы. Вопросы образования*. 1984. № 2. С.37-48.
- Матвеева Т.М.** Формирование критического мышления у современного школьника//*Ученик в обновляющейся школе*. М., 2002. С.83-89.
- Мокраусов И.В.** и др. *Технология развития критического мышления через чтение и письмо*. Самара: Профи, 2002. Самара: Профи, 2003.
- Муштавинская И.В.** Технология развития критического мышления: научно-методическое осмысление//*Методист*. 2002. N 2. С.30-35.
- Муштавинская И.В., Иваньшина Е.В.** Критическое мышление на уроках естествознания//*Естествознание в школе*. М., 2004. №3. С.34-39.
- Муштавинская И.В., Иваньшина Е.В.** *Уроки естествознания: опыт использования образовательной технологии «Развитие критического мышления» в курсе естествознания 5 кл.* Метод. пособие. СПб: СПб. гос. ун-т пед. мастерства, 2003. 66 с.
- Ноэль-Цигульская Т.Ф.** *О критическом мышлении*. 2000/http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml
- Основы критического мышления: междисциплинарная программа*/Сост. **Дж.Стил, К.Меридит, Ч.Темпл и С.Уолтер**. Пос. 1-8. М., 1997-1999.
- Петров Ю.Н.** О технологии развития критического мышления учащихся (на уроках химии)//*Химия в школе*. 2002. N 10. С.31-34.

- Попков В.А., Коржуев А.В., Рязанова Е.Л.** *Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования*. М.: Изд-во МГУ, 2001. 166 с.
- Прямикова Е.В.** Формирование критического мышления учащихся в процессе преподавания общественных наук//*Проблемы междисциплинарных исследований в гуманитарных науках*/Отв. ред. В.П.Зиновьев. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2004. С.122-134.
- Русских Г.А.** Технология развития критического мышления//*Биология в школе*. 2004. №2. С.28-33.
Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара/Ред. **А.В.Великанова**. Самара: Профи, 2001.
- Современный студент в поле информации и коммуникации*. Учеб.-мет. пос. для слушателей семинара «Новые педагогические технологии в высшей школе». СПб.: РЕТРОС, 2000.
- Сорина Г.В.** Критическое мышление: история и современный статус//*Вестник Московского университета*. Серия 7. Философия. № 6. 2003. С. 97-110.
- Сороченко В.** Энциклопедия методов пропаганды (как нас обрабатывают СМИ, политики и реклама). 2002./<http://www.psyfactor.org/propaganda1.htm>
- Стил, Дж.Л., Мередит К.С., Темпл, Ч., Уолтер С.** *Основы критического мышления*. Пос.1. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.
- Столбникова Е.А.** Медиаобразование: проблема воспитания критического мышления//*Проблемы научной и учебно-методической работы в вузе*/Ред.Р.М.Чумичева. Волгоград: Волгоградск. Полиграфобъединение, 2001. С.150-155.
- Столбникова Е.А.** *Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы)*. Таганрог: Изд-во Кучма,2006. 160 с.
- Столбунова С.В.** Развитие критического мышления. Апробация технологии. 2003/<http://rus.1september.ru/article.php?ID=200302802>
- Суворова Н.Г.** Использование приемов критического мышления на уроках по курсу «Основы правовых знаний»//*Теоретические и методические основы преподавания права в школе*. М., 2002. С.467-476.
- Сухова Л.В.** Некоторые приемы формирования критического мышления на уроках французского языка//*Иностранные языки в школе*. 2006. N 1. С.30-33.
- Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж.** *Как учатся дети: свод основ*. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.
- Темпл, Ч.** Критическое мышление и критическая грамотность//*Перемена*. 2005. № 2. С.15-20.
- Темпл, Ч., Стил Дж.Л., Мередит К.С.** *Критическое мышление - углубленная методика*. Пос. 4. М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998.
- Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века*. (Материалы конференции). Н.Новгород: Арабеск, 2001.
- Федотова Л.Н.** *Анализ содержания – социологический метод изучения средств массовой коммуникации*. М.: Институт социологии РАН, 2001. 202 с.
- Федотовская Е.И.** Развитие критического мышления как задача высшей школы//*Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков*. М.,2003. С.282-291.
- Фелтон М.К.** Подходы к аргументации при обучении критическому мышлению//*Перемена*. 2005. № 4. С.6-13.
- Фостер К.К.** Вводные вопросы для активизации критического мышления//*Перемена*. 2004. № 4. С.38-43.
- Халперн Д.** *Психология критического мышления*. СПб.: Питер, 2000. 503 с.
- Халперн Д.** *Психология критического мышления. Мышление: введение*. 2000/<http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/education/supporting/2.1.html>
- Чуракова О.В.** *Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе. Дидактические материалы для обучения педагогов*. Самара: Профи, 2002.
- Щербо И.Н.** Развитие критического мышления и формирование ответственности учащихся за свой уровень образования на уроках истории//*Образование в современной школе*. 2000. N 11-12. С. 36-39.

Краткий список работ научной школы А.В.Федорова по тематике медиаобразования, рекомендуемый для изучения учебного курса

Монографии, учебные пособия, научные сборники

- Мурюкина Е.В.** *Медиаобразование старшеклассников на материале прессы.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 200 с.
- Мурюкина Е.В., Челышева И.В.** *Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование».* Учебное пособие для вузов/Отв. ред. А.В.Федоров. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 162 с.
- Новикова А.А.** *Медиаобразование на занятиях по английскому языку.* Таганрог: изд-во Кучма, 2004. 52 с.
- Рыжих Н.П.** *Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 187 с.
- Рыжих Н.П.** *Развитие медиакомпетентности студентов педагогического вуза на материале экранных искусств.* Учебное пособие. Таганрог: Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2008. 232 с.
- Столбникова Е.А.** *Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 160 с.
- Федоров А.В.** *Медиаобразование будущих педагогов.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В.** *Медиаобразование в зарубежных странах.* Таганрог: Кучма, 2003. 238 с.
- Федоров А.В.** *Медиаобразование и медиаграмотность.* Учебное пособие для вузов. Таганрог, 2004. 340 с.
- Федоров А.В.** *Медиаобразование: история, теория и методика.* Ростов: ЦВВР. 708 с.
- Федоров А.В.** *Медиаобразование: социологические опросы.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 228 с.
- Федоров А.В.** *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза.* М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А.** *Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.
- Федоров А.В.** и др. *Медиаобразование, медиаграмотность, медиажурналистика.* CD. М.: Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. 1400 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** *Медиаобразование в ведущих странах Запада.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 270 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В.** *Медиаобразование в России: Краткая история развития.* Таганрог, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В., Мурюкина Е.В., Новикова А.А., Федорцова С.С.** *Эстетическая концепция в российском медиаобразовании и творческое наследие Ю.Н.Усова.* Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 198 с.
- Федоров А.В., Челышева И.В., Новикова А.А. и др.** *Проблемы медиаобразования.* Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
- Челышева И.В.** *Теория и история российского медиаобразования.* Учебное пособие для вузов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006. 206 с.
- Fedorov, A.** *On Media Education.* Moscow: ICOS UNESCO 'Information for All', 2008. 157 p.

Статьи в российских и зарубежных научных сборниках и журналах

- Fedorov, A.** (1995). Film & TV – The Features of Mass Culture. *Audience (USA)*, N 184, pp.40-41.
- Fedorov, A.** (1995). Film Clubs Yesterday & Today. *Audience (USA)*, N 183, pp.15-17.
- Fedorov, A.** (1999). Cinema Art in the Structure of Russian Modern Media Education. *Educating for the Media and Digital Age.* Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.100-105.
- Fedorov, A.** (1999). Media Education in Russia. *Educating for the Media and Digital Age.* Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO, pp.93-95.

- Fedorov, A.** (1999). The Cinema Market: What about Russia? *Canadian Journal of Communication*, N 24, pp.141-142.
- Fedorov, A.** (2000). En Sammenlignende Analyse Mellom Tyskland og Russland. *Media I Skole og Samfunn* (Norway), N 4, pp.38-41.
- Fedorov, A.** (2000). Media Education in Russia: Past and Present. *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen* (UNESCO), N 2, p.7.
- Fedorov, A.** (2000). The Digital Media Challenge & Russian Media Education. *Pedagogy and Media: The Digital Shift*. Geneva: ICEM-CIME, p.21.
- Fedorov, A.** (2001). A Russian Perspective. *Educommunication* (Belgium), N 55, pp.92-95.
- Fedorov, A.** (2001). Russiask Medieundervising I Informajons-Alderen. *Media I Skole og Samfunn* (Norway), N 1, pp.36-37.
- Fedorov, A.** (2001). Von der Filmpadagogic zur Mediaenpadagogik. *MERZ: Medien + Merziehung* (Germany), N 4, pp.256-261.
- Fedorov, A.** (2002). Media Education in Secondary School in Russia. In: Hart, A, & Suss, D. (Eds.) *Media Education in 12 European Countries*. Zurich: The Swiss Federal Institute of Technology, pp.100-110.
- Fedorov, A.** (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Fedorov, A.** (2005). Russia//Media Education in Europe. *Media Education Journal* (Scotland). N 37, pp.20-21.
- Fedorov, A.** (2005). Russian Teachers' Attitude to the Problem of Media Education of Pupils and University Students. *AAN Quaterly*. 2005. N 2, pp.3, 11-14. <http://www.aeroforum.org>
- Fedorov, A.** (2006). Media Education Must Become Part and Parcel of the Curriculum. In: *Thinking Classroom*. Vol.7. N 3, pp.25-30.
- Novikova, A.** Literacy in the digital World. *Media I Skolen* (Norway). 1999. N 5, p.42-43.
- Novikova, A.** Medieundervising I USA. *Media I Skolen* (Norway). 1999. N 3, p.10-13.
- Novikova, A.** Ny CD-ROM om Medieundervisning. *Media I Skole og Samfunn* (Norway). 2000. N 2, p.43.
- Novikova, A.** Media Education Seminar//*Bradley Herald* (USA). Winter 2002. Vol. 27, p.12.
- Григорова Д.Е.** Медиаобразование и проблема информационно-психологической безопасности личности (на материале реалити-шоу)//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.21-29.
- Колесниченко В.Л.** Интернет-грамотность в Канаде: проблемы и решения//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.62-68.
- Колесниченко В.Л.** Канада – лидер медиаобразования//*Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы*. 2005. С.67-71.
- Колесниченко В.Л.** Медиаобразование на материале телевидения (канадский опыт)//*Преподаватель высшей школы в XXI веке*. Сб.4. Таганрог: Изд-во Таганрог. радиотех. ун-та, 2006. С.141–145.
- Колесниченко В.Л.** Оракул электронного века//*Медиаобразование*. 2006. N 1. С.46-49.
- Колесниченко В.Л.** Основные тенденции развития медиаобразования в Канаде 50-х–80-х годов XX века//*Медиаобразование*. 2007. № 4. С.55-67.
- Михалева Г.В.** Ключевые теории британского медиаобразования//*Международный научный альманах*. Вып. 1. Таганрог-Актюбинск, 2007. С.143-146.
- Михалева Г.В.** Основные концепции современной философии британского медиаобразования//*Образование и общество*. 2007. № 6. С. 92-95.
- Мурюкина Е. В.** Основы медиаобразовательных занятий со студентами и технология их проведения//*Медиакультура новой России*/Под ред. Н.Б.Кирилловой и др. Т. 2. Екатеринбург–Москва: Академический Проект, 2007. 512 с.
- Мурюкина Е. В.** Развитие критического мышления студентов в процессе медиаобразовательных занятий//*Актуальные проблемы журналистики в условиях глобализации информационного пространства*. 2007. № 1. С.115-120.
- Мурюкина Е.В.** Роль медиаобразования в развитии психологии мышления и творчества старшеклассников//*Динамика процессов в природе, обществе, технике: информационные аспекты*. Таганрог, 2003. С.58-61.

- Мурюкина Е.В.** Диалогическая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//*Медиаобразование*. 2005. № 3. С.42-55.
- Мурюкина Е.В.** Диалоговая концепция культуры как методологическая основа медиаобразования//*Человек и общество: на рубеже тысячелетий*/Под ред. О.И.Кирикова. Вып. 14-15. Воронеж, 2002.С.57-60.
- Мурюкина Е.В.** Классификация показателей развития аудитории в области медиакультуры//*Дополнительное образование*. 2006. № 6. С.39-42.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы: теоретические аспекты//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*. М.,2002. С.32-33.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы (практический аспект)//*Образовательные технологии XXI века*/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.59-62.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование студентов педагогических вузов для работы в школе с целью формирования информационной культуры у учащихся//*Образовательная среда сегодня и завтра*. М., 2006.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразование: проблемы и тенденции//*Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий*. Таганрог, 2001. С.68.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразовательные занятия с учащимися старших классов на материале кинопрессы//*Медиаобразование*. 2005. № 4. С. 23-39.
- Мурюкина Е.В.** Медиаобразовательные занятия со студентами педагогического вуза в контексте лично-ориентированных подходов//*Медиаобразование*. 2007 N 2. С.11-115.
- Мурюкина Е.В.** Медиапедагогика и средовой подход: теоретико-практические аспекты//*Медиаобразование: от теории – к практике*/Сост. И.В.Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2007. С.122-126.
- Мурюкина Е.В.** Межрегиональная конференция «Информационное общество и молодежь»//*Медиаобразование*. 2007 N 1.С.8-11.
- Мурюкина Е.В.** Модель медиаобразования учащихся старших классов на материале кинопрессы//*Медиаобразование*. 2005. № 2. С.52-61.
- Мурюкина Е.В.** Модель медиаобразования старшеклассников на материале кинопрессы//*Медиаобразование как часть воспитания гражданина*. Львов, 2002. С.44-46.
- Мурюкина Е.В.** Проблемы медиаобразования в России//*Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании*. Таганрог, 2001. С.161-162.
- Мурюкина Е.В.** Психологическая характеристика показателей развития аудитории в области медиакультуры//*Дополнительное образование*. 2005. № 3. С. 6-11.
- Мурюкина Е.В.** Роль кинопрессы в формировании медиакультуры/медиакомпетентности аудитории//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.30-33.
- Мурюкина Е.В.** Российская кинопресса: современное состояние, тенденции развития//*Журналистика и медиаобразование в XXI веке*/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.225-229.
- Мурюкина Е.В.** Современная российская кинопресса и медиаобразование//*Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире*. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.138-140.
- Мурюкина Е.В.** Типология современной российской кинопрессы//*Досуг: творчество. Медиакультура: социально-экологические проблемы*. Омск. 2005. С.23-25.
- Мурюкина Е.В.** Характеристика уровней развития медиакультуры старшеклассников//*Медиаобразование*. 2005. № 6. С.48-77.
- Новикова А.А.** Made in the USA: Провинциальные кинопечатления//*Видео-Асс Экспресс*. 1995. N 31. С. 60-61.
- Новикова А.А.** Кинопродукция американских тинейджеров//*Видео-Асс Экспресс*.1995. N 30. С.59.
- Новикова А.А.** Медиаобразование в США//*Искусство и образование*. 1999. N 4. С.68-81. 2000. № 4. С.35-49.
- Новикова А.А.** Медиаобразование в англоязычных странах//*Педагогика*. 2001. N 5. С. 87-91.

- Новикова А.А.** Медиаобразование в США: проблемы и тенденции//*Педагогика*. 2000. N 3. С.68-75.
- Новикова А.А.** Интеграция обучения медиаграмотности в систему образования//*Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире*. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.338-339.
- Новикова А.А.** Медиа на уроке английского языка: техническое средство обучения или медиаобразование? //*Медиаобразование*. 2005. N 1. С.107-112.
- Новикова А.А.** Методика проведения медиаобразовательных занятий, интегрированных в курс английского языка//*Образовательные технологии XXI века*/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.82-85.
- Новикова А.А.** Современные тенденции развития медиаобразования в США//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.54-61.
- Новикова А.А.** Технология веб-квестов как средство развития медиаграмотности учащихся//*Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве*. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.537-539.
- Новикова А.А.** Технология веб-квестов как средство развития медиаграмотности учащихся//*Инновационные образовательные технологии*. 2006. N 1. С.108-111.
- Рыжих Н.П.** Медиаобразование и проблема насилия на экране. *Современный человек в пространстве образования и науки*. Вып. 4 / Под ред. Е.П. Александрова, А.В. Федорова. Таганрог: Изд. ТИУиЭ, 2004.
- Рыжих Н.П.** Подготовка студентов ТГПИ факультета социальной педагогики к организации досуговой деятельности на материале экранных искусств//*Проблемы образования студентов гуманитарных вузов в свете развития современных информационных технологий*//Под ред. А.К. Юрова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001.
- Рыжих Н.П.** Художественное воспитание учащихся общеобразовательных учреждений на материале англоязычных экранных искусств//*Развитие личности в общеобразовательных системах Южно-российского региона*. Под ред. А.А. Грекова. Волгоград: Изд-во Южного отделения РАО, 1997.
- Рыжих Н.П.** Эстетически ориентированное медиаобразование подростков//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*//Под ред. А.В.Федорова. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002.
- Рыжих Н.П.** Изучение англоязычных экранных искусств студентами неязыковых специальностей//*Наука и образование Зауралья*. 2000. N 3.
- Рыжих Н.П.** Изучение аудиовизуальной медиаграмотности школьников на материале экранных искусств//*Медиаобразование*. 2005. N 1. С.93-102.
- Рыжих Н.П.** Изучение медиаграмотности школьников на материале экранных искусств. *Теория и практика проведения соц.-пед. исследований*/ Под ред. Т.Д.Молодцовой. Таганрог, 2004.
- Рыжих Н.П.** Интегрированные занятия по медиаобразованию на материале англоязычных экранных искусств в вузе//*Гуманитарная культура специалиста*. Изд-во ТИУиЭ, 2001.
- Рыжих Н.П.** К вопросу об актуальности медиаобразования в современном мире//*Проблемы регионального управления экономики, права и инновационных процессов в образовании*. Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2001.
- Рыжих Н.П.** Медиаобразование в свете диалога культур//*Вестник Таганрогского государственного педагогического института*. 2006. N 2. С.136-139.
- Рыжих Н.П.** Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование» //*Медиаобразование*. 2006. N 4. С.
- Рыжих Н.П.** Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование»//*Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2006. N 7.
- Рыжих Н.П.** Роль медиаобразования в подготовке социальных педагогов//*Теоретические и практические проблемы социальной педагогики*. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2001.
- Рыжих Н.П.** Роль художественного образования студентов факультета социальной педагогики на материале англоязычных экранных искусств в подготовке к организации досуговой деятельности старшеклассников //*Мир образования*. 1999. N 4.

- Рыжих Н.П.** Художественное воспитание на материале экранных искусств//*Педагогика искусства в творческих поисках*. М., 1996.
- Рыжих Н.П.** Эстетически ориентированное медиаобразование подростков на материале экранных искусств. Teenagers' Aesthetical Media Education on the Screen Arts' Material//*Медиа-атака*/ Ред. Н.Габор. Львов: Медиацентр: Новая журналистика, 2002.
- Сальный Р.В.** Восприятие экранных произведений на медиаобразовательных занятиях//*Медиаобразование*. 2007 N 3. С.104-108.
- Сальный Р.В.** Медиавосприятие и медиакомпетентность//*PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция*/Отв. сек. Л.Н.Гончаренко. СПб: Изд-во СПб гос. инж.-экон. ун-та, 2007. С. 179-182.
- Сальный Р.В.** Медиакомпетентность студентов педагогических вузов как актуальная проблема//*Медиаобразование*. 2007 N 3. С.108-112.
- Сальный Р.В.** Развитие восприятия аудиовизуального медиатекста у старшеклассников//*Материалы XIII международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов»*/Ред. А.И.Андреев, И.А.Алешковский. Т.2. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.418-419.
- Столбникова Е.А.** Информационная безопасность личности в содержании медиаобразования//*Здоровье детей как ценность культуры*. СПб., 2003. С. 321-322.
- Столбникова Е.А.** К вопросу медиаобразования в вузе на материале рекламы//*Ребенок в современном мире. Государство и дети*. СПб: Изд-во СПб гос. пед. ун-та, 2005.
- Столбникова Е.А.** К вопросу о медиаобразовании будущих педагогов. Проблемы поликультурного образования: государство и школа//*Ребенок в современном мире. Государство и дети*. СПб.: Изд-во СПб гос. пед. ун-та 2004. С.578-581.
- Столбникова Е.А.** Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность//*Медиаобразование*. 2006. N 2. С.55-61.
- Столбникова Е.А.** Медиаобразование: проблема воспитания критического мышления//*Проблемы научной и учебно-методической работы в вузе*. Волгодонск, 2001. С.150-155.
- Столбникова Е.А.** Модель медиаобразования студентов педагогического вуза на материале рекламных медиатекстов//*Медиаобразование*. 2005. № 1. С.66-77.
- Столбникова Е.А.** О некоторых аспектах исследования проблемы медиаобразования студентов//*Повышение качества профессионального образования на основе его духовно-этической ориентации*. Волгодонск, 2003. С. 92-95.
- Столбникова Е.А.** Об аспектах исследования проблемы медиаобразования студентов//*Проблемы экономики, науки и образования*. Ростов: РИНХ, 2004. С.268-271.
- Столбникова Е.А.** Особенности медиаобразования в области рекламы//*Наука и практика*, 2002. N 3-4.С. 86-87.
- Столбникова Е.А.** Особенности социально-психологического воздействия рекламы на студенческую аудиторию//*Медиаобразование*. 2005. № 3. С.69-95.
- Столбникова Е.А.** Проблемы информационной безопасности личности//*Проблемы научной и учебно-методической работы в вузе*. Волгодонск, 2002. С.86-89.
- Столбникова Е.А.** Реклама и дети: психология взаимодействия//*Психология бизнеса*. СПб: ИМАТОН, 2002. С.128-129.
- Столбникова Е.А.** Рекламный текст в технологиях медиаобразования//*Проблемы модернизации высшего профессионального образования*. Волгодонск, 2004. С.23-28.
- Федоров А.В.** А.В.Шариков – пионер российского медиаобразования//*Искусство и образование*. 2005. N 6. С.67-79.
- Федоров А.В.** Анализ медийных стереотипов на занятиях в студенческой аудитории//*Инновации в образовании*. 2006. N 6. С. 24-38.
- Федоров А.В.** Анализ персонажей медиатекстов на занятиях: творческие задания//*Перемена*. 2007. N 3. С.15-21.
- Федоров А.В.** Аудиовизуальные медиа и защита прав ребенка (медиаобразование как один из путей противостояния негативному воздействию экранного насилия на несовершеннолетнюю аудиторию)//*Инновационные образовательные технологии*. 2005. N 4. С.46-51.

- Федоров А.В.** Влияние телеэкранных насилия на детскую аудиторию в США//*США-Канада: Экономика, политика, культура*. 2004. N 1. С.77-93.
- Федоров А.В.** Возможности ограничения и контроля показа насилия на экране//*Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире*. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.61-63.
- Федоров А.В.** Герменевтический анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории//*Инновационные образовательные технологии*. 2007. N 3.
- Федоров А.В.** Журнальные анкеты и реальный бокс-офис//*Вестник электронных и печатных СМИ*. 2007 № 3.
- Федоров А.В.** И.С.Левшина: кинокритик и кинопедагог//*Искусство и образование*. 2004. N 6. С.75-79.
- Федоров А.В.** Идентификационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории//*Медиаобразование*. 2007 N 1. С.36-43.
- Федоров А.В.** Интегрированное медиаобразование в российской школе: анализ обязательного минимума содержания//*Инновации в образовании*. 2006. № 2. С.5-13.
- Федоров А.В.** Киноискусство и художественное образование//*Педагогика*. 2002. № 2. С.21-26.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития медиаграмотности аудитории//*Образовательные технологии XXI века*/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2006. С.18-26.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития медиаграмотности студентов педагогических вузов//*Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве*. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.549-551.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития медиаграмотности студентов//*Журналистика и мир культуры*/Ред. С.Г.Корконосенко. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2007.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//*Журналистика и медиаобразование в XXI веке*/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.214-221.
- Федоров А.В.** Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности//*Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России*/Ред. сов.: А.П.Тряпицына, Н.А.Лабунская, И.В.Гладкая. СПб: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2006. С.323-332.
- Федоров А.В.** Классификация уровней интерпретационного/оценочного показателя медиакомпетентности личности//*PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция*/Отв. сек. Л.Н.Гончаренко. СПб: Изд-во СПб гос. инж.-экон. ун-та, 2007. С. 208--217.
- Федоров А.В.** Контент-анализ на медиаобразовательных занятиях *Образовательные технологии XXI века OT'07*/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С.163-165.
- Федоров А.В.** Критический анализ медиатекста, содержащего сцены насилия, на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории (на примере фильма «Груз 200»)//*Медиаобразование*. 2007. № 4. С.29-54.
- Федоров А.В.** Кто есть кто в зарубежной медиапедагогике//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.72-89.
- Федоров А.В.** Культивационный анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории//*Инновации в образовании*. 2007. № 6. С.64-77.
- Федоров А.В.** Курганская школа: от кинообразования – к медиаобразованию//*Искусство и образование*. 2004. N 4. С.52 – 70.
- Федоров А.В.** Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям//*Инновации в образовании*. 2007 № 10. С.75-108.
- Федоров А.В.** Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям//*Телекоммуникации и информатизация образования*. 2007 № 3. С.26-54.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Австралии//*Медиаобразование*. 2005. N 1. С.103-106.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Бельгии//*Педагогика*. 2002. N1. С.97-99.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Восточной Европе//*Медиаобразование*. 2005. N 4. С.49-55.

- Федоров А.В.** Медиаобразование в Германии, Австрии и Швейцарии//*Медиаобразование*. 2005. N 2. С.97-106.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Канаде//*Высшее образование в России*. 2002. N 1. С.116-118.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в контексте «диалога культур»//*Школьные технологии*. 2003. N 3. С.122-126.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в России//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2002. N 7. С.29-32.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в России//*Исследователь* (Казахстан). 2007. № 7. С.112-129
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Скандинавии//*Медиаобразование*. 2005. N 3. С.96-101.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в современной России//*Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент*. М.: Изд-во Гос. ун-та управления, 2002. С. 50-56.
- Федоров А.В.** Медиаобразование в Соединенном Королевстве и Ирландии//*Медиаобразование*. 2006. N 4. С.61-91.
- Федоров А.В. Медиаобразование во Франции//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. N 3. С. 46-47.
- Федоров А.В.** Медиаобразование должно стать частью учебных программ//*Перемена*. 2006. N 3. С.25-30.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиаграмотность в обществах знаний//*ЮНЕСКО между этапами Всемирного саммита по информационному обществу*. М.: Изд-во Ин-та развития информационного общества, 2005. С.329-339.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов//*Образовательные технологии XXI века*/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2004. С.51-71.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиаграмотность: мнения экспертов. Актуальность, цели, методика опроса//*Медиаотека*. 2006. N 1. С.40-41.
- Федоров А.В.** Медиаобразование и медиакритика в современном российском обществе//*Журналистика 2003: Обретения и потери, стратегии развития*. М.: Изд-во МГУ, 2004. С.38-39.
- Федоров А.В.** Медиаобразование как один из путей противостояния негативному воздействию экранного насилия на несовершеннолетнюю аудиторию//*Молодежь и общество*. 2007. N 1. С.110-116.
- Федоров А.В.** Медиаобразование школьников и студентов: как относятся учителя к этой проблеме?//*Инновационные образовательные технологии*. 2006. N 3. С.3-12.
- Федоров А.В.** Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура//*Высшее образование в России*. 2005. N 6. С.134-138.
- Федоров А.В.** Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//*Инновации в образовании*. 2006. N 4. С.175-228.
- Федоров А.В.** Медиапедагогика Ю.Н.Усова//*Искусство и образование*. 2003. N 3. С.65-74. № 4. С.78-95.
- Федоров А.В.** Международные конференции по медиаобразованию//*Медиаобразование*. 2006. N 1. С.50-72.
- Федоров А.В.** Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла//*Инновации в образовании*. 2007. № 7. С.107-116.
- Федоров А.В.** Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла//*Дидактика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональном образовании: современные тенденции*. М.: Изд-во Современной гуманитарной академии, 2007. С.117-121.
- Федоров А.В.** Молодежь и медиа: Проблемы и перспективы//*Встреча: Культурно-просветительная работа*. 1997. N 11. С.44.
- Федоров А.В.** Насилие на экране и российская молодежь//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2001. N 1. С.131- 145.
- Федоров А.В.** Насилие на экране//*Человек*. 2004. N 5. С.142-151.
- Федоров А.В.** Насильство на экране//*МедиаКритика*. 2004. N 6. С.28-32.

- Федоров А.В.** Неповнолітня аудиторія і проблема «екранного насильства»//*Кіно-коло*. 2003. N 20. С.86-103.
- Федоров А.В.** Несовершеннолетняя аудитория и насилие на экране//*Педагогическая диагностика*. 2007. N 1. С.141-151.
- Федоров А.В.** О.А.Баранов: от киноклуба – к университету//*Искусство и образование*. 2004. N 2. С.58-66.
- Федоров А.В.** Обоснование модели медиаобразования будущих педагогов//*Образовательная среда сегодня и завтра*. М.: Федеральное агентство по образованию, 2006. С.586-588.
- Федоров А.В.** Обучение критическому анализу медиатекстов: «за» и «против»//*Журналистика и медиаобразование – 2007*. Т.1./Ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос ун-та, 2007. С.229-233.
- Федоров, А. В.** Основные исторические этапы развития медиаобразования в зарубежных странах//*PR в образовании*. 2007. № 3. С.15-64
- Федоров А.В.** Основные модели медиаобразования в США//*Человек в системе коммуникации*/Ред. В.Г.Тихонов, Е.П.Савруцкая. Н.Новгород: Изд-во Нижегородского гос. лингвист. ун-та, 2006. С.278-281.
- Федоров А.В.** Основные тенденции развития медиаобразования за рубежом в 70-80-х годах XX века//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2005. № 1. С.180-191.
- Федоров А.В.** От чтения книг – к чтению медиатекстов//*Школьная библиотека*. 2005. № 4. С.30-33.
- Федоров А.В.** Отношение учащихся к насилию на экране, причины и следствия их контакта с экранным насилием//*Педагогическая диагностика*. 2007. N 2. С.129-139.
- Федоров А.В.** Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников//*Образовательные технологии XXI века*/Ред. С.И.Гудилина, К.М.Тихомирова, Д.Т.Рудакова. М.: Изд-во Ин-та содержания и методов обучения Российской Академии образования, 2005. С.84-97.
- Федоров А.В.** Отношение школьных учителей к проблеме насилия на экране//*Молодежь и общество*. 2007. N 1. С.90-109.
- Федоров А.В.** Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию учащейся молодежи//*Специалист*. 1994. N 1. С.15-19.
- Федоров А.В.** Права ребенка и насилие на экране//*Мониторинг*. 2004. N 2. С.87-93.
- Федоров А.В.** Практика обмеження показу насильства на американському екрані»//*Кіно-коло* 2003. N 20. С.103-105.
- Федоров А.В.** Проблема эстетического воспитания студенческой молодежи на материале экранных искусств//*Психолого-педагогические проблемы формирования личности в воспитательно-образовательных системах*. М.: Международная педагогическая академия, 1998. С.129-138.
- Федоров А.В.** Проблемы аудиовизуального восприятия//*Искусство и образование*. 2001. N 2. С.57-64.
- Федоров А.В.** Проблемы медиавосприятия и развития аудитории в области медиакультуры//*Прикладная психология*. 2002. N 2. С.84-89.
- Федоров А.В.** Программа учебного спецкурса для вузов «Медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность»//*Медиаобразование*. 2007 N 3. С.34-60.
- Федоров А.В.** Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия//*Инновации в образовании*. 2007. № 4. С.30-47.
- Федоров А.В.** Развитие медиаобразования на современном этапе//*Инновации в образовании*. 2007. № 3. С.40-51.
- Федоров А.В.** Революційно-класове насильство на екрані//*Кіно-коло*. 2004. N 22. С.40-45.
- Федоров А.В.** Состояние медиаобразования в мире: мнения экспертов//*Медиаобразование*. 2007 N 1. С.44-82.
- Федоров А.В.** Состояние медиаобразования в мире: мнения экспертов//*Медиаотека*. 2006. N 3. С.27-33. 2007. N 1. С.26-33.
- Федоров А.В.** Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//*Педагогика*. 2004. N 4. С.43-51.

- Федоров А.В.** Сравнительный анализ уровней показателей развития медиаграмотности студентов//*Инновации в образовании*. 2007. N 1. С.43-75.
- Федоров А.В.** Сюжетный (повествовательный) анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории//*Инновационные образовательные технологии*. 2007. № 4.
- Федоров А.В.** «Тайна двух океанов» - роман и его экранизация: возможности структурного анализа на медиаобразовательных занятиях//*Медиаобразование*. 2007 N 3. С.17-27.
- Федоров А.В.** Теологическая теория медиаобразования//*Инновации в образовании*. 2007 № 11. С.96-101.
- Федоров А.В.** Терминология медиаобразования//*Искусство и образование*. 2000. N 2. С.33-38.
- Федоров А.В.** Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов//*PR в образовании*. 2007. N 2. С.4-26.
- Федоров А.В.** Технология развития медиакомпетентности и критического творческого мышления в процессе медиаобразования студентов: общие подходы//*Молодежь и общество*. 2007. N 2. С.112-135.
- Федоров А.В.** Учебные программы по медиаобразованию в вузах: сравнительный анализ//*Актуальные проблемы журналистики в условиях глобализации информационного пространства*. 2007. № 1. С.133-137.
- Федоров А.В.** Феномен медийного успеха//*Вестник электронных и печатных СМИ*. 2007 № 1.
- Федоров А.В.** Центр изучения медиа и коммуникаций в Центрально-Европейском университете//*Медиаобразование*. 2007 N 1. С.96-97.
- Федоров А.В.** Школьники и насилие на экране: ситуативные тесты//*Педагогическая диагностика*. 2007. № 4. С.131-157.
- Федоров А.В.** Школьные учителя и проблема «экранного насилия»//*Инновационные образовательные технологии*. 2006. N 1. С.35-47.
- Федоров А.В.** Экранные искусства и молодые зрители//*Средства массовой коммуникации и проблемы развития личности ребенка*/ Под ред. А.В.Шарикова. М.: ЮНПРЕСС, 1994. С.55-57.
- Федоров А.В.** Экранные искусства и студенческая молодежь//*Проблемы современной кинопедагогике*/Ред. И.С.Левшина, П.А.Черняев. М.: Ассоциация деятелей кинообразования, 1993. С. 100-104.
- Федоров А.В.** Эстетический анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории//*Медиакультура новой России*/Под ред. Н.Б.Кирилловой и др. Т.2. Екатеринбург–Москва: Академический Проект, 2007.
- Федоров А.В.** Эстетический анализ медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории//*Инновационные образовательные технологии*. 2007. № 2. С.40-52.
- Федоров А.В.** Этический анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов на занятиях в студенческой аудитории // *Инновации в образовании*. 2007. N 12. С.73-90.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Интерактивное развитие медиакомпетентности в Web Quest и деловой интернет-игре//*Медиаобразование*. 2006. N 4. С.49-60.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Ключевые теории медиаобразования//*Преподаем журналистику: взгляды и опыт*/Ред.-сост. С.Г.Корконосенко. СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2006. С.51-84.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиа и медиаобразование//*Alma Mater. Вестник высшей школы*. 2001. N 11. С.15-23.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в англоязычных странах на современном этапе//*Исследователь (Казахстан)*. 2007. № 7. С. 90-111.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в США и Канаде//*США – Канада: Экономика. Политика. Культура*. 2004. N 9. С.96-104.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Медиаобразование в США: методические подходы//*США и Канада: Экономика-Политика-Культура*. 2006. N 1. С.110-119.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Основные теоретические концепции медиаобразования//*Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 2002. N 1. С.149-158.
- Федоров А.В., Новикова А.А.** Становление медиаобразования в зарубежных странах в 20-х – 40-х годах XX века//*Медиаобразование*. 2006. N 3. С.18-20.

- Федоров А.В., Рыжих Н.П.** Программа учебного спецкурса для вузов «История медиакультуры»//*Медиаобразование*. 2007 N 3. С.60-83.
- Федоров А.В., Челышева И.В.** Сравнительный анализ медиаобразовательных моделей//*Медиаобразование*. 2007 N 2. С.52-86.
- Федоров А.В., Челышева, И.В.** Медиаобразование в современной России: основные модели//*Высшее образование в России*. 2004. N 8. С.34-39.
- Челышева И.В.** Анализ, оценка и интерпретация медиатекста в процессе вузовского медиаобразования//*Медиакультура новой России*/Под ред. Н.Б.Кирилловой и др. Т. 2. Екатеринбург–Москва: Академический Проект, 2007. 512 с.
- Челышева И.В.** Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934)//*Медиаобразование*. 2005. N 1. С.7-25.
- Челышева И.В.** Медиаобразование в России: от тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968)//*Медиаобразование*. 2005. N 2. С.4-28.
- Челышева И.В.** Медиаобразовательное движение в России эпохи «перестройки» (1986-1991)//*Медиаобразование*. 2005. N 4. С.4-22.
- Челышева И.В.** Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985)//*Медиаобразование*. 2005. N 3. С.4-28.
- Челышева И.В.** Анализ и интерпретация медиатекста в отечественном медиаобразовании//*Журналистика в 2005 году: трансформация моделей СМИ в постсоветском пространстве*. М.: Изд-во МГУ, 2006. С.553-554.
- Челышева И.В.** Генезис проблемы анализа медиатекста в российском кинообразовании: основные подходы и тенденции//*Медиаобразование*. 2006. N 2. С.4-15.
- Челышева И.В.** Генезис проблемы анализа медиатекста в российском медиаобразовании и развитие познавательных интересов студентов//*Медиаобразование*. 2007 N 2. С.99-110.
- Челышева И.В.** Генезис теоретических и терминологических подходов к российскому медиаобразованию//*Вестник Таганрогского государственного педагогического института*. 2006. N 2. С.147-151.
- Челышева И.В.** Из истории кружковой работы на материале киноискусства//*Дополнительное образование*. 2004. N 3. С.62-63.
- Челышева И.В.** Истоки и перспективы развития эстетически ориентированного медиаобразования в России//*Досуг. Творчество. Медиакультура: духовно-экологические аспекты и технологии*/Отв. ред. Н.Ф.Хилько. Омск: изд-во Сибир. филиала Российского института культурологии, 2005.С.5-8.
- Челышева И.В.** Критический анализ медиатекста: теоретические аспекты проблемы//*Медиаобразование*. 2007. № 4. С.9-17.
- Челышева И.В.** Медиаобразование продолжается. Новый компакт-диск//*Журналистика и медиарынок*. 2006. NN 2-3.
- Челышева И.В.** Медиаобразовательное движение в России на современном этапе (1992-2005)//*Медиаобразование*. 2005. № 5. С.4-32.
- Челышева И.В.** Основные направления медиаобразовательных педагогических технологий в России//*Образовательная среда сегодня и завтра*. М., 2006.
- Челышева И.В.** Основные тенденции развития медиаобразования в постсоветском пространстве//*Журналистика и медиаобразование в XXI веке*/Отв. ред. А.П.Короченский. Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2006. С.208-214.
- Челышева И.В.** Подготовка студентов педагогических вузов в рамках специализации «Медиаобразование»//*Медиаобразование: от теории – к практике*/Сост. И.В.Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2007. С.155-157.
- Челышева И.В.** Проблема анализа медиатекста в формировании информационной культуры личности//*Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире*. М.: Изд-во МГУ, 2005. С.270-271.
- Челышева И.В.** Проблемы и перспективы современного российского медиаобразования на материале мультимедийных технологий *Образовательные технологии XXI века OT'07*/Под ред. С.И.Гудилиной, К.М.Тихомировой, Д.Т.Рудаковой. М., 2007. С. 165-167.

Чельшева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогических вузов в медиаобразовательном процессе//*PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция*/Отв. сек. Л.Н.Гончаренко. СПб: Изд-во СПб гос. инж.-экон. ун-та, 2007. С. 217-221.

Чельшева И.В. Российское медиаобразование и детская журналистика в XX столетии: основные исторические тенденции//*Актуальные проблемы журналистики в условиях глобализации информационного пространства*. 2007. № 1. С.138-142.

Чельшева И.В. Теория «диалога культур» как философско-методологическая основа медиаобразования//*Медиаобразование*. 2005. N 6. С.4-14.