

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тверской государственный университет»
Государственное бюджетное оздоровительное общеобразовательное
учреждение для детей, нуждающихся в длительном лечении
«Медновская санаторная школа-интернат»

ДЕТСКОЕ КИНО – ДЕТЯМ!

**Материалы Всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)
Шестого Всероссийского детско-юношеского кинофестиваля**

ТВЕРЬ 2015

УДК 087.5:791.43(082)
ББК Щ378я431
Д38

Научный рецензент
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики,
социальной работы и социальной психологии
Тверского государственного университета
И. Д. Лельчицкий

Д38 Детское кино – детям: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) Шестого Всероссийского детско-юношеского кинофестиваля / сост. В.В. Солдатов, предисл. О.А. Баранова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – 264 с.
ISBN 978-5-7609-1041-7

Сборник содержит доклады, представленные на Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы кинопедагогики и медиаобразования», которая состоялась 21 апреля 2015 г. в рамках VI Всероссийского детско-юношеского кинофестиваля «Детское кино – детям!». Конференция по осмыслению и обобщению опыта социальной адаптации детей средствами кино проводится с 2010 г. на базе ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат» с. Медное Тверской области.

Сборник адресован педагогам образовательных учреждений – руководителям, учителям, воспитателям, педагогам дополнительного образования, а также всем, кто интересуется проблемами киновоспитания детей и юношества.

УДК 087.5:791.43(082)
ББК Щ378я431

ISBN 978-5-7609-1041-7

© Солдатов В.В., 2015
© Авторы статей, 2015
© Тверской государственной
университет, 2015
© Медновская санаторная
школа-интернат

ПРЕДИСЛОВИЕ

Перед нами сборник статей, представленных на VI Всероссийском детско-юношеском фестивале «Детское кино – детям!», состоявшемся в апреле 2015 г. Данный фестиваль – это долгосрочный проект, уделяющий внимание разработке научно-методической базы по кинопедагогике и медиаобразованию. В рамках кинофестиваля успешно прошла научно-практическая конференция, нацеленная на изучение технологий интеграции духовно-нравственной составляющей воспитания подрастающего поколения в современную практику киновоспитания школьников.

В корпусе материалов, поданных к участию в конференции, представляет интерес статья доцента Всероссийского государственного университета кинематографии Е.А. Бондаренко (г. Москва) «Экранный образ в контексте цифровых технологий», в которой автор рассматривает новый тип информационной среды, что привело к возникновению проблемы восприятия новых информационных технологий. Наиболее существенным становится реализация принципа активного выбора содержания со стороны пользователей. Интерактивность становится неотъемлемым качеством диалога с информацией, представленной в электронном виде.

Участники конференции (а сегодня и читатели сборника) имели возможность познакомиться как с теорией, так и с методикой подготовки юного зрителя к восприятию художественной информации.

Созвучна материалу Е.А. Бондаренко статья немецкого учёного Ф.Т. Майера (г. Дюссельдорф, Германия) «Аутореференциальность и ауторефлексивность в интерактивном документальном кино», в которой с философских, психологических и исторических позиций рассматривается достаточное новое и пока ещё мало изученное явление – интерактивный документальный фильм. Мастер-классы по документальному фильму, снятому с помощью смартфона, Ф.Т. Майер проводил в 2014 г. для участников V фестиваля, а также для студентов факультета иностранных языков и международной коммуникации Тверского государственного университета.

С.Б. Цымбаленко (г. Москва) в статье «Основные векторы медиадеятельности и медиаобразования» любопытно рассматривает этапы развития средств информации и коммуникации. Важная мысль: развитие юного человека – это сложный процесс формирования психологических орудий коммуникативной деятельности, похожий на путь развития человечества, но в ускоренном режиме. Становится очевидным, что необходим новый подход, позволяющий с опережением формировать информационно-коммуникативную (медийную) культуру молодого поколения, при котором информационные технологии понимаются как механизмы и факторы цивилизационного процесса на новом этапе развития общества, в центре которого человек и человеческие сообщества. Автор его

обозначает как цивилизационный. Данный подход отводит человеку независимо от возраста центральное место в информационно-коммуникативных взаимодействиях социума. Средства информации и коммуникации получают человеческое измерение как продолжение, усиление личностного и группового пространства.

Восприятие экранного образа является доминирующим в компьютерных технологиях и, как подчёркивает Е.А. Бондаренко, разработка электронных информационных ресурсов невозможна без учёта опыта, накопленного экранной культурой в течение XX и начала XXI веков.

С болью психологи и публицисты И.Я. Медведева и Т.Л. Шишова (г. Москва) анализируют систему постмодернизма, на фоне которой сегодня совершается культурно-нравственная агрессия на человека и, в конечном счёте, дегуманизация человека.

Смелый анализ слома культурной парадигмы советского человека посредством технологий постмодернизма предпринимает публицист Е.В. Козлова (г. Тверь) в своей статье «Кино как средство слома социокультурного кода в эпоху Перестройки на примере фильма по сценарию Г. Остера “До первой крови”».

Так, СМИ сегодня «взломали» определённые социокультурные коды, и украинцы с русскими стали врагами. Вспоминаю, как на протяжении нескольких десятилетий на примере творчества А.П. Довженко, который был украинским националистом, в разных школах мне удавалось формировать у учеников чувство интернационализма, умение понимать и ценить культуру другого народа, её своеобразие.

В этой связи среди разнообразия материалов сборника следует отметить статью доцента кафедры образовательного менеджмента и педагогических инноваций Черкасского областного института последипломного образования педагогических работников Ю.Н. Зоря «Интернет сегодня: угроза или развитие для ребёнка?» (г. Черкассы, Украина). Особенно отрадно, что статья Ю.Н. Зоря находится в контексте российских исследователей проблем медиаобразования. Только вместе, только общими усилиями мы в состоянии решать сложные проблемы воспитания подрастающего поколения. Автор рассматривает острые вопросы безопасности детей в интернете, и главным в предотвращении нежелательных последствий пользования виртуальным пространством являются, прежде всего, доверительные отношения между родителями и ребёнком. Важно поддерживать и учить его в трудный момент быть вместе. Особенно сейчас и сегодня!.. Автор прав, подчёркивая, что именно в семье и школе закладываются основы поведения ребёнка в реальном мире, и виртуальное пространство не должно быть исключением. Родителям и учителям следует уделять серьёзное внимание воспитанию детей (современная российская школа в угоду идеям некоторых чиновников от образования занялась координацией обучения, забыв, что обучение является

составной частью процесса воспитания) и повышению их осведомлённости об угрозе информационной среды.

Безусловно, сегодня школе важно формировать универсальные учебные действия обучающихся, которые развивают способность к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта, самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетенций, включая организацию усвоения ими «умения учиться».

Старший преподаватель кафедры информационно-технологического и физико-математического образования Института развития образования Кировской области М.В. Кузьмина (г. Киров) всесторонне рассматривает вопрос о важнейшем на сегодняшний день ресурсе формирования универсальных учебных действий обучающихся – медиаобразовании. Как учёный М.В. Кузьмина раскрывает теорию универсальных учебных действий, а как руководитель детской медиастудии подчёркивает, что сегодня руководителю медиаобъединения необходимо изучать закономерности массово-коммуникативных процессов, в том числе функционирование основных средств массовой информации: печати, радиовещания, телевидения, интернета. Школьные медиacentры, как концентраторы всей медиаинформационной деятельности, помогают школьникам изучить весь технологический процесс медиадеятельности и принять непосредственное участие в создании медийного продукта на всех его этапах: от момента проектирования до критического осмысления результатов. Важная мысль: эта деятельность является уникальным опытом участия детей в демократическом самоуправлении.

Другой энтузиаст киновоспитания школьников И.Е. Виноградова, руководитель телестудии гимназии № 44 г. Твери, сделала попытку определить элементы системы киновоспитания *всех* обучающихся гимназии, нацеленной на реализацию программы «100 отечественных фильмов», рекомендованных для просмотра в школах Министерством культуры России. Автор поднимает проблему вариативности в определении системы киноэстетического воспитания с учётом возрастных особенностей контингента обучающихся и личностных возможностей классного руководителя.

В статье «Наследники по прямой» доцент кафедры социологии Тверского государственного университета С.Н. Еланская развивает мысль о том, как аккуратно, адекватно, неинтрузивно формировать и воспитывать патриотизм в студенческой аудитории, представители которой нередко отличаются гражданским скептицизмом, переходящем в политико-культурный нигилизм. Чем длиннее временная дистанция, отделяющая от события, тем сложнее убедительно передать трагедию войны, преподать её молодым, имеющим о ней смутные представления, если в своё время

школьный учитель не сделал эту попытку, умело используя возможности кинематографа.

В деятельности С.Н. Еланской меня всегда привлекает поиск нетрадиционных способов донесения до студентов (*не расплескав!*) важнейших ценностных установок, при котором обязательно используются огромные возможности художественного и документального кинематографа. Оригинальность материала статьи заключается и в том, что С.Н. Еланская выводит своих студентов из аудитории университета и погружает их в совершенно иной мир как участников ток-шоу «Смотрим... Обсуждаем...», которое ведёт кинорежиссёр В. Хотиненко на телеканале «Культура».

Статья интересна тем, что С.Н. Еланская выстраивает её на основе анализа эссе студентов направления «Журналистика», написанных по итогам поездки на съёмки передачи, посвящённой просмотру и обсуждению фильма М. Ромма «Обыкновенный фашизм» (1965 г.). Автор статьи радуется тому, что студенты через противоречия шли к поиску истины, своего видения прошедшей эпохи. Нельзя не порадоваться заключительным предложениям статьи: «В своих же сочинениях ребята показали себя истинными наследниками победителей. И поэтому их поколение нельзя считать “потерянным”».

Конференция «Актуальные проблемы кинопедагогики и медиаобразования» проходит на базе Медновской санаторной школы-интерната (Калининский район Тверской области), где формируется интереснейшая система киноэстетического воспитания школьников, способная открыть перед ребятами самый сложный современный мир. Это оказалось возможным благодаря талантливому педагогическому коллективу во главе с В.В. Солдатовым.

В сборнике представлена его статья «Визуальная культура и кризис чтения: нейробиологические связи». В сложившейся практике директор школы-интерната формирует теоретическую базу деятельности педагогического коллектива с учётом социальной ситуации, в статьях же педагогов – «Воспитание семейных ценностей на уроках литературы с помощью кино» О.А. Волковой, «Терапия души киноискусством», «Разработка занятий по проекту “Кино и Книга”» Е.Н. Солдатовой – раскрываются отдельные элементы целостной системы учебно-воспитательного процесса, даются конкретные методические рекомендации по внедрению кинообразования в учебную и внеклассную деятельность.

Педагоги пытаются помочь детям, лишённым семейной ласки, осознать, в чём заключаются семейные ценности, понять, что настоящая семья – это великое счастье и в то же время огромный труд и терпение. Вот почему детям важно знакомить с законами и принципами семейной жизни, учить не просто возвращать в себе моральные ценности, а учиться их осмысливать, убеждаться в их правильности. Учителю необходимо руководить выбором подростка, учить его на уроке думать над

прочитанным, сопереживать героям, оценивать их поступки, соотносить их жизнь со своей, стараться поступать в соответствии с принятыми нравственными нормами. Мало читающим детям это очень сложно, и учитель О.А. Волкова призывает на помощь экранизации произведений, изучаемых на уроках литературы.

Учитель М.А. Блинова, реализатор социально-значимого проекта «Кинотерапия», умело и кратко раскрывает цели и задачи кинотерапии, показывает на конкретных примерах, что данный метод основан на совместном анализе просмотренного фильма и дальнейшей коррекции выявленных зон ближайшего развития участников кинотерапевтической группы. Кинотерапия – это терапия души искусством, творческий процесс самопознания, вслед за которым возникает возможность перехода к сознательной коррекции своих действий.

Опять же на конкретных примерах М.А. Блинова раскрывает методику кинотерапии, подчёркивая при этом, что в кинотерапевтической работе изучение жизни и себя в ней происходит за счёт включения зрителя в перипетии сюжета. Даже если сюжет фильма и актёрская игра не захватывают зрительского внимания, последующее обсуждение, взаимодействие с реальностями других людей, делают своё дело. В частности, если только один участник в группе доверился информации из фильма, то он становится важнейшим элементом для включения остальных участников в осмысление просмотренного. Если в героя фильма, его чувства и переживания можно не верить, то в чувства и переживания человека, находящегося рядом с тобой, не поверить нельзя... В приложении даётся каталог фильмов, на протяжении многих лет используемых в системе кинообразования школы-интерната.

Особое место в сборнике занимают статьи учёных Таганрогской школы медиаобразования, которую возглавляет известный исследователь проблемы, учёный с мировым именем, профессор Таганрогского института имени А.П. Чехова А.В. Фёдоров. Его статья «Медиаобразование и медиакритика: вместе или...?» посвящена раскрытию роли медиа в жизни людей всего мира и, как во всех работах, базируется на анализе не только отечественных медиапедагогов, но, прежде всего, зарубежных. С поразительным мастерством выкладывает А.В. Фёдоров перед читателем научные взгляды ведущих учёных многих стран мира. Автор статьи рассматривает вопрос расширения и углубления процесса синтеза медиаобразования и медиакритики: создание концептуальной основы для развития медиакомпетентности, на базе этого введение нового образовательного стандарта. Нельзя не согласиться с утверждением автора, что процесс медиаобразования аудитории должен включать в себя как можно более широкий политический, экономический, этнографический, социокультурный, религиозный, гендерный, эстетический анализ:

интенсивное вовлечение аудитории в процесс создания и распространения гуманистически ориентированных медиатекстов разных видов и жанров.

Большой вклад в развитие теории медиаобразования вносят учёные Таганрогского института имени А.П. Чехова, доценты кафедры социокультурного развития личности И.В. Чельшева и Е.В. Мурюкина.

Е.В. Мурюкина в своей статье «Медиаобразование как посредник между кинематографом и аудиторией», отталкиваясь от определения термина, поддерживает точку зрения С.Н. Пензина, который утверждает, что кинообразование возможно при наличии определённых условий: контингента учащихся, учителей, средств обучения, теории, заинтересованных организаций. Все они связаны друг с другом, образуя сложное единство. Стоит выпасть одному звену, и целостность рушится, – кинообразование неосуществимо.

На основе поразительного труда по анкетированию деятелей десятой музы как людей, создающих кинопроизведения, которые изучаются, анализируются в процессе кинообразовательной деятельности, Е.В. Мурюкина приглашает читателей вдуматься в весьма интересные выводы, к которым она приходит при анализе ответов респондентов, и поразмышлять, почему сегодня потеряны тесные связи между педагогами и кинематографистами, а во второй половине XX века эта связь была просто уникальной...

Одной из важнейших проблем современного медиаобразования, как подчёркивает И.В. Чельшева в статье «Проблемное поле медиапедагогики: актуальные аспекты развития российского и британского медиаобразования» выступает определение путей, способствующих реализации творческого освоения подрастающим поколением потенциала медиакультуры. Нельзя не согласиться с автором в том, что российская кинопедагогика всегда была авторской по определению. Программы, педагогические технологии, частные методики разрабатывались каждым энтузиастом самостоятельно, исходя из собственных устремлений и местных возможностей. Вот почему является актуальной проблема изучения и творческого применения опыта медиаобразования, накопленного не только отечественными, но и зарубежными (на государственном уровне) медиапедагогами и исследователями.

И.В. Чельшева на высоком научном уровне анализирует взаимосвязь и самобытность отечественного и британского комплексного подходов к формированию медиакомпетентности зрителя. Личность развивается в деятельности, и чем богаче и содержательнее будет эта деятельность, тем больше возможностей создаётся для становления социально ценных отношений подрастающего поколения к явлениям окружающей действительности, для развития его самосознания, воспитания духовных потребностей. Мир огромен, он разный и растущий человек равно как и его учитель должны его познавать.

Низко кланяюсь преподавателю кафедры лингвистического образования Южного федерального университета Д.О. Березуцкой (г. Таганрог), автору статьи «Роль кинематографа в медиаобразовательной деятельности С.Н. Пензина», за память об этом благородном человеке. Чрезвычайно ценно, что молодое поколение исследователей проблемы медиаобразования обращается к анализу деятельности первопроходцев, многие из которых, к сожалению, уже ушли из жизни... Опыт поисковой деятельности С.Н. Пензина уникален. Я рад тому, что мы что-то сделали вместе с этим удивительным *Человеком*.

Вопросам медиаобразования в системе дополнительного образования посвящены интересные статьи И.В. Лучезарновой (г. Димитровград Ульяновской области) и Л.Л. Кондрашкиной (г. Санкт-Петербург). Доцент кафедры социологии Московского гуманитарного университета Н.В. Васильева обращает внимание читателей на любопытную взаимосвязь кинематографа и фактора преступности в годы его зарождения.

О.В. Дворников, руководитель молодёжного медиацентра (г. Нелидово Тверской области), считает, что в основе детского кино обязана быть христоцентричность. Не вызывает сомнения, что данная интересная проблема будет впоследствии разработана автором, который является постоянным участником конференции и фестиваля.

Приглашаем читателя погрузиться в яркий мир сложнейших проблем современного медиаобразования и таким образом вступить в диалог с педагогами-энтузиастами, деятельность которых направлена на приобщение юного поколения к миру прекрасного...

*О.А. Баранов, канд. иск., профессор,
член Союза кинематографистов России,
Заслуженный учитель России*

Д. О. БЕРЕЗУЦКАЯ

преподаватель кафедры лингвистического образования

Южного Федерального Университета (Таганрог)

darya75@yandex.ru

Роль кинематографа в медиаобразовательной деятельности С.Н. Пензина

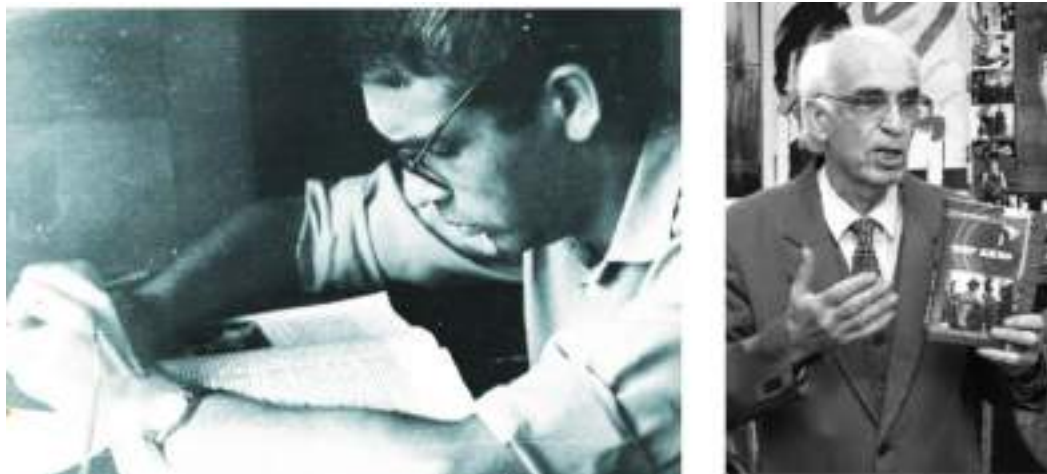
Роль кинематографа в жизни каждого человека и человечества сложно переоценить. Отметим, что он давно перестал выполнять роль только развлекательного средства; он активно воздействует на своего зрителя, его сознание, демонстрирует образцы поведения, идеалы, формируя при этом то или иное мировоззрение, жизненные смыслы у своей аудитории. Поэтому из области искусства он достаточно быстро (примерно с 1920-х годов) «перешагнул» в педагогическую сферу. Такая специфика диктовалась государственными нуждами (укрепление советской власти, популяризация идей коммунистов у различных слоев населения и пр.), а также поддерживалась ведущими кинематографистами страны.

Для медиапедагога С.Н. Пензина (1932—2011) кинематограф занимал важное значение в жизни и профессиональной деятельности. Он выступал за изучение теории и истории кино, поскольку такие знания «открывали вход» в мир высоких образцов киноискусства. Понимая, что фильмы стали неотъемлемой частью жизни любого современного человека, ученый стремился выработать потребности у аудитории (школьной и студенческой) в обращении к его лучшим произведениям. Тем более что интровертивные кинокартины не могут существовать без своих зрителей: «... невозможно не восхищаться его лучшими произведениями... Судьбы фильма во многом определяем мы, зрители. Наша грамотность, компетентность в вопросах кино, знакомство с его историей, наша общая культура создают предпосылки для дальнейшего процветания киноискусства» [Пензин 2009: 525]. То есть С.Н. Пензин стремился к соблюдению определенного равновесия, выражающегося в том, чтобы высокие образцы киноискусства обрели свою аудиторию, а потребности зрителей не ограничивались лишь развлекательными функциями, которые способен «предоставить» кинематограф.

С начала прошлого века в нашей стране кинематографу отводилась особая роль в образовании и воспитании как детей, молодежи, так и взрослого населения. Так, в 1910—1920 годах в России было свыше ста журналов и газет о кинематографе. «Подавляющее большинство в Петербурге и Москве. Имелось множество местных изданий... Синемой сразу же заинтересовались учителя гимназий и училищ. В зональной

научной библиотеке Воронежского госуниверситета преподаватель Е.В. Калач нашла документы об отношении педагогики к “чуду века” – кино. Первый – научно-популярный журнал “Вестник воспитания”. В № 8 за 1914 г. вышла статья Н.А. Саввина “Кинематограф на службе у истории и истории литературы». В журнале “Свободное воспитание” в № 1 за 1916—1917 г. статья “Кинематограф и учащиеся (Ученическая анкета)”» [Пензин 2009: 23].

Илл. 1-2. Сталь Никанорович Пензин.



Выдающийся режиссер В.И. Пудовкин подчеркивал, что «именно кинематографическое искусство обладает исключительными мощными возможностями для выражения мыслей и идей самого широкого общечеловеческого порядка. Эмоциональное волнение, чувства, выросшие в зрителе крепче и сильнее любой логической аргументации, заставляют его поверить в то, что он увидел и услышал. Заставить человека поверить в истинность высказанной мысли – значит помочь ему сделать первый шаг в практической деятельности. Современное кино, благодаря своей интернациональной доступности, играет роль в духовном воспитании человечества большую, чем литература, театр, религия. Поэтому кино может стать как источником величайшего добра, так и величайшего зла» [Пудовкин 1975: 763]. Здесь нам хочется выделить особенность кинематографа, на которую указывал В.И. Пудовкин, а именно обращение не к кино в его широком понимании, а к высоким образцам кинематографического искусства. Эта точка близка и С.Н. Пензину, поскольку он выделял три вида художественного кинематографа:

1. коммерческий кинематограф;

2. артхаусный, под которым им понималось «серьезное, проблемное кино, альтернативное коммерческому» [Пензин 2009: 47];

3. *авторский кинематограф*. С.Н. Пензин совместно с О.А. Барановым предложили следующую формулировку данного термина: «авторское (режиссерское) кино – произведение «серьезного» киноискусства, в котором ощутима личность автора-творца» [Баранов, Пензин 2005: 9].

Таким образом, согласно утверждениям В.И. Пудовкина и С.Н. Пензина, не все кинопроизведения несут позитивный образовательный и воспитательный потенциал, а лишь те, в которых заложен нравственный смысл. Поэтому медиапедагог в своей практической деятельности отстаивал точку зрения, согласно которой медиаобразовательная работа со студентами, школьниками должна опираться на высокие образцы киноискусства, в которых раскрывается внутренний мир героев, а также отражается авторская позиция. Например, изучение творчества выдающегося режиссера С.М. Эйзенштейна, которому, по мнению С.Н. Пензина [2009], в своих кинопроизведениях удалось показать могучие возможности экрана в передаче внутреннего мира человека.

А вот советский режиссер А.П. Довженко указывал на то, что кинематографисты – педагоги для миллионов. «Поэтому прошу не забывать в числе прочих задач выполнение задачи педагогического характера в каждой своей картине, независимо от жанра, содержания и авторского направления» [Довженко 1969: 126]. Эта позиция в медиаобразовании имеет много сторонников среди педагогов (Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Е.В. Мурюкина, Л.М. Баженова и мн. др.), поскольку указывает на возможность использования разных кинофильмов, не ограничиваясь только высокими образцами киноискусства. Они исходят из положения о том, что необходимо опираться на потребности аудитории в области медиа, в том числе кинематографа. Так, А.В. Федоров [2001] пишет, что в работе со школьниками и студентами следует постепенно «повышать» уровень потребностей, вводя авторские кинофильмы.

Наше изучение материалов по теме исследования показало, что кинематографическое сообщество в советский период достаточно активно взаимодействовало с педагогическими учреждениями, было заинтересовано в развитии зрительской культуры, повышении уровня восприятия фильмов, понимания авторской концепции, находившей отражение в кинопроизведениях. Так, в пособии-эссе В.В. Солдатов и О.А. Баранова «Искусство – это память, которая передается от поколения к поколению» [Солдатов, Баранов 2014] находит отражение работа киноклуба, организованного в конце 1950-х О.А. Барановым. На базе киноклуба не только проводились просмотры и анализ фильмов, но и велась переписка с актерами, режиссерами, мультипликаторами, художниками, организовывались творческие встречи и поездки на киностудии, родину А.П. Довженко, проводились научные конференции.

При этом особо подчеркивается взаимная заинтересованность учителя и воспитанников.

В пособии-эссе приведена переписка кинематографистов со школьниками. Например, письмо известного киноведа М.П. Власова отличается уважительным отношением, пониманием серьезности проведения научной конференции, посвященной творчеству А.П. Довженко:

Дорогие друзья! Вы совершенно правильно пишете, что не уловили в моем предыдущем письме отказа от участия в конференции. Отказа там, действительно, не было, а было лишь объяснение того обстоятельства, что я не был лично знаком с А.П. Довженко и поэтому, естественно, не могу выступать с воспоминаниями о нем. Однако я с большим удовольствием приму участие в разговоре о творчестве Александра Петровича, о своеобразии его творческого стиля и расскажу о тех двух выступлениях Довженко, которые мне посчастливилось в свое время слышать. Прошу считать это письмо моим «официальным» согласием принять участие в Вашей конференции. Итак, до скорой встречи в Калининe. С дружеским приветом, М. Власов. 29/IV 1964 г. [Солдатов, Баранов 2014: 68].

Итак, одно из самых молодых искусств стало неотъемлемой частью жизни человека. Такой феномен С.Н. Пензин объяснял следующим образом: «Кино – это особый мир. Жизнь любого из нас проходит под знаком кино. Каждый может по желанию (в кинотеатре или дома) “выключиться” из будней и перенестись в иную реальность – экранную. Зачем? Мы хотим знать как можно больше нового – новых людей, новые факты. Экран расширяет наш кругозор. В нас сильна жажда красоты, а талантливый фильм – конденсат прекрасного... Это самое доступное, могущественное и одновременно самое уязвимое, нуждающееся в защите искусство. От кого его защищать? Прежде всего – от... самого себя. Кинокартины, как и их создатели, отличаются характером, темпераментом, запасом энергии. “Сильные” фильмы, как ледоколы во льдах, легко обеспечивают себе путь на экран, собирают громадные аудитории, надолго захватывают кинозалы. “Слабым” среди них пробиться трудно. Все было бы просто, будь “сильные” всегда достойными, а “слабые” – плохими картинами. Чаше это не так. “Сильный” фильм, как правило, – это захватывающий сюжет, обаятельные актеры, бойкие шлягеры в исполнении популярных певцов, экзотические места действия и множество иных приманок. В итоге многогранный и многозначный мир кино для значительной части зрителей сводится к участку до обидного малому: к развлечению» [Пензин 1987: 3].

От восприятия кино только в виде развлечения предостерегал зрителей С.М. Эйзенштейн, последовательно проводивший идею, критиковавшую бездумное отношение к кино, выступавшую «против использования его

только в развлекательных целях. Кинорежиссер должен точно знать механизм воздействия фильма на сознание зрителя, что позволяет ему умело управлять процессом формирования мировоззрения. Это позволит не только и не столько развлекать, но и развивать человека с помощью кинематографа» [Эйзенштейн 1964: 684]. Хочется отметить, эта позиция находила отражение не только в теоретических воззрениях, но и в его творчестве.

Кинематограф стал в медиапедагогической концепции С.Н. Пензина системообразующим понятием, поскольку, по мнению ученого, обладал необходимым для искусства свойством – способствовал постижению человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. – 189 с.

Довженко А.П. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 4. – М.: Искусство, 1969. – 544 с.

Солдатов В.В., Баранов О.А. Искусство – это память, которая передается от поколения к поколению: пособие-эссе. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. – 262 с.

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

Пензин С.Н. Мир кино: учебное пособие / С.Н. Пензин; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2009. – 535 с.

Пудовкин В.И. Собрание сочинений. Т. 2. – М., 1975. – 763 с.

Федоров А.В. Медиаобразование: История, теория и методика. – Ростов н/Д: ЦВВР, 2001. – 708 с.

Эйзенштейн С.М. Избранные произведения. Т. 1. – М., 1964. – 684 с.

М. А. БЛИНОВА

учитель русского языка и литературы

ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат»

(с. Медное Тверской области)

blinova74@yandex.ru

Терапия души киноискусством

В Медновской санаторной школе-интернате (Калининский район Тверской области) живут и обучаются дети из асоциальных семей, дети-сироты и дети, на длительный период лишённые общения с семьей. Несмотря на то, что в школе-интернате поддерживается теплая, доверительная обстановка, такие дети особенно нуждаются в воспитании семейных ценностей. Диапазон собственных переживаний у них выше, нежели у детей, воспитывающихся под положительным влиянием семьи, большой груз собственных проблем ложится на их плечи, и им труднее прожить без психологических потерь детский возраст. Для того чтобы сформировать семейные ценности, облегчить тяжесть проблем и способствовать духовному росту с апреля 2014 г. в школе-интернате проводится работа по реализации проекта «Кинотерапия».

Метод кинотерапии основан на совместном анализе просмотренного фильма и дальнейшей коррекции выявленных зон ближайшего развития участников группы. Кинотерапия – это творческий процесс самопознания, вслед за которым возникает возможность перехода к сознательной коррекции своих действий. Таким образом, кинотерапия – это терапия души искусством. По мере просмотра фильма и анализа эмоционального восприятия его образов, участники исследуют свои личностные особенности и выявляют бессознательные сценарии поведения. Вслед за этим становится возможным переход к сознательной коррекции действий и осознанным изменениям в жизни.

Цели кинотерапии:

1. Эмоциональное переживание и проживание участниками сходных с их жизнью ситуаций и проблем.
2. Осознание и переосмысление своих поступков, самого себя.
3. Развитие навыков самоанализа.
4. Развитие способностей общения, умения высказать и доказать свое мнение.
5. Духовный рост.

Этапы работы кинотерапевтической группы:

1. Начальный этап: создание доброжелательной обстановки в группе.
2. Задание, концентрирующее внимание на теме.

3. Просмотр фильма.
4. Первоначальное обсуждение.
5. Обобщение результатов обсуждения.
6. Анализ несоответствий и индивидуальных проекций.
7. Работа с образами.
8. Анализ важной ситуации.
9. Подведение итогов.

На каждом из этапов мы остановимся подробно.

Создание доброжелательной обстановки

1. **Совместное обсуждение какого-либо вопроса, связанного с предстоящим фильмом или отстраненного от него.** Например, перед просмотром художественного фильма *«Сказка о звездном мальчике»* (реж. Л. Нечаев, по сказкам О. Уайльда, СССР, 1983 г., 129 мин.) была подготовлена и проведена беседа о фундаментальных ценностях, ценности матери и ребенка. Был задан вопрос: как связаны между собой мать и дитя? Участники группы пришли к выводу, что эта невидимая нить зарождается еще тогда, когда ребенок находится в утробе матери и связывает их на протяжении всей жизни. Если же они расстаются, то материнское сердце способно почувствовать свое дитя даже спустя длительное время.

Кристина М. (10 л.): *«Я очень люблю свою маму, и мне кажется, я бы ее узнала и почувствовала ее приближение. Когда она приезжает ко мне в школу-интернат, я чувствую, что она где-то рядом, выхожу на крыльцо, жду, и тут появляется она».*

2. **Формулирование запроса, планирование целей присутствия и личного результата кинотерапии, постановка ключевых вопросов сеанса.** Например, перед просмотром мультфильма *«Сказание о Петре и Февронии Муромских»* (реж. Н. Михайлова, Россия, 2008 г., 13 мин.) ставятся вопросы: какими должны быть взаимоотношения мужа и жены, на каких законах они должны строиться, какие ценности семейной жизни мы должны создать для себя? Что интересно, дети задумываются о своем будущем и хотят понять, какой бывает настоящая любовь в семье.

Вячеслав (12 л.): *«Когда я вырасту, у меня будет семья. Я хочу, чтобы мы с женой любили и понимали друг друга, и никогда не ругались, тогда у нас будут счастливые дети».*

3. **Обсуждение одной из тем, которую затрагивает фильм.** Например, перед просмотром художественного фильма *«Балетные туфельки»* (*Ballet Shoes*, реж. С. Голдбахер, по роману Н. Стритфилд, Великобритания, 2007 г., 85 мин.) обсуждается основная тема, которая

будет раскрыта в фильме: совместное проживание детей, оказавшихся без попечения родителей, какими должны быть их взаимоотношения.

Кристина О. (11 л.): *«У нас в школе-интернате жизнь строится совместно со всеми. Мы все приехали из разных мест (пусть не из стран), а живем одной семьей, любим друг друга, уважаем, стараемся помогать товарищам».*

Задания, концентрирующие внимание на теме.

Перед просмотром фильма мы просим обратить внимание:

1. на эмоциональные и физиологические переживания героев.
2. на положительные и отрицательные образы, на характер музыки, сопровождающей их появление.
3. на разыгрываемые героями фильма нормы поведения (приемлемы они для вас или нет).

Просмотр фильма:

Заботимся об удобстве участников в процессе просмотра (стулья в зале можно располагать свободно). Это способствует созданию доверительной обстановки, снимает напряжение.

Работа по обсуждению:

1. *Первоначальное обсуждение.* Сидя в кругу, участники высказывают мысли и чувства, вызванные затронувшими их эпизодами и образами. Например, после просмотра художественного фильма «Карлитос и поле его мечты» (*Carlitos y el campos de los sueños*, реж. Х. дель Серро, 2008 г., 107 мин.) в ходе спонтанного обсуждения дети проанализировали те эпизоды, которые для них стали наиболее яркими.

Кристина О. (11 л.): *«Мне понравилась мечта Карлитоса о родителях и стать звездой футбола, как он играл в футбол во дворе детдома. Однажды Карлитосу выпал шанс сыграть в футбол, где он забил решающий мяч и стал звездой».*

Люда (12 л.): *«Мне очень понравился эпизод, когда тренер заставил Карлитоса ловить рыбу. У него это плохо получалось, тогда он стащил рыбу из столовой и принес тренеру. Но, самое главное, мечты сбываются: Карлитос нашел свою семью».*

Андрей (12 л.): *«Я рад, что уволили директора детского дома».*

2. *Обобщение результатов обсуждения.* Ведущий составляет общий список тем, раскрытых в фильме, и образов, важных для участников.

3. *Анализ несоответствий.* Через осознание проекций (механизм первичного восприятия зрителем фильма), искажающих восприятие реальности, выявляется и осознается участниками связь между личными

реакциями и скрытыми потребностями. В случае с вышеупомянутым фильмом стремление Карлитоса к осуществлению своей мечты очень важно: мальчик мечтал о семье и о профессиональной игре в футбол на большом поле. На пути к осуществлению своих желаний главный герой проходит испытания. Зрители были глубоко возмущены поведением директора детского дома, для которого дети были безразличны, а на первое место выходили деньги. Счастливым был финал фильма, когда Карлитос сыграл в профессиональной команде и его усыновил тренер.

Люда (12 л.): *«Я теперь поняла, зачем тренер заставлял Карлитоса ловить рыбу: это необходимо, чтобы сконцентрировать внимание, иметь терпение, уметь обвести противника».*

Андрей (12 л.): *«Директора детдома уволили потому, что он продавал детей. Это противозаконно. Хорошо, что у нас в интернате все по-честному: у нас хорошо, все любят друг друга, и взрослые и дети».*

Работа с образами:

1. *Детальное исследование значимых образов.* Например, после просмотра художественного фильма «Точечка и Антон» (*Pünktchen und Anton*, реж. К. Линк, по произв. Э. Кестнера, 1999 г., 107 мин.) был детально разобран образ Точечки, которая оказалась способной на большие поступки ради своего друга. Она выросла в богатой семье, была избалована, но ей не хватало родительской любви, т.к. родители были всё время заняты своей работой. Радость от общения она находит в бедной семье Антона, где часто не хватает денег, но где царит любовь и взаимопонимание. Символично пение Точечки в переходе, где она зарабатывала деньги для матери Антона, которой требовалось лечение на берегу моря.

Илья (12 л.): *«Мне не понравилась семья Точечки, потому что папа всегда был на работе, а мама на вечеринках. Точечке было хорошо только с няней и кухаркой, потому что только у них находилось время для девочки. Если бы моя мама была здорова, она никогда не променяла бы меня на вечеринки».*

Настя (8 л.): *«Антон более счастлив, так как его мама всегда рядом с ним. Мне так хочется, чтобы моя мама была рядом, но это невозможно».*

2. *Работа с проекцией и новым «прочтением» фильма.* Первые впечатления от просмотра сравниваются с разобранной идеей фильма.

3. *Беседа на значимую тему, затрагивающую мировоззрение и позицию участников.* Для современных детей важной является проблема денег. Многие считают, что от финансового благополучия зависит все, и на деньги можно купить даже любовь. В фильме «Точечка и Антон» эта тема

раскрыта иначе: не все измеряется деньгами, и семейное счастье возможно только там, где царит любовь.

Алена (12 л.): *«Мне понравился фильм “Точечка и Антон”. Герои прошли множество испытаний, чтобы их семьи были счастливы. А еще: деньги не самое главное в жизни, главное – любовь».*

4. *Проигрывание значимых стереотипов поведения по индивидуальным сценариям и ролевым выборам.* После просмотра участникам группы предлагается пережить некоторые ситуации из фильма. Например, проигрывая ситуации из жизни Точечки, дети предлагали много способов, как бы они поступили, чтобы привлечь внимание родителей. Например, разлить кофе на платье мамы, чтобы она осталась дома, притвориться больным, чтобы отец не пошел на работу, убежать из дома...

Анализ актуальной ситуации.

На данном этапе помогаем участникам проанализировать свои жизненные, сходные с просмотренным фильмом, ситуации, осознать свои жизненные потребности, скрытые за значимыми образами. Например, Андрей (12 л.) после просмотра фильма «Карлитос» поделился с участниками группы своей мечтой сыграть в ответственном матче, а Илья (12 л.) сказал, что он поверил в то, что когда-то станет звездой футбола.

Заключительный этап.

Участникам предлагается:

1. *подвести итоги просмотра.*

Сергей (17 л.): *«Мне понравился фильм “Карлитос”. Там герой похож на меня: я тоже сирота и играю в футбол. У меня замечательный тренер, я рад тому, что у меня есть опекун... А когда-то я, как Карлитос мечтал о семье и футболе. Мечты сбываются не только в кино, но и в жизни».*

2. *принять решение о дальнейших поступках.* Не обязательно, чтобы в беседе принимали участие все члены группы. Важно, чтобы они постепенно вливались в работу и раскрывались. Сегодня кто-то был просто наблюдателем, завтра ему обязательно захочется высказаться.

Сергей (17 л.): *«Я бываю часто неправ по отношению к своему опекуну. Но, посмотрев фильм “Карлитос”, я понял, что нужно быть добрее и терпимее, иначе все может рухнуть».*

Уровни анализа фильма.

В зависимости от цели, которую мы поставим перед просмотром, участники занимают разные позиции. Необходимо также помнить о том,

что правильно заданные вопросы при обсуждении – это залог положительного результата в финале.

Уровень анализа фильма зависит от целей проведения кинотерапевтического сеанса. Например, если целью встречи группы является создание доверительной и поддерживающей атмосферы, тогда главной задачей просмотра будет получение эстетического удовлетворения при совместном действии (просмотре кинофильма и обсуждении). В этом случае центром внимания на этапе обсуждения станет получение участниками группы удовольствия. Главная роль, предлагаемая участнику, – наблюдатель. Результатом просмотра и обсуждения явится снижение внутреннего напряжения путем зрительного исполнения желаний.

Вопросы ставятся следующие: Какие впечатления вызвал у вас просмотренный фильм? Что вы испытали в момент просмотра? Какие чувства вы переживаете сейчас? Какие ассоциации приходят к вам в связи с фильмом? Что нового вы узнали о мире, людях и о себе?

Для получения эстетического удовольствия можно посмотреть художественный фильм «Старик Хоттабыч» (реж. Г. Казанский, по повести Л. Лагина, СССР, 1956 г., 86 мин.).

Если целью встречи является приобретение нового позитивного опыта путем непосредственного проживания, то центр внимания в момент обсуждения будет находиться в области ролевых предпочтений и выборов участников, анализе жизненных сценариев и представлений. Тогда главной ролью, предлагаемой участнику кинотерапевтического сеанса, будет «активный участник событий», что в результате с помощью ролевых игр и упражнений приведет его к изменению поведения в реальной жизни.

Ставятся вопросы: Если бы вы могли стать героем фильма, какую роль вы сыграли бы? (из существующих или дополнительно вами придуманных) Почему именно эта роль? Какой эпизод вашей жизни стоит за этим выбором? Как обстоит дело в жизни? Насколько тот выбор, который вы произвели сейчас, соответствует осознанным стратегиям, которыми вы руководствуетесь в реальной жизни? Насколько этот выбор вы считаете эффективным для себя? Хочется ли вам что-нибудь изменить?

С данной целью можно посмотреть художественный фильм «Моя мама – Снегурочка» (реж. Р. Барабаш, Россия—Украина, 2007 г., 90 мин.).

Миша (7 л.): *«Я бы сыграл роль мальчика. Я тоже мечтаю о красивой и сказочной маме. В моей жизни мама не такая, ей не хватает времени для меня, она часто выпивает и плохо выглядит. А я хотел бы жить в хорошем доме с красивой и доброй мамой».*

Если участники собрались на встречу с целью самопознания, то внимание в обсуждении будет сосредоточено на их мировоззренческих установках, жизненных принципах, ценностях и позициях. В таком обсуждении участник берет на себя право быть соавтором фильма. Фильм становится частью его жизни, содержание присваивается полностью или частично с помощью воображения, что в результате приводит к переосмыслению реальности и своего места в ней.

Примерные вопросы: О чем этот фильм был для вас? Какой образ показался вам наиболее важным? От имени выбранного вами образа сделайте краткую рекламу фильма («Про что было кино?») Если бы вы были режиссером, что бы вы изменили в подаче основной идеи фильма? Если бы вы были сценаристом, какое продолжение сценария вы могли бы придумать?

С этой целью можно посмотреть художественный фильм «Энн из Зеленых крыш» (*Ann of Green Gables*, реж. К. Салливан, по роману Л.М. Монтгомери, Канада—Германия—США, 1985 г., 199 мин.).

Алёна (12 л.), например, сделала следующий анализ фильма: «Вы знаете, что такое одиночество? Как это – жить без родителей? Обо всем этом вы узнаете из фильма о девочке-сироте, удочерённой пожилыми братом и сестрой. Девочка, любящая фантазировать, постоянно попадает в какие-то переделки, но ее обаяние и умение располагать к себе людей всегда помогают ей с достоинством пройти все жизненные испытания».

Вероника (13 л.): «*Меня этот фильм учит быть добрым, решительным и честным человеком*».

Для достижения данной цели можно также посмотреть художественный фильм «Привет от Майка» (*De Groeten van Mike*, реж. М. Петерс, Нидерланды, 2012 г., 95 мин.).

Александр (12 л.): «*Недавно смотрели “Привет от Майка”, и я увидел себя... Я также как и Майк хочу домой к маме, но меня мама не забирает, потому что пьет. Я ее очень давно не видел, она ко мне ни разу не приезжала. Я так радовался за маму Майка, когда она отказалась от вина...»*

Смотреть кино можно по-разному. Иногда кино и человеческие души встречаются, а, бывает, они продолжают оставаться разделенными. В работе по кинотерапии изучение жизни и себя в ней происходит за счет включения зрителя в перипетии сюжета. Иллюзия реальности, модель, придуманная ребенком, соединяются с реальностью участника. Зритель, войдя в фильм посредством обсуждения возникших мыслей, ощущений и чувств, переживающий и проживающий его, как будто в зеркале видит отражение себя самого. Есть важный момент, связанный с проживанием: даже если сюжет фильма и актерская игра не захватывают зрительского

внимания, последующее обсуждение, взаимодействие с реальностями других людей, делает свое дело...

Даже если только один участник в группе доверился содержанию фильма, то он становится важным элементом для включения остальных ребят в осмысление просмотренного фильма. Если в кино можно не верить, то в чувства и переживания человека, находящегося рядом с тобой, не поверить нельзя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Быстрицкий О.А. Терапия киноискусством. Методы повышения психологической компетенции педагогов // Школьный психолог. – 2007. – № 3.

Панов В.И. Не только дар, но и испытание // Директор школы. – 2000. – № 3.

Повышение социальной компетентности детей и подростков. Фильмотека / Коблик Е.Г. – М.: Генезис, 2006.

Прокофьева Н.И. Практика кинотерапии. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://www.imaton.ru./main.php>

Шмидт В.Р. Организация тренингов на основе мультфильмов // Справочник классного руководителя. – 2009. – № 3.

Е. А. БОНДАРЕНКО

канд. пед. наук, доцент

Всероссийского государственного университета

кинематографии им. С.А. Герасимова (Москва)

letty3@yandex.ru

Экранный образ в контексте цифровых технологий

Смена информационной среды образования происходит поистине стремительно. За последнее десятилетие массовое распространение получили цифровые технологии, которые открывают перед образованием целый мир новых возможностей. Каждые три года происходит обновление ведущих технологий и технических устройств. И наиболее вероятный прогноз на будущее обещает увеличение как скорости и масштабов технологического обновления, так и массивов обрабатываемой информации.

Возникает новый тип информационной среды. Объемы информации, получаемые каждым человеком, значительно расширились. Произошло это не только за счет снятия запретов со средств массовой информации, повлекших за собой расширение получаемых сведений из разных сфер жизни, а прежде всего за счет расширения электронных средств и расширения доступа к самым разным средствам информации.

Интернет как форма накопления и обмена информацией, а также как канал массовой коммуникации вполне может стать основой новой информационной среды, которая определит и изменения в образовательных технологиях.

Возникает проблема восприятия новых информационных технологий. И здесь следует вспомнить о том, что восприятие аудиовизуальной информации в средствах новых информационных технологий происходит, в первую очередь, через экран. И поэтому роль восприятия и интерпретации экранного образа требует особого внимания на новом этапе развития и становления информационной среды.

Объемы обмена аудиовизуальной информацией резко возросли. Отработаны первые модели интерактивного телевидения, возникла сеть информационных порталов, призванная обеспечить самые различные потребности пользователя Интернет. Не последнее место занимают и электронные ресурсы, посвященные сугубо образовательной информации. Немалая часть этих ресурсов представлена в записи на электронных носителях.

Рассмотрим влияние этих процессов с точки зрения медиаобразования. Управление потоками информации становится более

децентрализованным, наиболее существенной становится реализация принципа активного выбора содержания со стороны пользователей. Интерактивность становится неотъемлемым качеством диалога с информацией, представленной в электронном виде.

Каждый пользователь становится оператором, режиссером и даже монтажером. С учетом возможностей наложения фильтров и использования спецэффектов понятие «цифровая личность» уже не выглядит преувеличением. Дальнейшее расширение каналов получения информации может быть связано с созданием виртуальной реальности, включая и элементы тактильного восприятия. Человек получит возможность выстраивать себе виртуальную индивидуальность и через нее вести общение в электронных сетях.

Однако, чем больше информации доступно, тем важнее ее отбор, тем эффективнее должна быть система фильтров, помогающих отделить зерна от плевел, собрать и использовать только необходимую для избираемых целей информацию.

Медиаобразование – оптимальная с этой точки зрения дисциплина, помогающая личности выработать индивидуальную систему «просеивания» сообщений, ее отбора и переработки, соотнесения степеней доверия к информации. Само по себе медиаобразование не является отдельным учебным предметом или образовательной областью. Это целенаправленная работа по формированию навыков и умений работать с информацией, поступающей по каналам массовой коммуникации – масс-медиа.

Любой текст, изложенный на языке медиа и несущий на себе специфику коммуникативного канала, является **медиа**т**екстом**. Поэтому язык массовых коммуникаций так быстро становится определяющим в процессе развития нового информационного общества.

По мере становления новых тенденций развития общества возрастает потребность в грамотных и компетентных пользователях информации, возникает необходимость использовать и тот образовательный потенциал, который представляет изучение средств массовой информации и каналов массовой коммуникации, что помогает найти истинное место и наиболее эффективные способы использования СМИ в учебном процессе.

Это определяет многоплановость видения и подхода к проблемам, свободу выбора уровней восприятия и анализа, умение находить выход практически из любой ситуации, потому что, помимо формального объема знаний, оказываются задействованными такие сферы, как интуиция, фантазия, воображение; различные типы логической обработки информации, поиск аналоговых ситуаций в бытии и динамике

культурного опыта личности. Именно поэтому изучение не только проблем, связанных с развитием электронных информационных технологий, но и образной системы искусств (особенно искусств синтетических, таких, как кинематограф и телевидение, сама природа которых дает основания рассматривать их как способ отражения взаимодействия современного человека с информационной средой) представляет собой насущную необходимость времен развитых высоких технологий. Для ориентации в сложных информационных системах и эффективной работы в высокотехнологичных структурах типа компьютерных сетей просто необходимы освоение практических навыков диалога через средства массовой коммуникации и развитое образное мышление.

По сравнению с ранее существовавшим образовательным пространством, где источником знаний традиционно были учитель и традиционные средства обучения – в первую очередь, учебник и учебное кино и телевидение, – спектр средств обучения сегодня значительно расширен за счет мультимедийных образовательных технологий. По мере формирования новой информационной среды это предъявляет новые требования как к организации учебного процесса, так и к подготовке учителя.

Процесс разработки новых методик и образовательных технологий, связанных с использованием электронных информационных ресурсов, плавно переходит в стадию интенсификации.

Вполне естественным в условиях школьной реформы является стремление восполнить недостаток учебной информации через обращение к электронным ресурсам. Школы и учащиеся получили массу мультимедиапродукции, предлагаемую разными производителями, но далеко не всегда эта продукция отвечает требованиям современного учебного процесса.

На рынке информационных технологий в настоящее время происходят подобные явления: социальными заказчиками и потребителями являются, в большинстве своем, не учреждения образования, а частные покупатели. Именно на них ориентируется рынок при формировании своей продукции. Вполне объяснимо, что продукция эта очень разнородна, как по качеству, так и по содержанию, в ней трудно ориентироваться. Часто в ней доминирует развлекательный аспект.

Единственным регулятором выпуска продукции в области информационных технологий стал спрос. Этот естественный, казалось бы, в рамках рыночных отношений регулятор, в вопросах образования приобретает несколько иной оттенок. Не являясь заказчиками производства, не финансируя его, органы образования вынуждены иметь

дело с той продукцией, которую поставляет рынок. Рынок же автоматически подстраивается под того массового потребителя, которого он имеет – с определенным кругозором, запросами и интересами, а иногда и пытается сформировать потребителя под собственную продукцию. Это наиболее существенно в случае монопольного производства либо малого количества производителей.

Во многом это определяет картину на рынке мультимедийных пособий, где производители зачастую оторваны от процесса образования, не имеют представления о методическом аппарате предмета и, даже используя в качестве авторов текста специалистов – опытных преподавателей и методистов, – ради своих представлений о новшествах способны исказить смысл материалов или просто сделать собственную продукцию непригодной для использования в учебных целях.

Проблемой здесь становится даже авторское право, поскольку бесспорно определяющее значение четко разработанного учебного курса и методики его использования в электронном виде часто оспаривается менеджерами, которые в силу своей педагогической неграмотности не способны оценить ущерб, наносимый образовательной ценности продукта, который может возникнуть в результате «технологических поправок». Экранный образ в мультимедиа требует нового мышления, и здесь роль автора пособия (или коллективного автора) является весьма серьезным аспектом обеспечения качества мультимедиапродукции.

Однако здесь не мешает помнить, что ничто не возникает на пустом месте, и революция в технологии записи, воспроизведения, возможностей использования информации далеко не всегда ведет к кардинальным изменениям характера учебного процесса. Для этого нужны изменения в самой структуре знаний, умений, навыков работы с информацией в образовании, изменение требований к выпускникам, иная структура стандартов образования, реальная интеграция предметных областей.

В процессе образования прежде всего должен быть учтен так называемый человеческий фактор: наличие одного лишь технического средства, основанного на самых передовых технологиях, хотя и необходимый, но еще не достаточный аргумент в пользу того, что передовые технологии однозначно лучше и должны занять ведущее место в образовании. Учет человеческого фактора столь же необходим, как и создание нового средства обучения. Более того, наилучшие, перспективные начинания могут быть обречены на неудачу, если не учитываются человеческий фактор и менталитет, не берется во внимание характер функционирования этого средства обучения в конкретно-исторической обстановке и социально-психологической среде.

В настоящее время наблюдается очевидная недооценка человеческого фактора в использовании электронных ресурсов. Здесь оказывается недостаточным дать только методику использования мультимедиа на уроке или в проектной деятельности с подключением интернет-технологий. Необходимо изменить сам образ мышления учителя, сделать его «открытым» для общения, использования новой информации, для представления ее ученикам в тех формах, которые оптимальны для их сегодняшнего восприятия мира.

Все сказанное вполне относится и к новым электронным технологиям. Их место в образовании, содержание и эффективность требуют тщательной научной проверки не с целью выявления лишь их негативных сторон, а с целью определения оптимальных способов их применения, отработки их содержания и качества исполнения. Нужно изучить и экспериментально проверить оптимальные формы таких пособий, учитывающих не только содержательную, но и методическую стороны подачи учебного материала.

Изучение восприятия экранных искусств и его результатов свидетельствуют о том, что использование тех или иных особенностей и возможностей искусства экрана взаимосвязано с пониманием аудиовизуального текста. Каждое время порождает свои особенности экранного языка: меняется монтаж, цветовая гамма, возникают различные средства и приемы экранной выразительности. Изменяются темп и ритм восприятия (так, обилие рекламы в телеэфире на наших глазах породило эффект «рекламной паузы» – неспособность учащихся сосредоточиться более чем на 15 минут).

Развивать навыки восприятия экранных произведений, знакомить учащихся с особенностями языка экранных искусств – именно этим задачам (и многим другим) посвящена работа педагогов в особом направлении образования – кинообразовании или образовании в области экранных искусств, как принято называть эту область медиаобразования в последнее время. Изучая восприятие детьми экранных произведений, педагоги, работающие в этой области, выявили ряд особенностей в восприятии учащимися самых разных возрастов экранных произведений (фильмов разных видов и жанров, телепередач, клипов, рекламы). Подчас эти особенности детского восприятия классифицируются как недостатки, над преодолением которых необходимо работать. Однако некоторые из них напрямую связаны с возрастными возможностями учащихся, поэтому их следует не преодолевать, а учитывать и использовать.

В процессе создания электронных учебных пособий нельзя не учитывать особенностей восприятия экранных произведений, поскольку эти особенности распространяются и на восприятие другой экранной

продукции – в частности, электронных учебных ресурсов. Учет возрастной специфики восприятия поможет создателям мультимедийных пособий сделать их более доступными и понятными.

Основные составляющие экранного образа

При рассмотрении экранного образа следует учитывать, что его восприятие сформировано в культурной парадигме кинематографа, телевидения, видео. Эволюция экранного образа как средства передачи информации в средствах массовой коммуникации показывает, что основные свойства, качества экранной образности остаются неизменными и при рождении мультимедийной продукции и определяют успешность или неуспешность методики, которая положена в основу создания продукта.

Поэтому при оценке качества электронных информационных ресурсов (ЭИР) следует рассматривать следующие аспекты экранного образа:

- *Создание особого экранного пространства.*

Возникновение экранных искусств стало возможным потому, что в нашем восприятии последовательно показанные на экране фрагменты пространства соединялись по смыслу. Возникало новое, монтажное, пространство, оно могло иметь свою логику построения и не совпадало с теми фрагментами реальности, которые послужили его основой. Экранное пространство стало не меньшим фактором развития человеческого восприятия, нежели возникновение перспективы в живописи.

Даже в случае, когда мы имеем дело с «плоским» изображением, экран предполагает за ним создание объема. Именно поэтому любая модель, реализующая работу с пространством (трехмерная анимация, видеофрагменты, использование моделей театра и кино) в случае грамотного применения методики создания экранного образа будет успешной.

- *Создание особого времени.*

Еще кинематограф доказал, что экран способен сжимать либо бесконечно растягивать время, создавая при помощи звукозрительного монтажа совершенно иной, отличный от существующий реальности пространственно-временной континуум, своеобразную виртуальную реальность. При этом закладываемый в создание образа времени механизм был индивидуализирован, выполнен с расчетом на диалог «экран—личность». Этот диалог зрителя и экрана и был предпосылкой выявления резервов интерактивности. Телевидение в этом плане достигло больших успехов, однако ограниченные возможности самого канала коммуникации

не позволили достичь принципиально иного уровня взаимодействия зрителя и экранного образа. Этот процесс стимулирует развитие и слияние новых сетевых электронных технологий с телевидением. В случае работы с мультимедиа в экранном образе мы имеем еще более сложную структуру времени – время, четко определяемое и заданное создателями медиатекста, и время индивидуальное, которое определено индивидуальным механизмом восприятия экранного образа и заложенными в медиатекст возможностями «обратной связи».

- *Аудиовизуальная природа экранного образа.*

В первую очередь, это наличие комплексного аудиального ряда и особенности его использования: избирательность воспроизведения фонограмм, использование звуковых опорных сигналов, специальных эффектов, дополнительное акцентирование внимания и др. Использование основных каналов человеческого восприятия определяет особую силу воздействия экранного образа, где ведущие типы восприятия могут очень быстро сменяться: основным носителем смыслообразования может быть изображение, может быть звук, возможен и вариант, когда смысл образа рождается в «монтажном», необычном сочетании звука и изображения. В режиссуре этот прием называют контрапунктом. Именно здесь, на наш взгляд, скрыты резервы повышения эффективности воздействия экранных ЭИР, поскольку эти принципы выстраивания экранного образа еще не в полной мере освоены в мультимедиапроизводстве. Часто это связано с узкой специализацией производителей электронного продукта и упорным желанием снова и снова изобретать давно открытое старое.

- *Монтажная природа экранного образа* (монтаж как основа создания экранного образа – это и монтаж элементов, и последовательность смены образов, и основа создания комбинированных экранных образов).

Именно монтаж стал основой нового языка коммуникации, позволил экранному образу обрести особую убедительность. Принцип «общий смысл представленных на экране элементов представляет собой нечто большее, нежели просто сумма этих элементов», который в кинематографе выражен знаменитой формулой С.М. Эйзенштейна $1+1=3$, является основой и мультимедийного экранного образа.

- *Наличие аудиального и визуального контекста восприятия.*

Медиатекст (экранный текст) не существует вне контекста восприятия. Часто монтаж и служит, в первую очередь, средством создания такого контекста, поскольку первично кадр (или его составная часть) имеет знаковую природу и лишь частично определяет итоговый смысл экранного образа. Изображение человека, идущего по дороге, сменяется изображением дома. Для того, чтобы возник образ «дорога к дому», важны и аудиальный, и визуальный контекст, если они «не

стыкуются», рождения образа может не быть. Однако богатство ассоциативных связей заставляет говорить о контексте как о важнейшем факторе восприятия экранного образа. Так, облик рэпера или музыкальная фраза фонограммы к заставке музыкального диска сразу вводит в контекст восприятия и привлекает определенную категорию зрителей, «отсекая» ту часть аудитории, для которой этот контекст неинтересен либо неприемлем.

- *Расчет на диалоговое восприятие экранного образа* (экранного медиатекста в целом). За экранным образом всегда стоит некоторая концепция восприятия мира, и зритель (будем называть сидящего перед *любым экраном* именно так) вступает во внутренний диалог с «автором» этой концепции. Однако автор экранного образа чаще всего не индивидуален, но коллективен. Тем не менее, диалог с экранным образом остается важным качеством восприятия экрана. В случае кино мы имеем дело с художественным экранным образом, там концепция автора может быть выявлена дополнительно посредством анализа либо логических рассуждений. Телевидение представляет собой переходный этап от художественного образа к чисто информативному, а экранный образ в мультимедиа и вовсе «опосредован». Но, тем не менее, следует ясно понимать, что диалоговое восприятие экрана никуда не уходит, оно только переходит в новую, совершенно иную стадию. Поэтому у мультимедиапродукции столь существенным и определяющим этапом является разработка сценария, драматургической структуры, которая и является заместителем «позиции» автора.

- *Интерактивность* (наличие обратной связи).

В случае ЭИР это может быть реализовано в механизмах обеспечения индивидуальной учебной траектории, в том числе и комплекса самопроверки знаний и умений работать с информацией. Интерактивность подразумевает обязательную активность пользователя (не задашь вопроса – не получишь ответ). Стимулированию этой активности и могут послужить система методических подсказок и комментариев о работе программы или информационно-предметном содержании ЭИР. Новые качества экранного образа в мультимедиа (сжатое изложение информации, свобода перемещения по структуре ЭИР, необязательность сплошного чтения текста, наличие в структуре информации справок и перекрестных ссылок) являются следствием возникновения нового типа медиатекстов – гипертекстов. Здесь сама природа медиатекста определяет возможности его восприятия, реализацию через гипертекстовые структуры образовательных задач и различных моделей обучения – от массовых до индивидуально-дифференцированных.

На основании этого мы можем сделать вывод: восприятие экранного образа является определяющим фактором восприятия и электронных мультимедиа-текстов. Экранный тип коммуникации является доминирующим в компьютерных технологиях, и поэтому разработка электронных информационных ресурсов невозможна без учета опыта, накопленного экранной культурой в течение XX и начала XXI века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Батенёва Т. Интернет становится зоной риска для наших детей // Российская газета. – 2011. – 11 октября. [Электронный документ] Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/10/11/internet.html>

Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования // Медиаобразование / Под ред. Л.С. Зазнобиной. – М.: МИПКРО, 1996. – С. 72-78.

Федеральный закон от 04.07.1996 г. № 85-ФЗ «Об участии в международном информационном обмене». [Электронный документ] Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10929/

<http://www.internet-kontrol.ru/stati/deti-v-internete.html>

<http://www.ya-roditel.ru/parents/consultation-internet/374227/>

<http://content-filtering.ru/Eduandinet/goodlink/>

Н. В. ВАСИЛЬЕВА

канд. социол. наук, доцент кафедры социологии

Московского гуманитарного университета

(г. Москва)

vnatal@yandex.ru

Конец XIX—начало XX века: кинематограф как фактор преступности подростков

В человеческой истории не существовало общества, которое было бы полностью избавлено от преступлений. Жизнь во второй половине XIX—начале XX веков со сложными взаимоотношениями создавала массу условий, толкавших человека на путь преступления. В этот период в Российской империи отмечается рост детской преступности, которая в больших городах в три и более раз превышала преступность в целом в стране [цит. по: Теодорович 1914: 2].

В конце XIX в. после появления кинематографа, дети обратили своё внимание на него, а общественность видела в нём главную причину негативного влияния на подрастающее поколение. Прямо или косвенно кинематограф привлекал к себе массы детей, как отмечали специалисты «яркостью, блеском и движением, быстро и неудержимо отравляя юные души, сея в них темноту и хаос, толкая их подчас на преступления. Отрава здесь преподносится в такой привлекательной форме, что юные зрители в восторге» [Зак 1913: 27].

Среди учащихся школ того времени было проведено анкетирование, целью которого было выяснить, является ли кинематограф фактором, вредно влияющим на детскую душу, фактором детской испорченности и преступности. В анкете выясняли предпочтения между интересной книгой и кинематографом. Среди опрошенных 54% высказались за книгу, из остальных 41% – решительно за кинематограф и 5 % – за то и другое одинаково [Зак 1913: 17].

Детские правонарушения, такие как кражи и попрошайничество, стали совершаться часто для того, чтобы попасть в электрический театр. Дети с начала XX века стали увлекаться кинематографом настолько, что ради посещения сеансов они с лёгкостью переходили ту, и без того для них не особенно ясную грань, которая отделяла дозволенное от недозволенного, легальное от уголовно-запрещённого.

В «Журнале уголовного права и процесса» описывается случай, когда ученик ремесленной мастерской, совершил преступление, из желания посетить кинематограф. «Шёл он в праздник из мастерской домой на побывку. Встретились товарищи и позвали в кинематограф. Денег не

было. Он взял тайком у жильца серебряные часы и продал их за рубль. Всею кампанией пошли в театр и наслаждались там одними и теми же картинками с 2-х часов дня до 11 часов вечера. В антрактах ели шоколад. Праздник вышел веселый на славу» [Зак 1913: 23]. И вот ради таких «праздников» дети шли на правонарушения.

Массовое движение детей в кинематограф и та лёгкость, с какой в этом движении совершались преступления, вызывали опасения со стороны государств и общественности и соответственно встал вопрос о том, как бороться с кинематографом, не как с одной из форм воспитания и проведения досуга, а как с одним из факторов преступности. Дети не имели возможности для проведения полноценного досуга в кругу семьи, за чтением книги, т. к. многие были безграмотными и одновременно из-за отсутствия средств для их приобретения, но пытались проникнуть разными путями в кинематограф, который привлекал своей новизной, динамикой, эмоциями, красочностью или возможностью похвастаться перед сверстниками [Синова 2014: 194].

В настоящее время ситуация с кинематографом поменялась на 180 градусов. Теперь с помощью кино и видеотворчества проводятся программы терапии и реабилитации детей. Например, проект «Кинотерапия», который реализуется в Медновской школе-интернате в 2014-2015 гг. при финансировании Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; Всероссийский открытый форум детского и юношеского экранного творчества «Бумеранг» (ежегодно с 2006 г., Туапсинский район Краснодарского края, ФГБОУ ВДЦ «Орленок»), а также 19 региональных детских медиафестивалей форума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Зак А.И. Кинематограф и детская преступность // Журнал уголовного права и процесса, издаваемый при Русской Группе Международного Союза Криминалистов. – 1913. – № 4.

Синова И.В. Дети в городском социуме во второй половине XIX—начале XX в.: проблемы социализации, девиантности и жестокого обращения / И.В. Минова. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2014.

Теодорович М.Ф. Дети-преступники и суды для них: популярные этюды. – Варшава: Тип. Варшавского учеб. округа, 1914.

И. Е. ВИНОГРАДОВА

*педагог дополнительного образования МБОУ «Гимназия № 44»,
руководитель телестудии «Прямой эфир» (г. Тверь)
teleshkola@mail.ru*

Киновоспитание в современной школе

О роли кино в процессе воспитания личности известно давно. В советское время практически все отечественные художественные фильмы поднимали проблемы становления как общества, так и личности, давали примеры решения этих проблем, высвечивая героев положительных и отрицательных. Возможно, в некоторых случаях это было слишком прямолинейно, без полутонов – этот герой абсолютно положительный, а тот абсолютно отрицательный. Ведь в жизни всё намного сложнее. Однако неоспоримый плюс этих фильмов состоял в том, что они показывали, как должен поступать человек, если он хочет быть положительным героем в жизни. Люди, смотревшие эти кинопроизведения, примеряли поступки на себя, что, безусловно, способствовало воспитанию отдельного человека и общества в целом.

Картины, которые демонстрируются в кинотеатрах сегодня, преследует совсем другие цели. По крайней мере, 90 процентов этой продукции – это кино исключительно развлекательное. Не меньший процент демонстрируемой кинопродукции поступает от западных производителей, что значит, и ценности она прививают тоже западные – преобладают сцены насилия, секса, взаимоотношения между людьми чаще прагматичные, лишены душевности, духовности, что так характерно для наших отечественных ценностей.

Современному человеку, «подсевшему» на остросюжетные фильмы с погонями и убийствами, сложно перестроиться на фильмы, где необходимо вместе героем размышлять о выборе поступка в той или иной жизненной ситуации. У современного человека исчезла потребность в идеале для развития собственной личности. Смысл жизни зачастую сведен к поиску возможности заработать и отдохнуть, а, впрочем, и отдых чаще всего предлагается весьма примитивный – ночной клуб, пикник...

Несомненно, поворот к созданию «хорошего» кино происходит, но происходит он очень медленно. А воспитывать подрастающее поколение надо сейчас, и времени ждать нет.

Этим озаботились российские деятели культуры и, движимые желанием вернуть духовное и воспитывающее кино нынешним детям (прежде всего, в школу), создали списки 100 отечественных фильмов,

которые должны посмотреть школьники¹, и 250 фильмов мирового кинематографа. Однако, чиновники от культуры сделали свое дело и отошли в сторону. Замечательная идея была рождена, но обещанный пошаговый механизм её воплощения Министерством образования и науки России прописан не был². Воз и ныне там... Сегодня лишь энтузиасты пытаются хотя бы на каком-нибудь уровне реализовать эту хорошую и, надо сказать, не новую идею...

В Твери она успешно реализовывалась ещё в советское время на базе школы-интерната № 1, средних школ №№ 26, 21, 14, а затем в 2000-е гг. на педагогическом факультете Тверского государственного университета основоположником Тверской модели кинообразования О.А. Барановым.

С 2003 г. интересная система киновоспитания реализуется в Медновской санаторной школе-интернате (Калининский район Тверской области). Благодаря поддержке администрации там сложилась команда педагогов-единомышленников, создавшая систему, заточенную на воспитание массового детского коллектива средствами кино в условиях интернатного учреждения.

С 2011 года своя система киновоспитания сложилась и в МОУ «Гимназия № 44 г. Твери». Идея введения кинопросмотров в рамках тематических классных часов, предложенная автором, была поддержана руководством гимназии и получила развитие как *серия тематических классных часов «Духовно-нравственное воспитание средствами кино»*. Педагоги рабочей группы, учитывая загруженность учителей и обучающихся гимназическим форматом обучения, предложили, чтобы данные классные часы проводились одновременно во всей гимназии перед каждыми каникулами, т. е. четыре раза в год. С ноября 2011 г. система успешно работает.

¹ Правда, совсем непонятно, почему в этот список внесли фильм «Маленькая Вера» (реж. В. Пичул, СССР, 1988 г., 135 мин. 18+). (Прим. авт. – И.В.)

² Список «100 отечественных фильмов», рекомендованных для просмотра в школах, был опубликован на официальном сайте Министерства культуры Российской Федерации 10.01.2013 г. (<http://mkrf.ru/press-center/news/spisok.php>). 17.01.2013 г. Министр образования и науки Д. Ливанов и Министр культуры В. Мединский провели совместную пресс-конференцию в РИА «Новости» по введению в школах факультатива «100 фильмов». В частности, Д. Ливанов «сообщил, что до начала следующего [2013-2014] учебного года совместно с экспертами – детскими психологами и педагогами, а также кинокритиками и киноведами – будут выработаны методические рекомендации для школ по проведению факультатива. Курс будет рассчитан на весь период обучения школьников – с младших до выпускных классов». Он также пообещал уделить внимание подготовке учителей, а именно «организовать специальные курсы для педагогов, возможно, во ВГИКе, возможно, и в региональных вузах, связанных с культурой». (Прим. сост.) (<http://www.km.ru/kino/2013/01/18/ministerstvo-kultury-rf/701767-minkult-i-minobrazovaniya-obyasnili-printsip-formirov>, <http://www.dvinainform.ru/culture/2013/01/24/12148.html>)

Автором были составлены списки фильмов³ для каждого класса с 1 по 11, причём количество картин для одного класса не ограничивалось четырьмя. Их было от 6 до 15 – для выбора на усмотрение педагога.

**Программа фильмов для серии тематических классных часов
«Духовно-нравственное воспитание средствами кино»
в МОУ «Гимназия № 44 г. Твери»**

1 класс

№	Название	Вид	Страна и год производства	Режиссёр	Продолжительность / возрастное ограничение
1	«Приключения Буратино»	м/ф	СССР, 1959 г.	Д. Бабиченко, И. Иванов-Вано	64 мин. 0+
2	«Когда зажигаются ёлки»	м/ф	СССР, 1950 г.	М. Пащенко	20 мин. 6+
3	«На лесной эстраде»	м/ф	СССР, 1954 г.	И. Аксенчук	11 мин. 0+
4	«Лесные братья (Волчата)» / <i>Bráškově</i>	т/ф, сериал	Чехия, 2003 г.	В. Чалoupек	58,5 мин.
5	«Чук и Гек»	х/ф ч/б	СССР, 1953 г.	И. Лукинский	48 мин. 0+
6	«В стране невыученных уроков»	м/ф	СССР, 1969 г.	Ю. Прытков	19 мин. 6+
7	«Гора самоцветов» ⁴	м/ф,	Россия,	А. Татарский и др.	0+

³ Т.к. программа фильмов составлялась до размещения на сайте Министерства культуры списка «100 отечественных фильмов», в неё вошли мультфильмы производства СССР и России, ряд российских и несколько зарубежных картин. (Прим. авт. – И.В.)

⁴ Здесь и во 2 классе выпуски на выбор учителя. (Прим. авт. – И.В.)

«Гора самоцветов» (вып. 1, 2004-2006 гг., 104 мин.; реж. А. Татарский, К. Бронзит, Р. Шарафутдинов, С. Гордеев, Н. Березовая, В. Телегин), том 1 «Рубин» (2004 г.): «Шейдулла-лентяй», «Про барана и козла», «Кот и лиса», «Толкование сновидений», «Как пан конём был»; том 2 «Изумруд» (2004 г.) «Умная дочка», «Про Ивана-дурака», «Про ворона», «Лиса-сирота», «Жадная мельничиха»; том 3 «Аметист» (2004-2005 гг.): «Злыдни», «Пётр и Петрушка», «Птичья но-га», «Как обманули змея», «Царь и ткач»; том 4 «Янтарь» (2004-2006 гг.): «Не скажу», «Ворон-обманщик», «Большой петух», «Шиш», «Лис и дрозд»; том 5 «Сапфир» (2006 г.): «Жихарка», «Соловей», «Непослушный медвежонок», «Мальчик-с-пальчик», «Сердце зверя».

«Гора самоцветов» (вып. 2, 2007 г., 64 мин.; С. Гордеев, О. Ужиков, Е. Чернова): «Заяц-слуга», «Крошечка-Хаврошечка», ««Что делать?» или Куйгорож», «Медвежьи истории», «Ну, вот ещё!», «Рыбак Оскус-Оол», «Чепоги».

«Гора самоцветов» (вып. 3, 2008 г., 66 мин.; реж. С. Меринов, М. Алдашин, В. Телегин, И. Коржнева, С. Гордеев, Л. Эстрин): «Глинька», «Гордый мыш», «Как помирились Солнце и Луна», «Майма долгожданный», «Никита Кожемяка», «Про Василия Блаженного», «Про Степана-кузнеца».

		7 выпус- ков	2004-2013 гг.		
8	«Внимание, черепаха!»	х/ф	СССР, 1969 г.	Р. Быков	86 мин. 0+
9	«Цветик-семицветик»	м/ф	СССР, 1948 г.	М. Цехановский	20 мин. 0+
10	«Мойдодыр»	м/ф	СССР, 1954 г.	И. Иванов-Вано	17 мин. 0+
11	«Чиполлино»	м/ф	СССР, 1961 г.	Б. Дёжкин	38 мин. 0+
12	«Золотая антилопа»	м/ф	СССР, 1954 г.	Л. Атаманов	31 мин. 6+
13	«Как Маша поссорилась с подушкой»	м/ф	СССР, 1977 г.	Л. Мильчин	10 мин. 6+
14	«Маша больше не лентяйка»	м/ф	СССР, 1978 г.	Л. Мильчин	9 мин. 6+
15	«Маша и волшебное варенье»	м/ф	СССР, 1979 г.	Л. Мильчин	9 мин.
16	«Утро без отметок»	х/ф	СССР, 1983 г.	В. Мартынов	68 мин. 6+
17	«Первоклассница»	х/ф	СССР, 1948 г.	И. Фрэнс	68 мин. 0+

2 класс

1	«Приключения Толи Клюквина»	х/ф ч/б	СССР, 1964 г.	В. Эйсымонт	67 мин. 0+
2	«Маленький бродяга» / <i>Tulasek</i>	д/ф	Чехия, 1997 г.	В. Чалoupек	49 мин.
3	«Волшебная сила искусства»: новелла 1-ая «Мстители из 2-го “В”»	т/ф	СССР, 1970 г.	Н. Бирман	24 мин. 0+
4	«Золушка»	х/ф ч/б	СССР, 1947 г.	Н. Кошеверова, М. Шапиро	84 мин. 0+

«Гора самоцветов» (вып. 4, 2009 г., 65 мин.): «Егорий Храбрый», «Козья хатка», «Лягушка и муравьи», «Похождения Лиса», «Про собаку Розку», «Рогатый хан», «Солдатская песня».

«Гора самоцветов» (вып. 5, 2010 г., 65 мин.; реж. Е. Чернова): «Зубы, хвост и уши», «Проделки лиса», «Собачий барин», «Пумасипа», «После ...», «Чукотский гамбит».

«Гора самоцветов» (вып. 6, 2012 г.): «Колобок», «Сказ хотанского ковра», «Петушок и кошечка», «Подарки чёрного ворона», «По колено ноги в золоте, по локоть руки в серебре», «Бессмертный».

«Гора самоцветов» (вып. 7, 2013 г.): «Теремок (Терем мухи)», «Представьте себе», «Мэргэн», «Пастуший рожок», «Солдат и птица», «Однажды», «Учёный медведь».

Два мультфильма, «Ловись, рыбка» (2005 г.), «Солдат и смерть» (2006 г.), не вошли в вышеперечисленные сборники.

5	«Аленький цветочек»	м/ф	СССР, 1952 г.	Л. Атаманов	42 мин. 6+
6	«Гора самоцветов»	м/ф, 7 выпус- ков	Россия, 2004-2013 гг.	А. Татарский и др.	0+
7	«Вовка в тридевятом царстве»	м/ф	СССР, 1965 г.	Б. Степанцев	19 мин. 6+
8	«Антошка»	м/ф	СССР, 1969 г.	Л. Носырев	2 мин.
9	«Два весёлых гуся»	м/ф	СССР, 1970 г.	Л. Носырев	3 мин. 6+
10	«Роботы»	м/ф	США, 2005 г.	К. Уэдж, К. Салдана	91 мин. 6+
11	«Сильная личность из 2 “а”»	т/ф	СССР, 1984 г.	А. Ниточкин	70 мин. 0+
12	«Дневник, письмо и первоклассница»	т/ф	СССР, 1984 г.	Х. Файзиев	128 мин.

3 класс

1	«По дороге с облаками»	м/ф	СССР, 1984 г.	Ю. Бутырин	9 мин. 6+
2	«Щенок»	х/ф	Россия, 2009 г.	М. Евстафьева	46 мин.
3	«Про дракона на балконе, про ребят и самокат»	х/ф	СССР, 1976 г.	Г. Харлан	62 мин.
4	«Морозко»	х/ф	СССР, 1964 г.	А. Роу	84 мин. 0+
5	«Сказка о потерянном времени»	х/ф	СССР, 1964 г.	А. Птушко	85 мин. 0+
6	«Звёздный мальчик»	х/ф ч/б	СССР, 1957 г.	А. Дудоров, Е. Зильберштейн	72 мин. 0+
7	«Четвёртая высота»	х/ф	СССР, 1978 г.	И. Вознесенский	79 мин. 0+

4 класс

1	«Осторожно, дети!»	х/ф	Россия, 2008 г.	С. Лебедев	90 мин. 0+
2	«Казачки-разбойники»	х/ф	СССР, 1972 г.	В. Козачков	62 мин. 0+
3	«Тихие троечники»	х/ф	СССР, 1980 г.	В. Никифоров	130 мин. 0+
4	«Мушкетёры 4 “а”»	х/ф	СССР, 1972 г.	В. Козачков	38 мин.
5	«Старик Хоттабыч»	х/ф	СССР,	Г. Казанский	86 мин.

			1956 г.		0+
6	«Приключения Петрова и Васечкина, обыкновенные и невероятные» ⁵	т/ф	СССР, 1983 г.	В. Алеников	134 мин. 0+
7	«Тимур и его команда»	х/ф	СССР, 1940 г.	А. Разумный	80 мин. 6+

5 класс

1	«Чудак из 5 “б”»	х/ф	СССР, 1972 г.	И. Фрэнк	90 мин. 6+
2	«Солёный пёс»	х/ф	СССР, 1974 г.	Н. Кошелев	74 мин. 0+
3	«Повелитель луж»	х/ф	Россия, 2002 г.	С. Русаков	80 мин. 0+
4	«Отряд Трубачёва сражается»	х/ф ч/б	СССР, 1957 г.	И. Фрэнк	95 мин. 0+
5	«Васёк Трубачёв и его товарищи»	х/ч ч/б	СССР, 1955 г.	И. Фрэнк	82 мин. 0+
6	«Максимка»	х/ф	СССР, 1953 г.	В. Браун	74 мин. 12+
7	«Маленькая принцесса»	х/ф	Россия, 1997 г.	В. Грамматиков	88 мин. 0+
8	«Радости и печали маленького лорда»	х/ф	Россия, 2003 г.	И. Попов	105 мин. 0+
9	«Дом с привидениями»	х/ф	СССР, 1987 г.	Е. Гальперин	90 мин.
10	«4:0 в пользу Танечки»	х/ф	СССР, 1982 г.	Р. Василевский	91 мин. 0+

6 класс

1	«Потапов, к доске!»	х/ф	Россия, 2007 г.	А. Орлов	97 мин. 0+
2	«Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещён!»	х/ф	СССР, 1964 г.	Э. Климов	71 мин. 6+
3	«Где ты, Багира?»	х/ф	СССР, 1977 г.	В. Левин	79 мин. 12+
4	«Пропавшая грамота»	х/ф	СССР, 1972 г.	Б. Ивченко	79 мин. 12+
5	«Дубровский»	т/ф	СССР,	В. Головин	103 мин.

⁵ Ввиду ограниченного времени, отведённого на просмотры, продолжение телефильма может быть рекомендовано для самостоятельного просмотра: «Каникулы Петрова и Васечкина, обыкновенные и невероятные» (реж. В. Алеников, СССР, 1984 г., 135 мин., 0+). (Прим. авт. – И.В.)

			1961 г.		
6	«Полёт в страну чудовищ»	х/ф	СССР, 1986 г.	В. Бычков	73 мин.
7	«Совсем пропащий»	х/ф	СССР, 1973 г.	Г. Данелия	93 мин. 12+
8	«Друг мой, Колька!..»	х/ф ч/б	СССР, 1961 г.	А. Митта, А. Салтыков	83 мин.
9	«Чучело»	х/ф, 2 сер.	СССР, 1983 г.	Р. Быков	127 мин. 12+
10	«Додумался, поздравляю!»	х/ф	СССР, 1976 г.	Э. Гаврилов	87 мин.
11	«Когда я стану великаном»	х/ф	СССР, 1979 г.	И. Туманян	83 мин. 6+
12	«Завтра, третьего апреля...»	х/ф	СССР, 1969 г.	И. Масленников	75 мин. 6+
13	«Красный галстук»	х/ф	СССР, 1948 г.	М. Сауц, В. Сухобоков	66 мин. 0+
14	«Перевод с английского»	х/ф ч/б	СССР, 1972 г.	И. Селезнёва	115 мин.
15	«Без семьи»	т/ф	СССР, 1984 г.	В. Бортко	163 мин. 12+

7 класс

1	«Республика ШКИД»	х/ф ч/б	СССР, 1966 г.	Г. Полока	103 мин. 6+
2	«Без страха и упрёка»	х/ф	СССР, 1962 г.	А. Митта	85 мин. 12+
3	«Хатико: Самый верный друг» / <i>Hatchiko: A Dog's Story</i>	х/ф	США—Великобритания, 2009 г.	Л. Халльстрём	89 мин. 0+
4	«Князь Удача Андреевич»	х/ф	СССР, 1989 г.	Г. Байсак	79 мин. 0+
5	«Чапаев»	х/ф ч/б	СССР, 1934 г.	Г. Васильев, С. Васильев	93 мин. 6+
6	«Точка, точка, запятая...»	х/ф	СССР, 1972 г.	А. Митта	84 мин. 12+
7	«Орлёнок»	х/ф	СССР, 1957 г.	Э. Бочаров	73 мин. 12+
8	«Уроки французского»	х/ф	СССР, 1978 г.	Е. Ташков	85 мин. 0+
9	«Дикая собака Динго»	х/ф	СССР, 1962 г.	Ю. Карасик	93 мин. 12+
10	«Молодая гвардия»	х/ф	СССР, 1948 г.	С. Герасимов	187 мин. 0+

8 класс

1	«Валерий Чкалов»	х/ф ч/б	СССР, 1941 г.	М. Калатозов	89 мин. 0+
2	«Волшебная сила искусства»: новелла 2-ая «Здравствуй, Пушкин!»	т/ф	СССР, 1970 г.	Н. Бирман	17 мин. 0+
3	«Белый Бим Чёрное Ухо»	х/ф, 2 сер.	СССР, 1976 г.	С. Росточкин	183 мин. 12+
4	«Мужской разговор»	х/ф	СССР, 1968 г.	И. Шатров	93 мин. 12+
5	«Молодая гвардия»	х/ф ч/б	СССР, 1948 г.	С. Герасимов	187 мин. 0+
6	«Баллада о солдате»	х/ф	СССР, 1959 г.	Г. Чухрай	89 мин. 12+
7	«Учитель пения»	х/ф	СССР, 1972 г.	Н. Бирман	86 мин. 0+
8	«Работа над ошибками»	х/ф	СССР, 1988 г.	А. Бенкендорф	74 мин. 12+
9	«Не болит голова у дятла»	х/ф	СССР, 1974 г.	Д. Асанова	79 мин. 12+
10	«Я вас любил...»	х/ф	СССР, 1967 г.	И. Фрэнс	91 мин. 0+
11	«Ключ без права передачи»	х/ф	СССР, 1976 г.	Д. Асанова	99 мин. 0+

9 класс

1	«Судьба человека»	х/ф	СССР, 1959 г.	С. Бондарчук	97 мин. 12+
2	«Сто дней после детства»	х/ф	СССР, 1975 г.	С. Соловьёв	94 мин. 0+
3	«Спеши любить» / <i>A Walk to Remember</i>	х/ф	США, 2002 г.	А. Шенкман	101 мин. 12+
4	«Оглянись!..»	х/ф	СССР, 1983 г.	А. Манасарова	88 мин.
5	«Вам и не снилось...»	х/ф	СССР, 1980 г.	И. Фрэнс	86 мин. 0+
6	«Шантажист»	х/ф	СССР, 1987 г.	В. Курькин	92 мин.
7	«Розыгрыш»	х/ф	СССР, 1976 г.	В. Меньшов	91 мин. 16+
8	«Сделано в СССР»	х/ф	СССР, 1991 г.	В. Шамшурин, С. Тараховский	82 мин.
9	«В моей смерти прошу винить Клаву К.»	х/ф	СССР, 1979 г.	Н. Лебедев, Э. Ясан	76 мин. 6+

10	«Шут»	х/ф	СССР, 1988 г.	А. Эшпай	99 мин. 0+
11	«Чужие письма»	х/ф	СССР, 1975 г.	И. Авербах	93 мин. 12+
12	«Завтра была война»	х/ф	СССР, 1987 г.	Ю. Кара	89 мин. 12+
13	«А если это любовь?»	х/ф	СССР, 1962 г.	Ю. Райзман	102 мин. 12+
14	«В бой идут одни “старики”»	х/ф	СССР, 1973 г.	Л. Быков	87 мин. 12+
15	«Человек с бульвара Капуцинов»	х/ф	СССР, 1987 г.	А. Сурикова	98 мин. 16+

10 класс

1	«Несколько дней из жизни И.И. Обломова»	х/ф	СССР, 1977 г.	Н. Михалков	143 мин. 12+
2	«Кандагар»	х/ф	Россия, 2009 г.	А. Кавун	100 мин. 16+
3	«Летят журавли»	х/ф ч/б	СССР, 1957 г.	М. Калатозов	97 мин. 12+
4	«На семи ветрах»	х/ф	СССР, 1962 г.	С. Росточкин	106 мин. 12+
5	«Школьный вальс»	х/ф	СССР, 1977 г.	П. Любимов	96 мин. 0+
6	«Доживём до понедельника»	х/ф ч/б	СССР, 1968 г.	С. Росточкин	106 мин. 0+
7	«Гибель империи. Византийский урок»	д/ф	Россия, 2008 г.	О. Савостьянова	71 мин. 0+
8	«Переступи порог»	х/ф ч/б	СССР, 1970 г.	Р. Викторов	94 мин. 6+
9	«Офицеры»	х/ф ч/б	СССР, 1971 г.	В. Роговой	91 мин. 0+
10	«Плюмбум, или Опасная игра»	х/ф	СССР, 1986 г.	В. Абдрашитов	97 мин. 16+
11	«Тарас Бульба»	х/ф	Россия— Украина— Польша, 2009 г.	В. Бортко	131 мин. 16+
12	«Это мы не проходили»	х/ф	СССР, 1975 г.	И. Фрэнз	99 мин. 16+

11 класс

1	«Дорогая Елена Сергеевна»	х/ф	СССР, 1988 г.	Э. Рязанов	94 мин. 16+
2	«Туман»	т/ф,	Россия,	И. Шурховецкий	150 мин.

		4 сер.	2010 г.		16+
3	«Соблазн»	х/ф	СССР, 1987 г.	В. Сорокин	87 мин. 16+
4	«Аттестат зрелости»	х/ф	СССР, 1954 г.	Т. Лукашевич	106 мин. 0+
5	«Отец солдата»	х/ф	СССР, 1965 г.	Р. Чхеидзе	87 мин. 0+
6	«Горячий снег»	х/ф	СССР, 1972 г.	Г. Егиазаров	105 мин. 12+

Для каждого класса списки носили рекомендательный характер. Были подготовлены комплекты фильмов, многие из них сопровождались вопросами для обсуждения.

Процесс корректировки списка шёл в ходе реализации проекта. Одним из главных критериев составления первоначального списка фильмов стало их соответствие определённому возрастному ограничению. Впоследствии список фильмов был доработан с учётом их нравственно-этической проблематики, актуальной для детей разного возраста: проблемы школьной жизни, становления личности, первой любви, темы героизма, патриотизма, доброты, сострадания, взаимовыручки и т.д. Количество произведений для каждого класса уже было ограничено четырьмя.

**Программа фильмов для серии тематических классных часов
«Духовно-нравственное воспитание средствами кино»
с обозначением нравственно-этической проблематики**

1 класс

№	Название, год создания	Вид, хронометраж	Тематика, проблематика
1	«Чук и Гек» (1953 г.)	х/ф, 48 мин.	Умение признаваться в своих даже не очень хороших поступках.
2	«В стране невыученных уроков» (1969 г.)	м/ф, 19 мин.	Проблема лени и безответственности.
3	«Мойдодыр» (1954 г.)	м/ф, 17 мин.	Чистота тела и души.
4	«Цветик-семицветик» (1948 г.)	м/ф, 20 мин.	Сострадание, умение отделять главное от второстепенного.
5	«Золотая антилопа» (1954 г.)	м/ф, 31 мин.	Жадность.

2 класс

1	«Аленький цветочек» (1952 г.)	м/ф, 42 мин.	Сострадание, милосердие.
2	«Приключения Толи	х/ф, 67 мин.	Ответственное, серьёзное отношение к

	Клюквина» (1964 г.)		делу.
3	«Внимание, черепаха!» (1969 г.)	х/ф, 86 мин.	Доброе отношение к животным.
4	«Вовка в Тридевятом царстве» (1965 г.)	м/ф, 19 мин.	Трудолюбие, старательность, ответственное отношение к труду.

3 класс

1	«Золушка» (1947 г.)	х/ф, 84 мин.	Трудолюбие, доброта.
2	«Звёздный мальчик» (1957 г.)	х/ф, 72 мин.	Гордыня.
3	«По дороге с облаками» (1984 г.)	м/ф, 9 мин.	Дружба и умение строить человеческие отношения.
4	«Четвёртая высота» (1978 г.)	х/ф, 79 мин.	Воспитание характера и самопожертвования.

4 класс

1	«Сказка о потерянном времени» (1964 г.)	х/ф, 85 мин.	Расточительность времени.
2	«Казачьи разбойники» (1979 г.)	х/ф, 66 мин.	Воспитание гражданина, активной жизненной позиции.
3	«Приключения Петрова и Васечкина, обыкновенные и невероятные» (1983 г.)	т/ф, 134 мин.	Дружба и взаимопомощь.
4	«Тимур и его команда» (1940 г.)	х/ф, 80 мин.	Посильная помощь детей нуждающимся взрослым.

5 класс

1	«Чудак из 5 “б”» (1972 г.)	х/ф, 90 мин.	Доброта, сочувствие и соучастие в делах других.
2	«Старик Хоттабыч» (1956 г.)	х/ф, 86 мин.	Честность, взаимовыручка.
3	«Дом с привидениями» (1987 г.)	х/ф, 90 мин.	Детская жестокость, завоевание уважения в новом коллективе.
4	«Отряд Трубачёва сражается» (1957 г.)	х/ф, 95 мин.	Дети и война.

6 класс

1	«Друг мой, Колька!» (1961 г.)	х/ф, 83 мин.	Формализм в педагогической работе.
2	«Чучело» (1984 г.)	х/ф, 127 мин.	Взаимоотношения между детьми, воспитание толерантности, доброжелательного отношения к другому.

3	«Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещён!» (1964 г.)	х/ф, 71 мин.	Взаимопомощь и понимание. Предательство среди детей.
4	«Орлёнок» (1957 г.)	х/ф, 73 мин.	Дети и война.

7 класс

1	«Точка, точка, запятая...» (1972 г.)	х/ф, 84 мин.	Настоящая дружба.
2	«Без страха и упрёка» (1962 г.)	х/ф, 85 мин.	Честность и сопереживание.
3	«Дикая собака Динго» (1962 г.)	х/ф, 93 мин.	Первая любовь и верность.
4	«Молодая гвардия» (1948 г.)	х/ф, 187 мин.	Патриотизм, самопожертвование.

8 класс

1	«Валерий Чкалов» (1941 г.)	х/ф, 89 мин.	Герои, которыми гордится страна.
2	«Республика ШКИД» (1966 г.)	х/ф, 103 мин.	Беспризорность и становление личности. Роль педагога.
3	«Ключ без права передачи» (1976 г.)	х/ф, 99 мин.	Педагогический профессионализм и взаимопонимание между детьми и взрослыми.
4	«Баллада о солдате» (1959 г.)	х/ф, 89 мин.	Гуманизм и сопереживание, проникновение в чужие проблемы советского солдата.

9 класс

1	«Человек с бульвара Капуцинов» (1987 г.)	х/ф, 98 мин.	Борьба добра и зла. «Скажи, что ты смотришь, и я скажу, кто ты...»
2	«Розыгрыш» (1976 г.)	х/ф, 91 мин.	Становление личности.
3	«Оглянись!..» (1983 г.)	х/ф, 88 мин.	Становление личности.
4	«Судьба человека» (1959 г.)	х/ф, 97 мин.	Как остаться человеком, пройдя через нечеловеческие испытания.

10 класс

1	«На семи ветрах» (1963 г.)	х/ф, 106 мин.	Судьбы людей на войне.
2	«Гибель империи. Византийский урок» (2008 г.)	д/ф, 71 мин.	Противостояние Запада и Востока, уходящее в глубину веков. Параллель с новой историей. «Чтобы понимать настоящее, нужно хорошо помнить прошлое».
3	«Летят журавли»	х/ф, 97 мин.	Нравственные переживания.

	(1957 г.)		
4	«Школьный вальс» (1977 г.)	х/ф, 96 мин.	Взросление, ответственность за поступки.

11 класс

1	«Дорогая Елена Сергеевна» (1988 г.)	х/ф, 94 мин.	Подростковая жестокость, душевная «глухота», неразборчивость и беспринципность в выборе средств для достижения цели, крушение нравственных идеалов во времена Перестройки.
2	«Сто дней после детства» (1974 г.)	х/ф, 94 мин.	Радость и горечь первой любви.
3	«Соблазн» (1987 г.)	х/ф, 106 мин.	Беспринципность, попираание прежних ценностей ради достижения цели.
4	«Горячий снег» (1972 г.)	х/ф, 105 мин.	Стойкость и сила духа русских солдат, защищавших родную землю.

Как видно, в начальной школе больше внимания уделяется воспитанию таких качеств как умение признавать свои ошибки, умение дружить, трудолюбие, честность, ответственность, сострадание, доброе отношение к животным, преодоление гордыни.

Поскольку большинство этих фильмов знакомы педагогам гимназии с детства или юности, то и выбор фильмов каждый учитель делал, опираясь на свой личный опыт. Разумеется, современные дети отличаются от детей 70-80-х годов XX века, когда создавались эти фильмы, и поступки некоторых киногероев детям, к сожалению, непонятны. Так в фильме «Без страха и упрека» (реж. А. Митта, 1962 г.) семиклассники не смогли понять, зачем их сверстники из 60-х упорно искали владельца потерянного кошелька...

Следует оговориться, что обсуждение фильмов ведут не подготовленные специалисты по киновоспитанию, а обычные учителя, имеющие свои приоритеты воспитательного воздействия. Так, например, некоторые учителя отказались от показа фильма «Чучело» (реж. Р. Быков, 1983 г.), предпочитая ему фильм, где торжествовало бы добро и сострадание. Разумеется, личность самого учителя в таком подходе играет немаловажную роль. В некоторых классах делается более глубокий разбор проблем фильма, где-то он более поверхностный. Подчеркнём, что хорошее кино можно смотреть и без обсуждения, в разной степени оно будет понятно каждому. Создавая свой фильм, режиссер не рассчитывает на его обсуждение, особенно, если картина соответствует возрасту.

Данная тема освещалась автором на круглом столе «Кино в общем образовании» в рамках Международной конференции «Кинообразование в

современном мире», которая проходила на базе Московской международной киношколы с 15 по 24 ноября 2013 г. Изложенная точка зрения нашла поддержку у американского кинорежиссера Кристофера Копполы, который, в частности, подчеркнул, что хорошее кино обязательно оставляет свой след в сознании зрителя.

С сожалением приходится констатировать, что идея киновоспитания всё-таки не нашла должного развития и поддержки на государственном уровне: до сих пор не разработаны нормативные документы, нет единой программы. С другой стороны, у педагогов есть свобода выбора: о чем говорить и какие темы поднимать. Каждый классный руководитель лучше чем кто-либо другой видит воспитательные пробелы своего класса и всегда может заменить рекомендованный фильм на более актуальный для своего коллектива.

Накопленный опыт показывает, что единого мнения не будет и по вопросу, какой фильм лучше воспитывает, какой нагляднее показывает, как надо или не надо поступать. Например, просмотр фильма «Чучело» в одном из 6 классов оказался очень актуален, ибо в классе назревала подобная ситуация.

Дальнейшие меры по совершенствованию методики киновоспитания в гимназии подсказывает сама жизнь. За последние годы в учреждении появилось много молодых педагогов, которым фильмы 70-80-х годов XX века незнакомы. Для облегчения процесса подготовки к обсуждению фильма неплохо создать методическое пособие – для начала хотя бы на четыре фильма в год для каждого класса.

Не следует ограничиваться советским кинематографом – «воспитывающие» произведения появляются и в числе российских киноновинок. Выбрать лучшие при весьма ограниченных возможностях показа не так просто. Однако, если у руководства российской школы есть желание внедрять подобные методы воспитания, то есть, с чего начать. Далее – широкий простор для творчества, где можно экспериментировать, ставя акценты на тех сферах, где выявились пробелы воспитания.

Предстоит ещё долгий путь перевоспитания зрителя, и начинать его надо со школьной скамьи. Вполне вероятно, даже раньше...

О. А. ВОЛКОВА

учитель русского языка и литературы,
заместитель директора по учебно-воспитательной
работе ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат»
(с. Медное Калининского района Тверской области)
volkowaoo@yandex.ru

Воспитание семейных ценностей на уроках литературы с помощью кино

Современные дети очень рано взрослеют, вернее, стремятся к самостоятельности, взрослости; у них появляется повышенный интерес к внутреннему миру людей, желание понять их взаимоотношения, они впитывают в себя все, что видят и слышат. К сожалению, увиденное и услышанное зачастую несет много негативной и безнравственной информации. Уже с двенадцати лет у ребят особый интерес вызывают произведения и фильмы о любви и семейной жизни. Все дети по окончании школы выбирают разные профессии, но всех их объединяет нечто общее: все они будущие родители, папы и мамы, у всех будут семьи и дети, хотя положительный опыт у них весьма ограничен, несмотря на то, что каждый из них мечтает в очень юном возрасте о создании своей семьи. Как же подготовить детей к будущей семейной жизни? Как помочь им правильно понять, в чем заключаются семейные ценности, осознать, что настоящая семья – это великое счастье и в то же время огромный труд и терпение? Для того чтобы в семье царили уют и покой, надо ежедневно работать над собой, своим характером.

На протяжении нескольких лет на уроках литературы и во внеурочной деятельности я призываю на помощь кинематограф. Цель таких уроков – воспитывать законы и принципы семейной жизни, учить не просто возвращать в себе моральные ценности, а учиться их осмысливать, убеждаться в их правильности. Значит, необходимо руководить выбором подростка, учить на уроке думать над прочитанным, сопереживать героям, оценивать их поступки, соотносить их жизнь со своей, стараться поступать в соответствии с принятыми нравственными нормами. Мало читающим детям это очень сложно, и на помощь нам приходит экранизация произведений, изучаемых на уроках литературы.

Так, при изучении *повести «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери* учащиеся, удивляясь, приходят к выводу, что любовь – это не только счастье, наслаждение, радость, а прежде всего ответственность. Они знакомятся с тремя значениями слова «узы», данными в Словаре русского языка С.И. Ожегова:

1. Цепи, оковы, путы.

2. То, что стесняет, обременяет, ограничивает свободу действий.

3. Тесные связи, отношения, соединяющие кого-либо.

Для раскрытия вкладываемого автором смысла слова «узы» учитель читает следующий отрывок:

(XXI) «Ты для меня пока всего лишь маленький мальчик, точно такой же, как сто тысяч других мальчиков. И ты мне не нужен. И я тебе тоже не нужен. Я для тебя только лисица, точно такая же, как сто тысяч других лисиц. Но если ты меня приручишь, мы станем нужны друг другу. Ты будешь для меня единственный в целом свете. И я буду для тебя один в целом свете».

Илл. 3-4. Батик. Из архива изостудии школы-интерната (педагог Т.А. Волдохина).



Анализируя историю знакомства и расставания с розой, ребята понимают, как и когда Маленький принц потерял и предал свою любовь. Они задумываются над словами Лиса: *«Самого главного глазами не увидишь»*, понимают, что Маленькому принцу не хватило **терпения**, когда он ухаживал за розой. Именно теперь, увидев пышные прекрасные розы в саду, Маленький принц произносит: *«Вы красивые, но пустые. Ради вас не захочется умереть»*. Ребята приходят к выводу, что любить – это быть терпимым и чутким, преданным и верным. Несомненную помощь при изучении произведения оказывают экранизации: мультфильм «Маленький принц» (*Der kleine Prinz*, реж. Т. Керп, Германия—Австрия, 1990 г., 65 мин.) и художественный фильм «Маленький принц» (*The Little Prince*, реж. С. Донен, Великобритания—США, 1974 г., 88 мин.).

Илл. 5-6. Рисование песком. Из архива изостудии школы-интерната (педагог Т.А. Волдохина).



При изучении *«Повести о Петре и Февронии Муромских»*⁶ мы говорим о таких фундаментальных ценностях, на которых строится семья, как любовь, терпение, преданность, верность, умение прощать.

На изучение данного произведения отводится три урока, включающие в себя чтение повести, обсуждение, просмотр мультфильма «Сказание о Петре и Февронии» (реж. Н. Михайлова, 2008 г., 13 мин.) и документального фильма «Петр и Феврония Муромские. История вечной любви» (реж. А. Виденмеер, 2008 г., 25 мин.).

При сопоставлении повести и мультфильма дети активны: они замечают, что у Петра единственный струп, оставшийся после лечения, находится возле сердца, и отмечают, что это важно, т. к. жизнь в семье строится на любви, а любить можно только всем сердцем. Когда же Петр заболевает вновь, дети приходят к выводу: обманул, значит наказан. Останавливаемся и обязательно обсуждаем урок, который дает кормчему Февронья от соблазна. *«Естество женское одинаково. Что же ты о своей забыл, а о чужой помышляешь?»* Наблюдая за семейной жизнью Петра и Февронии, мы говорим о взаимопонимании и взаимоподдержке в семье, ибо муж принимал решения, советуясь со своей женой. В итоге на уроке приходим к выводу: семейная жизнь Петра и Февронии Муромских – образец настоящей любви и верности.

Третий урок посвящаем просмотру и обсуждению документального фильма. Картина вызывает неподдельный интерес, так как в ней переплетается сюжет повести и современные события.

⁶ Памятник древнерусской агиографической литературы, созданный в середине XVI в. писателем-публицистом Ермолаем-Еразмом на основе муромских устных преданий. Хотя в летописных источниках имя князя Петра не упоминается, принято считать, что почитаемыми православной церковью святыми являются князь Муромский Давыд Юрьевич (в монашестве Пётр, правил Муромом с 1205 г.) и его супруга. Известно, что их кончина последовала в один день и час в период Пасхальной Седмицы, выпавшей на апрель 1228 г. (*Прим. сост.*)

Анализируем разговор с девушкой из города Мурома. Каким представляет она себе своего будущего суженого?

Обязательно добрым, сильным, чтобы мог защитить.

Делаем вывод: сила, доброта, умение защитить важны и в наше время. Но достаточно ли этого для счастья?

Как молодожёны современного села Ласкова под Рязанью⁷ отвечают на вопрос о том, что такое любовь, что необходимо для создания семьи?

Первой паре для семьи нужны деньги. Муж зарабатывает, жена – хранительница домашнего очага, потом дети. Для второй пары главное доверие, тогда будет семья, дети, но самое важное между мужем и женой – это мораль и вера.

Очень уместно на данном этапе урока порассуждать над определением из Словаря русского языка С.И. Ожегова: «*Мораль – это совокупность принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу, нравственность*».

Делаем **вывод**: любовь – это, прежде всего, семья, дети, полное доверие, соблюдение моральных норм и правил. Настоящая любовь требует постоянной поддержки. Любить – значит быть терпимым и чутким, уметь прощать. Настоящая любовь преодолевает любые жизненные испытания, если оба супруга готовы к самопожертвованию и преданы друг другу; любовь в семье неоднозначна.

«Любовь, как творчество, есть воплощение каждым из любящих в другом своего идеального образа. Любящий под влиянием другого как бы находит себя, и оба эти найденные существа соединяются в единого человека: происходит как бы восстановление разделенного Адама.» (К. Паустовский)

Интересен пример жизни **семьи последнего российского императора Николая Александровича Романова** (1868—1918). При изучении их семейной жизни мы используем эпизоды из документального фильма «Больше, чем любовь» (ав. сц. и реж. Е. Потиевский, 2013 г., 38 мин.) и художественного фильма «Романовы: Венценосная семья» (реж. Г. Панфилов, 2000 г., 135 мин.). Учащиеся заранее читают отрывки из следующих книг: «Царские дети»⁸, «Воспитание детей на примере святых Царственных мучеников»⁹, «Дивный свет»¹⁰. На занятии прозвучит

⁷ Деревня Ласкова в Рязанской земле впервые упоминается в Повести о Петре и Февронии Муромских (XVI в.) как родина святой Февронии. В 1911 г. стала селом.

⁸ Царские дети: Сб. / Сост. Н.К. Бонеева. – М.: Сретенский монастырь, 2004. – 448 с.

⁹ Кравцова М. Воспитание детей на примере святых Царственных мучеников. – М.: Благо, 2002. – 288 с.

документальный материал: воспоминания людей, близких ко двору Николая II, письма членов семьи. Исторические события, относящиеся ко времени правления последнего Российского императора, на уроках литературы не затрагиваются.

Урок начинается с обсуждения понятия слова «семья». Согласно Словарю русского языка С.И. Ожегова это «группа живущих вместе родственников». Учитель ставит перед ребятами вопросы:

- Достаточно ли просто жить вместе, чтобы быть семьей?
- Какие отношения должны быть в семье?

Уважение, взаимопонимание, любовь.

Илл. 7. Семья Романовых (слева направо):

Княжна Ольга, Княжна Мария, Император Николай II, Царица Александра Феодоровна, Княжна Анастасия, Царевич Алексей, Княжна Татьяна

Илл. 8. Александра Феодоровна и Николай Александрович.



При изучении жизни семьи Николая Александровича приходим к выводу, что эта семья была построена на огромной любви, полном доверии и взаимопонимании, она служила примером для всех. Никакой царственности, никакого величия и роскоши, все как у обычных людей. Также болели дети, проблемы одолевали, но какие нежные отношения были у супругов между собой и с детьми!..

Важны слова Александры Феодоровны (1872—1918): *«Божественный замысел брака в том, чтобы он приносил счастье, чтобы он делал жизнь мужа и жены более полной, чтобы никто из них не проиграл, а оба выиграли. Брак – это Божественный обряд. Это самая тесная и самая святая связь на земле. Двое должны жить друг для друга.*

¹⁰ «Дивный свет»: [Государыня Императрица Александра Феодоровна Романова] Дневниковые записи, переписка, жизнеописание. / Сост. монахиня Нектария (Мак Лиз), пер. с англ. Л. Васениной, Т. Оводовой. – М.: Русский Паломник, 2004. – 656 с.

Каждый до конца своей жизни несет священную ответственность за счастье и высшее благо другого». Брак, основанный на корысти, легкомысленном увлечении, всегда обречен. Жизнь в таком браке может стать несчастьем. «Возможность в браке быть счастливым очень велика, но нельзя забывать и о возможности его краха. Только правильная и мудрая жизнь в браке поможет достичь идеальных супружеских отношений».

Читая дневники Александры Федоровны, можно найти ответы на все вопросы. Это словно грамотные наставления тем, кто хочет жить счастливо в семье, это своего рода опыт, которым она щедро делится. Скорее всего это уроки своим дочерям.

1. Терпение.
2. Бескорыстная любовь.
3. Внимание друг к другу.
4. Единство интересов.
5. Усмирение гордыни.
6. Деликатность.
7. Доверие и совет.

Илл. 9. (Слева направо) Великие Княжны Ольга, Татьяна, Мария, Анастасия.

Илл. 10. (Слева направо) Княжна Мария, Царевич Алексей и Княжна Анастасия катят коляску, в которой сидит их кузен (1909 г.).



Познакомившись с историей любви семьи последнего российского императора, ребята глубоко задумываются над словами, которые новобрачные произносили в храме: *«Клянусь любить тебя и в горе, и в радости, и в богатстве, и в бедности...пока смерть не разлучит нас».*

Таким образом, новым смыслом для младших подростков наполняются слова Лиса из «Маленького принца» А. де Сент-Экзюпери: *«Любить – значит быть терпимым и чутким, уметь прощать».* Каждый из нас всю жизнь делает выбор в пользу хорошего или плохого: уйти или остаться, обидеть или помочь, разрушить или построить, уничтожить или спасти. Важно *«на перепутье – не перепутать, среди дорог не заблудиться...»*

О. В. ДВОРНИКОВ

руководитель Молодёжной общественной организации

«Народный молодёжный центр “Дай 5”»,

член Союза журналистов России

(г. Нелидово Тверской области)

oleg.dvornikov@bk.ru

В основе детского кино обязана быть христоцентричность

По названию Всероссийского открытого форума детского и юношеского экранного творчества «Бумеранг» последнее десятилетие можно смело назвать «бумеранговским». Именно в это время развитие детского экранного творчества получило невиданное до сей поры развитие. Конечно, некоторые скажут, что киноотрасль в России пребывает в пустыне. Действительно, стоящих фильмов в современном российском кино позорно мало. Однако, расширяя метафору, нам есть, с чем бродить по пустыне, а, значит, мы обязательно придем к настоящему кино, как в профессиональном плане, так и в понимании Божьей правды и психологической глубины изображенного в картине.

Православное кино молодо. В 2015 году оно отмечает своё 25-летие. В дореволюционной России его не было, кроме разве что хроники из жизни царской семьи. Делегация центра «Дай 5» много лет участвует в Международном православном Сретенском фестивале «Встреча» в Калужской области (проводится с 2005 г.). Из истории современного православного движения мы знаем, что первый Всероссийский фестиваль православного кино «С нами Бог!» прошёл в столице Советского Союза на Святой Седмице в 1990 году. Вот как вспоминает те дни один из организаторов:

Проходил фестиваль в кинотеатре “Новороссийск” на 1000 мест, и всю неделю фестиваля зал был переполнен. Тогда все было впервые. Впервые экран рассказывал зрителям о вере их отцов и дедов, об их вере. Впервые зрители буквально ломались на документальные фильмы. Люди сидели на дополнительных стульях, на ступенях лестницы... Высшим признанием успеха нашего дела было то, что наши билеты стоимостью 3 рубля перепродавались перекупщиками по 5. Люди приходили на целый день семьями, с термосами и бутербродами. Смотрели все сеансы подряд. Успех фестиваля был феноменальным. Народ к тому времени устал от того, что давно не слышал слова правды. Все истосковались по правде, все ждали слова правды, и когда это слово звучало, то производило действие огромной возродительной силы. Слово правды, исходящее от любви, было тем новым, самым ценным, самым

сокровенным, что звучало в православных фильмах и что почувствовали зрители.¹¹

После Октябрьской революции прошло семьдесят лет, и общество осознало, что без Церкви новую жизнь в России не построить. Православное кино и его принцип христоцентричности совсем не требует напрямую показывать церковную жизнь – всё можно сделать тоньше, – но христианская этика и эстетика в этом кино обязательны. Давайте посмотрим, куда мы идём и какими средствами мы можем достичь этих целей. У нас появился новый взгляд на историю с позиции истины Христовой. Почему так случилось в истории, в чём вина народа?

В 1989 г. Вадим Виноградов снял документальный фильм «За други своя» о деятельности Русской Православной Церкви в годы Великой Отечественной войны (на вышеупомянутом первом фестивале он занял 2 место). В фильме было подчеркнуто, что все наши военные победы пришлись на религиозные праздники...

Большой вклад в кинолетопись России внесло празднование 1000-летия Крещение Руси с перенесением мощей Св. Преподобного Серафима Саровского и закладкой храма во имя Казанской Божией Матери. Кино открыло образ батюшек, которые доят коров и пахут землю...

Сам автор не может оценить своё кино, и проблемой № 1 всегда были хорошие кинокритики. Проблема № 2: по фестивалям курсируют одни и те же фильмы. Кино необходимо разделять на профессиональное и любительское, снятое от души, в единстве мысли и сердца. Большинство же режиссёров снимают или сердцем или умом. Всё это относится к православному и детскому кино. Документальное кино до зрителей не доходит, а православное кино, по своей сути, документально-миссионерское.

80 процентов жителей России крещены в православии, но в храмах их не более 1,5-3 процентов. Мы вынуждены констатировать дремучую непросвещённость российского населения во всех религиозных вопросах.

Российское православное и детское кинодвижение по-прежнему блуждает по пустыне. Прежде чем *обожиться*, человек должен хотя бы *очеловечиться*, но до этого пройдет время...

¹¹ Православное кино 20 лет назад. [Электронный документ] Режим доступа: <http://oldsite.radonezh.ru/main/getprint/11769.html>

С. Н. ЕЛАНСКАЯ

канд. филос. наук, доцент кафедры социологии
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»,
член Союза кинематографистов РФ (г. Тверь)
jolotschka@mail.ru

Наследники по прямой

Осмысление исторических событий – одна из важнейших задач, заложенных в преподавании обществоведческих предметов. Тем более остро стоит вопрос об отношении, знаниях поколения 18-20-летних о Великой Отечественной войне. Что дают им эти знания в понимании современности, является ли «военная рефлексия» моментом болезненного переживания, либо просто констатируется факт наряду с прочими, типа Отечественной войны 12-го года, Смуты, Куликовской битвы, Ледового побоища?.. Вопросы эти отнюдь не праздны при вписывании их в нынешний политический контекст. Наконец, как аккуратно, адекватно, ненавязчиво формулировать и воспитывать патриотизм в студенческой среде, представители которой нередко отличаются гражданским скептицизмом, переходящим зачастую в политико-культурный нигилизм? Ведь чем длиннее временная дистанция, отделяющая от события, тем сложнее убедительно передать трагедию войны, преподать её молодым, имеющим о ней смутные представления.

Здесь вопрос о средствах преподавания особенно актуален. Трудно не согласиться с талантливymi педагогами, приверженцами медиаобразования, что важность темы Великой Отечественной войны для изучения обществоведческих курсов, «гражданского, патриотического и нравственного воспитания студентов и ограниченность отведённых учебных часов побуждает преподавателя искать и находить резервы повышения эффективности аудиторных и внеаудиторных занятий. Одним из них является включение в ткань образовательного процесса возможностей документального и художественного кино» [Баранов, Калач, Пензин 2010: 4]. Данные изыскания проводились как продолжение темы *диалога поколений*, проблемы их взаимопонимания, поднятой автором в предыдущем сборнике [Еланская 2014: 50-58]. Поиск нетрадиционных способов донесения (не расплескав) важнейших ценностных установок привёл нас на телевидение.

Частично попытаться ответить на вышеозначенные вопросы позволило участие автора вместе со студентами направления «Политология» факультета управления и социологии и направления «Журналистика» филологического факультета Тверского государственного университета в

ток-шоу «Смотрим... Обсуждаем...», выходящем нерегулярно на телеканале «Культура». Мероприятие представляло собой своеобразное выездное заседание киноклуба «Диалог», вдохновительницей которого явилась его неизменный председатель И.А. Успенская. Признаюсь, такая поездка с преобладанием студентов среди киноклубников была экспериментом довольно смелым и где-то даже небезопасным – прежде всего, с точки зрения моих наивных преподавательских ожиданий. «Послевкусие» от этого предприятия я и, надеюсь, некоторые мои соучастники, испытывали на протяжении всего оставшегося семестра, вплоть до начала июля, когда в эфир вышла последняя передача с нашим присутствием – датская «Цирковая династия». Кроме этого, в перспективе нас ожидает ещё одна интрига, о которой чуть позже.

Главной целью, конечно, было участие ребят в просмотре и обсуждении великого фильма Михаила Ромма «Обыкновенный фашизм». Удалось посмотреть и поучаствовать в моторе ещё двух фильмов, затрагивающих различные вопросы повседневности, – «Сёстры-близнецы» (*Tvillingsøstre*, реж. М.Ф. Бертеузен, Норвегия—Великобритания, 2013 г.) и «Цирковая династия» (*Cirkusdynastiet*, реж. А. Риис-Хансен, Дания, 2014 г.), которые на контрасте особенно выигрышно оттеняли разными поликультурными красками масштаб и глубину роммовского творения. Эта задача вполне соотносилась как с преподаванием дисциплины «Социология» у начинающих журналистов, так и ещё более уместно – с постижением спецкурса «Политика и кино» у политологов. Мои определённые преподавательские ожидания заключались в следующем: часть студенческой аудитории смотрели «Обыкновенный фашизм» ранее – спасибо школьным учителям, дающим такую возможность. Кто-то, возможно, имеет отдалённое представление о творчестве М. Ромма. Для большинства же это произведение должно быть просмотрено «с чистого листа», впервые.

Как документальный фильм 1965 г. может ответить на злободневные вопросы современной российской действительности, встающие перед юными?

В качестве результатов съёмок позволю себе привести практически целиком эссе студентов направления «Журналистика», написанные по следам поездки на передачу, которую ведёт известный кинорежиссёр Владимир Хотиненко. Представлен спектр студенческих мнений, отражающих разную степень осведомлённости, уровень эмоционального восприятия, насмотренность, наконец, не одинаковый личный опыт. Подкупает, с какой искренностью, эмоциональной непосредственностью, подлинным неравнодушием делятся ребята своими наблюдениями, переживаниями, думами. Однако, если заглянуть глубже, то можно

увидеть в их откровениях сколок общественных настроений, дискуссий и разногласий, сомнений. И общей растерянности, отсутствия идеологической твёрдой почвы под ногами. Здесь, как нельзя лучше, усматривается подтверждение выводов культурологов, обнаруживающих именно в плоскости отношения к историческим событиям распад единого культурного пространства [Куренной 2009: 164].

Анастасия Финогенова (3 курс): «За день до празднования семидесятилетия Великой Победы в эфир телеканала “Культура” вышла передача “Смотрим... Обсуждаем...”, на съёмки которой мы ездили всей группой. Было приятно снова увидеть себя на экране, хоть и не долго, и посмотреть на дискуссию, вспыхнувшую между зрителями, сидевшими в зале, и приглашёнными экспертами: Александр Митта, Марлен Хуциев, Сергей Соловьёв, Наум Клейман, Лев Карахан, Майя Туровская (по скайпу из Мюнхена).

Ведущий телепрограммы Владимир Хотиненко обратил внимание, что в Интернете многие относятся к этому фильму агрессивно из-за ироничной, а местами и саркастичной интонации Михаила Ромма, который читал закадровый текст. Многие зрители в зале согласились с этим фактом; один молодой человек высказал свою точку зрения, сообщив, что эта интонация есть ни что иное, как пропаганда. Я с этим не согласна. Выслушав различные точки зрения заинтересовавшихся людей, я так и не смогла понять: какого рода пропаганда? Определёно не того образа жизни, который вели нацисты. Стоит разобраться. Тут снимаю шляпу перед великолепно высказанной мыслью Сергея Соловьёва, которого тоже возмутила реакция аудитории. О какой пропаганде может идти речь, когда создатель фильма выражает своё отношение к ужасам, рождаемым нацистами?! Так же, как и я, как ни старалась, не смогла увидеть в “Обыкновенном фашизме” явную пропаганду, а вот злую иронию, насмешки и издевательский тон настолько явные, что лично меня это заставило не воспринимать этот фильм крайне серьёзно, а просто похихотать над меткими и остроумными насмешками в адрес как самого Адольфа Гитлера, так и всех фашистов. С первых кадров нас знакомят с Гитлером, как с абсолютно посредственным неудачником и любителем по пьянствовать. Создаётся впечатление, что построить свою Империю и стать одним из влиятельнейших людей XX века он смог исключительно по глупости и вообще случайно. Ну, как-то так вышло. Туповатый, но, порой, забавный Адольф занимается странными вещами, а немцам смешно и нравится. Наверное, потому что они немцы, у них там ещё обычаи есть всякие. А Муссолини забавно рожки корчил, например. Говорил ещё о чём-то, но это не важно. Многим показалось это чистой воды абсурдом. Не создавалось ли это только ради того, чтобы “рассмешить” зрителя и намеренно выставить фашистов “шутами”? Отнюдь! Я думаю, что этот тон именно осуждает действия фашистов, показывает, насколько же тогда люди поддавались влиянию одного человека, напроць забывая, что значит “думать”. За этой чёрной иронией скрывается горькая правда, трагедия жизни смерти, ума и человечности. Она давит всё больше и больше, заставляет думать даже тех, кто по жизни этого никогда не делал. И где тут пропаганда?

Всё же подобная интонация не будет присутствовать на протяжении всего фильма. Есть вещи, над которыми не стоит издеваться. Это факт, что во время войны немцы творили ужасные вещи как с русскими, так и с евреями, и вообще с

теми, кто не подходил под описание “истинный ариец”. Тут надо отдать Михаилу Ромму должное: показаны действительно устрашающие кадры, от которых если не стынет кровь в жилах, то волосы поднимаются дыбом точно.

В наше время, когда над головой мирное небо, не может не радовать, что современные зрители так заинтересовались воистину шедевром Михаила Ромма и не стеснялись высказывать своё мнение. Я считаю, что о том “фашистском ужасе” должно знать молодое поколение, чтобы не допустить повторения. А фильм “Обыкновенный фашизм” стоит показывать чаще именно на федеральных каналах. Одна из самых лучших лент мирового кинематографа, которая ни в какое сравнение не идёт ни с тупыми американскими пародиями-комедиями, ни с современными издевательскими фильмами, вызывающими у меня возмущение. Актуальный пример – “Гитлер Капут!”¹². Как мило. Как больно. И страшно...»

Ульяна Бойкова (3 курс): «Фильм Михаила Ромма “Обыкновенный фашизм” поражает и ужасает своей достоверностью. Несомненным украшением является голос, интонация Михаила Ромма. И она в фильме очень уместна. Такая интонация разгружает и так напряжённую обстановку, которую видит зритель, глядя на изображения, ужасы и пытки гитлеровского режима.

Когда смотришь начало фильма, с ужасом ждёшь момента выстрелов. На экране детские улыбки, рисунки, влюблённые парочки... И... автоматная очередь. Смотря фильм впервые, никак не ожидаешь, что тебе покажут в следующий момент.

За ироничной интонацией Ромма скрывается горькая правда, факты. Но эти факты показывают одну сторону медали. Ничего не сказано про наш сталинский режим. А ведь в нашей стране, на нашей Родине происходили не менее ужасные вещи.

Когда мы на передаче “Смотрим... Обсуждаем...” размышляли о фильме, кто-то из зрителей сказал, что фильм является пропагандистским. Да. Фильм такой. Но он направлен на то, чтобы люди, глядя на ошибки своих предков, учились их не совершать. Были добрее, не делали, не создавали стереотипов поведения и умнее подходили к различным вопросам жизни».

Примечательными оказались острые наблюдения ребят, пожелавших быть активными зрителями на нескольких съёмках ток-шоу. Задаваясь вопросами «кухни» масс-медиа, властителей массовых дум и душ, они имели возможность сравнить и сделать кое-какие выводы.

Никита Васильев (3 курс): «26 марта 33 группа филологического ТвГУ, то бишь 3 курс студентов, обучающихся на кафедре журналистики, рекламы и связей с общественностью, отправилась на съёмки передачи “Смотрим... Обсуждаем...”».

...Съёмки, в отличие от просмотра кинофильма, удалось посетить аж две штуки. Каждые обсуждения были интересны по-своему, в процессе каждого одинаково далеко ушли непосредственно от фильмов.

¹² «Гитлер капут!», реж. М. Вайсберг, Россия, 2009 г.

Обсуждение “Цирковой династии” запомнилось гостями: Запашными и сыном Куклачёва, а также бодрыми и добрыми рассказами ведущего Владимира Хотиненко, гостей-экспертов, зрителей в зале.

Обсуждение фильма “Обыкновенный фашизм” было куда жарче. Коснулись и темы пропаганды, и темы тоталитаризма, и темы фашизма. Всё это, конечно, сложные, неоднозначные предметы обсуждения. Отсюда и столкновения точек зрения.

В целом этот четверг был хорошей возможностью выбраться из рутины факультетских занятий, которой я и воспользовался с превеликим удовольствием. Было интересно, было весело, было ново. Что ещё нужно студенту?»

Юрий Кулагин (3 курс): «Очень часто, когда мне на глаза попадалось какое-нибудь ТВ-шоу, я размышлял – как оно строится изнутри, много ли правды, заучивают ли реплики находящиеся в зале зрители... Вопросов было много. И, к сожалению, визит в студию программы “Смотрим, обсуждаем” ответил не на все.

...Также моё внимание привлекли несколько экранов, висящих под потолком. На них полагалось пафосно смотреть, когда ведущий объявлял начало фильма. Собственно, обсуждали мы фильм “Цирковая династия”, смотрели же его до этого, заранее. ... Но свою задачу фильм всё равно выполняет – он затрагивает какие-то чувства в зрителе, наводит на новые мысли. (Здесь и далее подчёркнуто мною. – С. Е.)

Обсуждение шло не очень активно, по крайней мере, с позиции простого зрителя. В дискуссии участвовали в основном приглашённые гости (некоторые из них прямо-таки упивались своей важностью) и учащиеся цирковых школ в зале. (Что характерно, похожая ситуация была и на обсуждении второго фильма, “Обыкновенный фашизм”, но так как сам фильм я не смотрел, то и обсуждать не берусь.) Сложилось впечатление, что наша группа и многие другие, сидящие в зале, – просто сидели в зале. Надеюсь, что впечатление ложное.

За исключением этого момента, съёмки были интересными. ... Но всё это форма. По содержанию – было высказано много мыслей и идей, обсуждение которых могло бы выливаться в свои многочасовые программы. Подчас такие темы Владимир Хотиненко, ведущий программы, обрывал на корню, оправдывая это тем, что эфирное время программы не бесконечное и многое отснятое не пойдёт в финальную редакцию. С другой стороны, эту оговорку можно было бы использовать и как закрытие неудобных и неприятных для программы тем.

Из того, что не понравилось – слишком явное (на обоих обсуждениях) высокомерие приглашённых гостей по отношению к “простым смертным”. Впрочем, думаю, что это черта всех ТВ-шоу. Или всех наших знаменитостей. В остальном всё было... пожалуй, познавательным. Особенно для студентов журкафедры. Посмотреть на всю эту кухню, на то, как всё варится изнутри, всегда полезно. Пускай одной поездки и недостаточно для того».

Что ж, простим юноше, что он «не признал» Сергея Соловьёва, Марлена Хуциева, Александра Митгу, не захотел угадать за кажущейся «звёздностью» и «высокомерием» Эдгарда Запашного и Дмитрия Куклачёва труд невероятный и отнюдь не пафосные достижения в профессии. Молод, каюсь... Удивительным же образом именно позиция

Юрия «считалась» мною в одном из эпизодов нового фильма Владимира Хотиненко «Наследники». Ожидаемая премьера его состоялась на XXXVII Московском Международном кинофестивале – как результат пятилетнего опыта ведения режиссёром ток-шоу. Глас безмолвного, но активно думающего молодого человека – сидящего в студии зрителя. Лично для меня удачно состоявшаяся идентификация с актёрами – героями киношного ток-шоу – явилась признанием несомненного успеха кинотворения Владимира Ивановича.

Выбранный режиссёром для своего гражданского высказывания формат ток-шоу уже по достоинству оценили кинокритики, «ведь по циничности, лживости и вместе с тем, силе воздействия на массы, вряд ли что-либо может сравниться с телевидением» [Безрук 2015].

Скорее всего, там, на экране, в безликой, казалось бы, «массовке» присутствовала и такая, ещё более крайняя точка зрения.

Татьяна Косыркина (3 курс): «На мой взгляд, эту картину должен посмотреть каждый человек как минимум два раза. Первый – в школе, а второй – уже в возрасте от 20 до 45 лет. В школе мы только усваиваем историю, и этот фильм – её наглядный анализ и пособие по Второй Мировой войне. В возрасте от 20 до 45 человек способен не только посмотреть фильм, но и осмыслить её.

Лично у меня фильм “Обыкновенный фашизм” вызывает неопределённое чувство. В нём акцентируется внимание именно на пропаганде отвращения к немцам и американцам. Режиссёр выбирает и показывает такие стороны фашизма, которые банально абсурдны. Например, кадры видеохроники, где Гитлер закладывает автобан, и его преемники делают то же самое, только с дорогами меньшего значения. Как это можно приравнять к фашизму, если сегодняшние лидеры стран делают то же самое? Конечно, в то время, когда производился монтаж фильма и писался его сценарий, в Советском Союзе такого не делали, но всё-таки. На мой взгляд, фильм уходит в абсурдные крайности, несмотря на то, что фашизм избрал крайнюю меру – истребление наций. Многократные высказывания Гитлера, которые приводит Ромм, действительно соответствуют тому, что для лидера Германии люди – это масса и с ними нужно поступать как с массой. Идея расового превосходства привела к тому, что миллионы людей были убиты, замучены до смерти и сожжены. Гитлер поделил мировое общество на “правильных” и “неправильных”, что не укладывается в теорию происхождения человека и в науку анатомию. Пренебрегая этими важными доказанными принципами, были уничтожены евреи, русские, поляки и многие другие. Для гитлеровской методологии кому жить, а кому умирать, был только один принцип – разделения общества. Именно от него отталкивались и методы истребления, и причины войны на территории разных стран, и также выявление и сохранение чистой расы. Если смотреть на то, кто участвовал в Великой Отечественной войне, то наблюдается тенденция к тому, что за Гитлера сражались настоящие арийцы, а за Советский Союз множество народа, для которого не было принципиальным место происхождения и раса.

При просмотре фильма создаётся впечатление, что Гитлер заигнотизировал людей, для которых вскидывание руки вверх считалось абсолютно нормальным

жестом при любом действии. Я думаю, что Гитлер был психически больным человеком, которому удалось пронести свои идеи и удачно их поселить в сердцах и умах народа. Творческая личность, как утверждает Ромм, Гитлер имел особое представление о мире. Он хотел переделать его, скорее для себя, нежели чем для людей, которые оказались под влиянием.

В таком явлении как фашизм, конечно виноват не только Гитлер, Муссолини и их приближённые, но и народ, который слепо шел за идеями фашизма. Народ сам позволил управлять собой, как массой. У них была идея. Однако, эта идея оказалась губительна для многих стран.

Стоит отметить, что весь фильм Михаила Ромма имеет социологическую подоплёку, так как там рассматривается только один вопрос – истребление наций, обществ. Режиссёр не берёт в рассмотрение вопросы веры, культуры, искусства и т.д. Вопрос один, и он меркнет по сравнению с другими – вопрос человечности и жизни на земле.

Вернувшись к фильму, стоит отметить, что Михаил Ромм использовал архивные видеозаписи, документы и фотографии личного фотографа Гитлера. Всё это позволяло ему делать определённую подборку, которая в наших глазах и умах сформировала бы единственное мнение – Гитлер ужасен, его методы кошмарны, а все немцы – это враги, которые были и останутся ими. Автор фильма прибегает к монтажу, откату пленки назад, к стоп-кадрам, которые психологически влияют на человека, наращая его неприязнь или ненависть. В современной журналистике существует понятие “монтаж, как средство манипуляции массовым сознанием”. Соответственно на это, на мой взгляд, и ставил режиссёр фильма. Информация подаётся блоками для доступности понимания, используются лишь кадры с отрицательной коннотацией, а если и предоставляется информация, которая должна вызывать положительные эмоции (сцена, когда Гитлер берёт цветы у маленьких детей), режиссёр делает и её отрицательной, язвительно комментируя события.

Что касается кадров последней главы картины, то тут можно сказать, что режиссёр решил прибегнуть к аналитике и заявить, что некоторые немцы были на стороне мирного народа, который не желал войны. Однако эти кадры, как капля мёда в бочку дёгтя. Психологически отрицательный настрой фильма в душе человека уже ничем не перебить.

“Обыкновенный фашизм” Михаила Ромма был показан 8 мая в рамках программы “Смотрим... Обсуждаем” на телеканале “Культура”. На мой взгляд, выпуск передачи был интересным, так как и эксперты, и зрители студии выражали свои точки зрения, каждая из которых имеет место быть».

Любопытно, как полемизирует две сокурсницы: одна призывает отказаться от стереотипов, другая же невольно активно ими апеллирует. Последнее высказывание девушки вызывает повторную волну сожаления: уже отмеченный факт, что на имеющие мировоззренческую направленность дисциплины отводится непозволительно мало учебного времени (хорошо, если вообще они значатся в учебном плане), и мы не успеваем разобраться с множеством важных понятий. Скажем, что такое вообще «поколение». Какое гуманитарное наследие принимают наши

студенты, вчерашние школьники? Недопоняли, не усвоили, не восприняли, не научились... Забыли. Одну мою барышню-студентку вообще не слишком убедили запечатлённые на плёнке документальные «обыкновенные ужасы» фашизма. Видала-де и пострашнее...

Татьяна Барулина (3 курс): «В преддверии 70-летия Великой победы над фашистской Германией на канале “Культура” был показ специальный тематический выпуск ток-шоу “Смотрим... Обсуждаем...”. Смотрели и обсуждали в этот раз документальный фильм Михаила Ромма “Обыкновенный фашизм”.

В его основе лежат трофейные видеодархивы из фашистской Германии, архивы послевоенных антифашистских организаций и фотоснимков немецких солдат. В этой картине раскрывается сущность нацистского режима, тоталитарной пропаганды и модели поведения толпы. Для этого режиссёр использует выразительные средства монтажа, музыкальное сопровождение, а главное, закадровые комментарии, который озвучивает сам Михаил Ромм.

Как говорит автор программы “Смотрим... Обсуждаем...” Владимир Хотиненко в Интернете, то, что раньше считалось достоинством фильма, а именно “Роммовская интонация”, нынешние зрители обсуждают как вопиющий недостаток киноленты. Мнения в студии тоже разделились. Например, молодой переводчик считает, что “интонация не высмеивает, она скорее обличает бесчеловечность фашистов”, а вот член киноклуба МГУ, напротив, полагает, что высмеивающий саркастический тон не что иное, как советская пропаганда. В этом-то и кроется причина недовольства интернет-пользователей. Утверждение молодых зрителей о том, что картина “Обыкновенный фашизм” – “шедевр пропаганды”, вызвала неконтролируемую бурю эмоций у народного артиста и режиссёра Сергея Соловьёва. “Вы имеете дело с потрясающим человеческим свидетельством, – утверждает Сергей Соловьёв, – и ни о какой пропаганде не может идти речи”. В его поддержку выступили остальные киноэксперты. “Он был пропагандистом в смысле просвещения”, – подхватил киновед Наум Клейман. В подтверждении этого мнения кинорежиссер Александр Митта рассказал, что после показа в Восточной Германии картина имела оглушительный успех, а “такого независимого и объемного языка, лишённого всякой пропаганды, языка немцы не ожидали”.

... Я считаю, что-то кинолента всё-таки несёт в себе пропагандистский посыл, поскольку сделана была с идеологических позиций. Ведь нельзя забывать, что Михаил Ромм жил и творил в советскую эпоху, а в послевоенные годы, как сказал гость программы, “в годы построения культа Великой Победы”, [имело место] идеологическое и культурное давление на сознание общества. Цель этого пропагандистского посыла, на мой взгляд, – обличить ту бесчеловечность, бессмысленную жестокость, тот ужас, который представляет собой фашизм, и донести до зрителя мысль, что фашизм можно победить, что его нужно и должно искоренять и что победа в ВОВ – самое наглядное тому подтверждение. Фашизм – гигантская машина тотального уничтожения человечества. Фашизм становился и развивался бок о бок с нормальной, обычной человеческой жизнью, люди не замечали, что происходит у них за спиной, фашизм стал нормальностью, тем обыкновенным явлением. Оттого и название фильма – “Обыкновенный фашизм”. И поэтому комментарии Михаила Ромма до безобразного нормальные. Речь простая,

одомашненная, интонация разговорная, где-то Ромм вопрошает, где-то недоумекает, шутит, даже высмеивает. Михаил Ромм пытается донести до зрителя, он не пытается навязать, в его пропаганде нет агитации – действительно, не столько пропаганды, сколько просвещения. Он мастерски играет голосом, благодаря ему кинолента в буквальном смысле задышала, у неё появилось право голоса, и в спокойной повседневной речи Ромма слышен стон женщин, плач детей, мольбы о помощи, слышен выстрел, слышен последний вздох, в его голосе слышно равнодушие, жестокость и безразличность фашизма. Посмотрев фильм Михаила Ромма “Обыкновенный фашизм”, не можешь в полной мере осознать, не можешь поверить, что такое было. Кажется, что это только в фильме, но когда даешь себе отчет, что всё это хроникальная съёмка и что всё это было 70 лет назад, не можешь найти, подобрать слов, как всё это описать. Не можешь... А Ромм смог, и не столько словами, сколько голосом он обыграл, показал эту безумную мясорубку фашистской идеологии. И нельзя воспринимать это кино как просто документальное в надежде почерпнуть новые сведения. Это не документалистика, это исповедь. Человека. Мне показалось, что, создавая этот фильм, Михаил Ромм невольно отмаливал грехи человечества 20 века, но молился не во спасение, а в спасение – он отмаливал поколение потомков, чтобы мы не повторили ошибок своих дедов. И я считаю, что, в первую очередь, мы должны были услышать именно этот призыв. Ромм призвал нас сопротивляться любому проявлению фашизма, он хотел донести до нас, что мы способны сделать это. Ну, это моя точка зрения...

Что же касается передачи, то в студии каждый так или иначе остался при своем мнении. Я больше поддерживаю сторону экспертов в этом вопросе. Безусловно, голос Ромма – это голос целой эпохи, и лучше озвучить фильм, пожалуй, не смог бы никто. Что же касается моего поколения, то мне стало стыдно за то, что люди, посмотрев 3 часа страшной документальной хроники, вместо того, чтобы затронуть глобальные вопросы жизни и смерти, добра и зла, человечности и бесчеловечности, вместо того, чтобы встать на защиту человеческой жизни и принять готовность взять на себя ответственность в борьбе с фашизмом и его проявлениями в наши дни, моё поколение стало брезгливо докапываться до малейших недочётов, неточностей, да и вообще принялись громить фильм, придираться к чересчур “нормальной” интонации Ромма. Такое поведение я считаю недостойно внуков дедов погибших за нас в ВОВ, которые воевали с фашизмом и победили его для нашего с вами светлого будущего».

А это высказывание чем-то напомнило мне образ и позицию кроткой героини картины «Наследники», детского врача, в исполнении Аллы Югановой. Выразительный пример надёжной и устойчивой связи поколений.

Марина Максимова (3 курс): «Мы собирались посетить передачу “Смотрим... Обсуждаем”, которая транслируется на канале “Культура”. Целью нашей поездки была возможность посмотреть изнутри на процесс съёмки телепередачи (что, вероятно, полезно и необходимо для будущего журналиста), а также важным для нас было, посмотрев фильм, обсудить его, ну, или по возможности, составить своё впечатление о нём, о его сути.

... Мы держались вместе, всей нашей “тверской” группой, и правильно делали. Как оказалось позже, у местных есть своя группа. У многих было нечто общее – они уже не первый раз приходили на моторы передач, почти всегда знали, что говорить, передавая микрофон “своим” или же буквально выдёргивая у желающих сказать не готовых к подобным бестактным моментам процесса записи программы.

Вначале мы посетили мотор, на котором обсуждали фильм “Сёстры-близнецы”. ... Выступить со своим мнением никто из наших не пытался. Зато мы поучились у тех, кто имел что сказать. Примерно 5-7 активных участников процесса из зрительного зала были практически экспертами вопроса близнецов. Наблюдать за этим было интересно, тут мы почувствовали себя частью этого трудоёмкого телевизионного процесса...

После мотора мы отправились на просмотр фильма Михаила Ромма “Обыкновенный фашизм”. Не смотря на то, что фильм шёл очень долго, мало кто заметил это. “Фашизм” погрузил нас в военное время, раскрыл перед нами ужасную суть всепоглощающего процесса, убивающего не только в прямом смысле людей, но и убивающего души, разум человеческий.

Остаться равнодушным было невозможно. Лично я вышла из кинозала с чувством ярости внутри, с чувством неприятия и непонимания тупости голов, шедших “ЗА” фашизм, идущих, словно отупевшие зомби, за Гитлером.

К моменту начала мотора в моей голове ещё не было красиво сложенных мыслей, с которыми я могла бы выступить с микрофоном в руках. Те мысли пришли лишь после выдвижения идеи пропаганды в фильме, после стычки молодого человека из зала с одним из экспертов – режиссёром Соловьёвым Сергеем Александровичем (на мой взгляд, простое недопонимание терминологии, возникшее на фоне неполноты высказывания “пропаганда”). После двух-трёх высказываний из зала я сформировала свою точку зрения, как бы в ответ.

Было сказано об интонации зачитываемого закадровый текст Ромма, которая всем казалась слишком открыто указывающей на его презрительное отношение, даже призывающее, пропагандирующей думать так же, как он.

Микрофон был уже “забит” тремя людьми, очередь шла медленно, так как говорили все долго и преимущественным было мнение экспертов, что считаю верным. Но единственный недостаток в высказываниях экспертов – это растянутость их речи: возраст, видимо всё же берёт своё... Так вот, микрофон практически не перемещался, а на долго застревал в чьих-то руках. Время программы подходило к концу, так я и осталась со своим мнением. Но это меня ничуть не расстроило: я знала, что смогу всё же поделиться своей точкой зрения о фильме, о всём ёмком процессе мотора!

Наше поколение не просто из каких-то мифов знает о тяжёлом времени Великой Отечественной войны. Нам о нём рассказывают и по сей день бабушки и дедушки. И пусть не многие из них были свидетелями тех событий, но у всех отцы и матери жили в военное время. Они-то и делились со своими детьми всеми страхами, потерями и тяжбами выпавшей на их долю войны. Мы наверняка знаем, что было во время Великой Отечественной войны, какой была Вторая Мировая... И неужели нас теперь может смущать хоть как-то интонация человека, презирающего главного виновника страшных бед всего мира?! Эта интонация словно выражает нашу. Моменты иронии уже присутствуют в нашей голове при виде фашиста, а Ромм только соучаствует с нами, выражая не только свою, но и зрительскую точку зрения.

... Помимо взгляда на всю подкожную съёмочного процесса, лицемерия уверенных в себе зрителей, умеющих работать в условиях передачи, участия в моторе, в обсуждении, формируя собственные выводы по теме и на протяжении всего дня МЫСЛЯ, понимая, вникая, я лично получила ещё и незаменимые впечатления от общения со своими одноклассниками в непринуждённой обстановке... Поездка оказалась для меня очень полезной».

С моим наблюдением-аналогией солидарна и Мария Безрук: «Не случайно герои фильма не полемизируют друг с другом, а произносят свои монологи, словно внутри своей собственной программы, с целью высказаться, но не дискутировать, хотя за кулисами, каждый из них – живой человек, страдающий, сомневающийся, ищущий». Так же, как я, моя коллега обратила на особое внимание на проходящую в картине контрапунктом тему двух молодых парней – «через их первоначальную общность и финальное противостояние автор как бы отвечает с позиции современного юноши на актуальные вопросы, возникающие во время студийной дискуссии» [Безрук 2015]. Я-то без колебаний узнала в этих кино-героях своих ребят, студентов, вырабатывающих собственную гражданскую позицию, внутренне полемизирующих с излишне категоричными радикально настроенными участниками ток-шоу «Смотрим... Обсуждаем...».

Практически же приговором всем нам прозвучало эссе студентки под названием «Обыкновенный фашизм: трагедия XX и XXI веков», честное откровение, представляющее собой истинное понимание патриотизма. Эта девушка наиболее активно откликнулась на идею поездки и самоотверженно помогала мне в этом эксперименте.

***Анастасия Борисенко (3 курс):** «8 мая на канале “Культура” вышла телепрограмма “Смотрим... Обсуждаем...”. Темой этой передачи послужил фильм Михаила Ромма “Обыкновенный фашизм” – один из выдающихся авторских публицистических документальных фильмов советской эпохи. На съёмках передачи я увидела этот фильм впервые: то ли по своей вине, то ли по вине ТВ, которое может сутками вещать бесполезные вещи. Но теперь я сомневаюсь, что какая-либо документальная передача о нацистской Германии смогла бы показать именно природу возникновения фашизма, его процветание и страшную разрушительную силу. “Обыкновенный фашизм” вобрал в себя все эти исторические факты... и даже больше.*

В студию программы были приглашены Александр Митта, Марлен Хуциев, Сергей Соловьёв, Наум Клейман, Лев Карахан. Люди, ещё заставшие советскую эпоху, понимали всю величину приглашённых экспертов, ведь многие из них (из экспертов) были лично знакомы с М. Роммом и были свидетелями создания “Обыкновенного фашизма”. Молодое же поколение, когда представляли экспертов, совершенно не понимало, кому аплодирует. Дело даже не в ведущем – если бы он начал перечислять все лучшие картины пришедших режиссёров и артистов, то можно было бы смело отдать на это перечисление всё эфирное время. Дело всё в том, что мы практически

не интересуемся качественным российско-советским кино. Куда проще смотреть на голливудские спецэффекты, красавцев-актёров и на вечную деталь сюжета, где почему-то именно из-за русского человека каждый раз начинается апокалипсис. Оттуда, видимо, и черпаем знания, какие только можем. Молодой человек, сидевший в зрительном зале, заявил, что фильм “Обыкновенный фашизм” пропагандистский: отразилось это и в голосе за кадром и в подборе кадров. Он прав – действительно, фильм носит ярко выраженный пропагандистский характер. Однако есть одна существенная деталь: Михаил Ромм занимался пропагандой не секса, не разгульного поведения и аморальных поступков, как это делают сейчас, а человечных, антифашистских взглядов на мир. Популяризация таких взглядов нужна во все времена. Ведь фашизм на то и обыкновенный у автора фильма, потому что живёт во все времена, только проявляется по-разному. В XX веке это проявление достигло своего пика: истребление целых наций. Сегодня же всё по-другому. Сегодня зомбирование масс происходит посредством технических новинок и манипуляции сознанием. Мы, не зная своей истории, выдающихся людей, достижений в науке и искусстве – всего того, что призвано объединять нацию, ЛЕЗЕМ судить не только о Второй мировой войне, но чуть ли не об истории всего человечества. Мы даже готовы разглядеть в Гитлере талантливого художника с тонкой натурой, и не увидим при этом подвиг советских солдат. Да, так думает малая часть, но нужно помнить, что нацизм тоже начинался с небольшой кучки “людей”.

Фашизм в жутчайшем его проявлении – трагедия XX века. Фашизм обыкновенный – трагедия XXI. Стране необходимо больше праздников, скрепляющих нацию патриотической волной. Пока такой праздник один – 9 мая, но это ни в коем случае не умаляет его значение. И не важно, для кого была показана вся наша военная техника, важно такое событие как “Бессмертный полк”. Мы видим наглядно, по табличкам, сколько отдано людей жизнь за борьбу с фашизмом. Мы видим их потомков, несущих фотографии. Мы видим оставшихся в живых ветеранов, глаза которых застланы пеленой воспоминаний. И в эти моменты не сломить россиян ни манипулятивным воздействием, ни фашистским лозунгом, ни диктатурой. Побольше бы таких праздников...»

Студенты ещё не видели фильм В. Хотиненко, им ещё предстоит счастливое узнавание. Выражу надежду, что смелое высказывание дойдёт до молодого зрителя, ведь ему «как никогда нужны именно такие картины» [Безрук 2015].

В своих же сочинениях ребята показали себя истинными наследниками победителей. И поэтому их поколение нельзя считать «потерянным».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Баранов О.А., Калач Е.В., Пензин С.Н. Учебно-воспитательные возможности кинообразования при изучении темы «Великая Отечественная война» в курсе отечественной истории // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – № 6. – 2010. – Вып. 1. – Тверь: ТвГУ, 2010.

Безрук М. ММКФ-2015: «Наследники» Макарова // Трибуна-рт. – 2015. – 29 июня. [Электронный документ] Режим доступа: <http://tribuna.ru/news/2015/06/29/69401/>

Еланская С. Н. Как одно поколение «разыгрывало» другое // Детское кино – детям: Материалы научно-практической конференции Пятого межрегионального кинофестиваля / сост. В. В. Солдатов, предисл. О. А. Баранова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. – С. 50-58.

Куренной В. Философия фильма: упражнения в анализе. – М.: НЛО, 2009.

Ю. Н. ЗОРЯ

канд. пед. наук, доцент кафедры образовательного менеджмента и педагогических инноваций

Черкасского областного института последипломного образования педагогических работников Черкасского областного совета

(г. Черкассы, Украина)

yuliyazorya@mail.ru

Интернет сегодня: угроза или развитие для ребенка

В статье проанализированы проблемы обеспечения безопасности подрастающего поколения в открытом информационном пространстве, обоснована важность формирования медиаграмотности в учащейся молодежи, предлагаются разнообразные методы и медиатехнологии для реализации задач курса “Медиакультура”.

Развитие Интернета и мобильных приложений привело к резкому увеличению спроса на различную информацию и ее уникальную интерпретацию, прежде всего, самими пользователями. Поэтому в лидеры медиарынка все чаще выбиваются СМИ и проекты, которые погружают читателей в создание контента и находят новые способы представления информации. В связи с активным расширением Интернет-аудитории в последние годы растет и спрос на контент, а точнее, на новые формы его презентации. Это неизбежно приводит к трансформации медиаотрасли и появления новых форм общения с аудиторией. Толчком к этому стало развитие социальных сетей и блогов: пользователям Интернета все чаще нравится узнавать о событиях и получать интерпретацию от “таких же, как они”. Развитию же социальных сетей способствовала всеобщая “мобилизация” пользователей Интернета после появления смартфонов. Если раньше люди выходили в сеть больше всего со стационарных компьютеров, то теперь теряются там чуть ли не круглосуточно благодаря

появлению новых мобильных устройств и стандартов связи, обеспечивающих высокую скорость доступа к Интернету.

Самостоятельное познание информационного мира позволяет расширить круг интересов ребенка и способствует ее дополнительному образованию, побуждает к сообразительности. Всемирная сеть также удовлетворяет потребность подростков в лидерстве. Дети, которые хорошо знают компьютер и Интернет, более адекватно оценивают свои способности и возможности, они более целеустремленные и находчивые.

Для того, чтобы полноценно ориентироваться в виртуальном пространстве, ребенку нужно учиться структурировать большие потоки информации, придерживаясь основных правил безопасности в сети. [Завадский 2009: 8]

Обучающие, развивающие и развлекательные Интернет-ресурсы ориентированы на детей любого возраста. С их помощью дети в занимательной форме осваивают основы письма и счета, учатся рисовать и моделировать, приучаются к самостоятельной работе и составляют представление об окружающем мире.

Сетевые образовательные ресурсы для подростков помогают ускорить и оптимизировать процесс обучения, повышают качество обучения благодаря увлекательной форме изложения учебного материала. Дети осваивают новые цифровые технологии и учатся свободно ориентироваться в информационном пространстве.

Несмотря на безусловно положительную роль современных коммуникационных средств и Интернета, существуют определенные риски в использовании информационных технологий. Особую опасность для детей представляет незащищенное информационное пространство. Интернет может содержать информацию агрессивного или социально опасного содержания. Предпочтение виртуальному миру перед реальным оказывает негативное влияние на психику и здоровье ребенка и может ухудшить не только зрение, осанку и сон, но и вызвать тревожность и раздражительность. [Завадский 2009: 4]

Кто научит детей быть осторожными в Сети и избегать столкновения с нежелательным контентом? Безусловно, и родители, и школа, которые занимаются воспитанием детей.

Общаясь с родителями, часто слышим: “Моя дочь много времени проводит в Интернете”, “Мой сын, играя в компьютерные игры, стал более уязвимым”. Учитывая неосведомленность родителей в пользовании сетью, педагогам следует в своей работе с родительским коллективом больше внимания уделять проблеме безопасности детей в Интернете. Главными составными такой работы должны быть:

- активизация воспитательной работы семьи;

- содействие объединению усилий (со стороны классного руководителя и родителей) в интересах ребенка;
- обеспечение активного участия родителей в информационно-компьютерной среде.

Проблема безопасности детей в сети Интернет уже не кажется такой новой. Никто не может отрицать, что на сегодняшний день она встала особенно остро. Пока мы спорили “допускать” или “не допускать” учащуюся молодежь в Интернет – они уже там. Мы снова опоздали. Очевидно, что сейчас невозможно гарантировать стопроцентную защиту детей от нежелательного контента. Никакие фильтры никогда такой гарантии не дадут. Но мы можем формировать у детей навыки “безопасного” поведения в Интернете.

Именно в семье и в школе закладываются основы поведения ребенка в реальном мире, и виртуальное пространство не должно быть исключением. Родителям и учителям следует уделять серьезное внимание воспитанию детей и повышению их осведомленности об угрозах информационной среды.

Задачей воспитателей и учителей является проведение воспитательно-образовательной работы среди родителей для содействия онлайн-безопасности подрастающего поколения.

Даже если ребенок чрезмерно увлекается игрой в Интернете, не следует запрещать ему пользоваться компьютером. Запрет может вызвать обратную реакцию и привести к замыканию ребенка в себе. Прежде всего, следует найти альтернативу онлайн-интересам ребенка и переключить его внимание на более интересные вещи в реальной жизни. [Завадский 2009: 27]

Как обеспечить безопасность детей в сети Интернет?

Из-за того, что дети и подростки более “развитые” в техническом плане, они легко могут обойти запреты родителей и устранить родительский контроль. Поэтому взрослым необходимо сначала самим освоить основы Интернет-грамотности, а уже потом обучать компьютерной безопасности своего ребенка и сделать это в соответствии с возрастом ребенка и круга его интересов.

Очень важно проинформировать пап и мам о том, что обучающие, развивающие и развлекательные Интернет-ресурсы рассчитаны на детей любого возраста и ориентированы на усвоение в интересной игровой форме основ чтения, письма, счета, рисования, моделирования. Такие игры приучают детей к самостоятельности, дают определенное представление об окружающем мире, совершенствуют память, внимание, логику, мышление. Существуют также такие игры, которые имеют одновременно воспитательную и образовательную отрасли, способные

вызвать интерес к школьным предметам. Некоторые интерактивные игры (например, “Раскрась сам”) содержат комментарии, которые объясняют и помогают освоить ее. С помощью таких игр ребенок имеет возможность оценивать, видеть и исправлять свой результат. Интернет-программы позволяют повысить качество понимания и запоминания программного материала.

Что необходимо знать и уметь родителям, используя Интернет? Предлагаем несколько рекомендаций:

- размещайте компьютеры с Интернет-соединением вне комнаты вашего ребенка;

- поговорите со своими детьми о друзьях, с которыми они общаются онлайн, узнайте, как они проводят досуг и чем увлекаются;

- изучите программы, которые фильтруют получения информации из сети Интернет, например, родительский контроль;

- нормируйте время пребывания ребенка в сети Интернет;

- научите своих детей никогда не предоставлять личную информацию о себе и своей семье, адреса проживания, номера телефонов, электронной почте в разных регистрационных формах, которые предлагают владельцы сайтов;

- помните – чрезмерное общение в Сети может повлечь киберкоммуникативную зависимость, а увлечение компьютерными играми – перерасти в игроманию.

- научите своих детей ответственному и этическому поведению в режиме онлайн. Они не должны использовать Интернет для распространения сплетен, угроз другим и хулиганских действий. [Завадский 2009: 33]

Для того, чтобы не было плачевных последствий, обратите внимание на то, что согласно норм, определенных Министерством охраны здоровья Украины, непрерывное пребывание за компьютером в течение суток не должно превышать¹³:

¹³ В Российской Федерации действуют СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы». В частности, ср. в Приложении № 7, ч. 4 «Организация занятий с ПЭВМ детей школьного возраста и занятий с игровыми комплексами на базе ПЭВМ детей дошкольного возраста»:

п. 4.1. Рекомендуемая непрерывная длительность работы, связанной с фиксацией взора непосредственно на экране ВДТ, на уроке не должна превышать:

● для обучающихся в I-IV классах – 15 мин;

● для обучающихся в V-VII классах – 20 мин;

● для обучающихся в VIII-IX классах – 25 мин;

● для обучающихся в X-XI классах на первом часу учебных занятий 30 мин, на втором – 20 мин.

- 1-2 класс – 10 минут;
- 3-5 класс – 15 минут;
- 6-7 класс – 20 минут;
- 8-10 класс – 30 минут [Завадский 2009: 4].

Используя эти рекомендации, Вы имеете возможность максимально защитить ребенка от негативного влияния всемирной сети Интернет. Но, помните о том, что Интернет – это не только очаг разврата и жестокости, но и богатейшая в мире библиотека знаний, развлечений, общения и других полезных вещей. Вы должны научить своего ребенка правильно пользоваться этим неисчерпаемым источником информации.

И, самое главное, ребенок должен понимать, что Вы не лишаете его свободного доступа к компьютеру, а, прежде всего, оберегаете. Ребенок должен Вам доверять.

Вместе с тем мировая общественность уделяет особое внимание вопросам безопасности детей, которые являются наиболее уязвимой категорией пользователей Интернета. Международные организации, правительства стран, различные фонды и коммерческие структуры создают и поддерживают программы, направленные на то, чтобы научить детей грамотно и безопасно использовать Интернет. [Дзюба 2012: 23]

В последнее время медийные средства активно влияют на образование молодого поколения. Именно поэтому является актуальной проблема медиакультуры личности. Перед образованием стоит важная задача – научить молодое поколение понимать медиаинформацию, уметь ее “фильтровать”, иметь представление о возможности и механизмах виртуального мира, а также знать последствия негативного влияния на пользователей. Как разобраться со всеми преимуществами и недостатками современного медиaprостранства? Как эффективно использовать максимум возможностей информационной среды во всех сферах нашей жизни, а особенно в учебно-воспитательном процессе? Чтобы дать ответы на эти вопросы, воспитательную и учебную работу в классе нужно направлять на умение научить детей правильно пользоваться Интернетом. Так же, как мы учим детей безопасности в реальной жизни – правилам

п. 4.2. Оптимальное количество занятий с использованием ПЭВМ в течение учебного дня для обучающихся I-IV классов составляет 1 урок, для обучающихся в V-VIII классах – 2 урока, для обучающихся в IX-XI классах – 3 урока.

п. 4.7. Внеучебные занятия с использованием ПЭВМ рекомендуется проводить не чаще 2 раз в неделю общей продолжительностью:

- для обучающихся в II-V классах – не более 60 мин;
- для обучающихся в VI классах и старше – не более 90 мин.

Время проведения компьютерных игр с навязанным ритмом не должно превышать 10 мин для учащихся II-V классов и 15 мин для учащихся более старших классов. Рекомендуется проводить их в конце занятия. (Прим. сост.)

поведения на дороге, в общественных местах, – так же надо обучить подрастающее поколение безопасному поведению в виртуальной жизни – в Интернете.

Во вторник второй недели февраля отмечается Международный День безопасного Интернета. В рамках этой акции в школе можно провести следующие воспитательные мероприятия:

- конкурс “Безопасное и приветливое Веб-пространство”;
- викторины “Простые правила безопасного Интернета”, “Веб в вашу пользу”;
- воспитательные часы “Путешествие к Интернет-империи”, “Банк безопасных идей в виртуальном мире”, “Детям о вирусах”;
- круглые столы среди учащихся и их родителей “Безопасность детей в руках родителей”; “Права и обязанности детей в сети Интернет”;
- конкурс рисунков “Интернет глазами детей” и др.

Вместе с родителями учащиеся могут посмотреть видео-, мультипликационные ролики, презентации на тему “Реальные опасности виртуального мира”. Также для родителей можно провести тренинги, обучить обновлять на компьютере антивирусную программу, использовать технические средства родительского контроля, встроенные в операционную систему персонального компьютера, уметь проверять настройки конфиденциальности (приватности) своего профиля в *Facebook*, *ВКонтакте*, *Odnoklassniki* и в других социальных сетях. Все эти мероприятия, посвященные пропаганде идей безопасного Интернета, помогут как родителям, так и детям предотвратить угрозу негативного влияния виртуального мира, дадут возможность родителям понять позитивную роль современных коммуникационных средств и Интернета. [Завадский 2009]

Предлагаем тест С.А. Кулакова на детскую Интернет-зависимость [Ковальчук 2010].

Ответьте на вопросы, используя следующую шкалу:

- “очень редко” – 1 балл,
- “иногда” – 2 балла,
- “часто” – 3 балла,
- “очень часто” – 4 балла,
- “всегда” – 5 баллов.

Как часто Ваш ребенок:

1. нарушает временные рамки, установленные родителями для пользования сетью Интернет?
2. не выполняет свои домашние обязанности для того, чтобы больше времени провести в Интернете?
3. выбирает провести время в Интернете вместо того, чтобы провести время в кругу семьи?

4. знакомится в Интернете?
5. вместо того, чтобы выполнять домашнее задание, проводит время в Интернете?
6. проверяет электронную почту?
7. выбирает виртуальное общение вместо реального?
8. не отвечает на вопрос, что он делает в Интернете?
9. заходит в Интернет без разрешения?
10. играет в компьютерные игры?
11. отвечает на “странные” звонки от Интернет-друзей?
12. ведет себя раздраженно, если его побеспокоили во время пребывания в Интернете?
13. выглядит усталым после пребывания в Интернете?
14. переживает, что не в Интернете?
15. злится, когда родители его ругают за проведенное время в Интернете?
16. вместо любимого дела выбирает Интернет?
17. злится на ограниченное время в Интернете?
18. вместо прогулок выбирает Интернет?
19. нервничает, когда находится вне интернета, а когда возвращается – все исчезает?
20. Как часто Вы жалуетесь на большое количество времени, проведенного Вашим ребенком в Интернете?

Ключ к тесту.

50-79 баллов – стоит учитывать серьезное влияние Интернета на жизнь ребенка.

80 и более баллов – у ребенка можно диагностировать Интернет - зависимость и нужна помощь специалиста.

Несмотря на то, что опыт многих стран показал эффективность тренинговых методик в повышении осведомленности детей по вопросам онлайн-безопасности (например, www.onlandia.org.ua), комплексный подход к проблеме информационной безопасности несовершеннолетних пользователей требует дальнейшего исследования и внедрения. Такой подход должен обеспечить эффективное сочетание учебных, воспитательных, тренинговых методик, а также усилий педагогов и родителей, общественных организаций в воспитании будущих “граждан” информационного общества. [Ковальчук 2010: 82]

Подытоживая вышесказанное, заметим, что самым главным в предотвращении нежелательных последствий пользования виртуальным пространством подрастающего поколения являются, прежде всего, доверительные отношения между родителями и ребенком. Главное – поддерживать его и обучать, быть вместе в трудные моменты жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Быков В. Ю. “Дети в Интернете: как научить безопасности в виртуальном мире: Пособие для родителей / В. Ю. Быков, М. И. Жолдак, Н. В. Чепелева. – [Электронный документ] – Режим доступа: <http://bezpeka.kyivstar.ua/>

Воспитание культуры пользователя Интернета. Безопасность во всемирной сети: учебно-метод. пособие [электронный ресурс] / А. Б. Кочарян, Н. И. Гущина / Институт иннов. технол. и содержания образования, М-во образования и науки, молодежи и спорта Украины, Компания “Майкрософт Украина”. – К., 2011.

Дзюба Н. Дети и Интернет: украинский подход к безопасному киберпространству / Н. Дзюба, В. Красножон // ШБИЦ. – 2012. – № 12. – С. 21-25.

Завадский И.А. Информатика. 9 класс / И. А. Завадский, И. В. Стеценко, А. М. Левченко. – К.: Издательская группа ВНУ, 2009. – 319 с.

Ковальчук В. Н. Проблемы информационной безопасности детей различных возрастных категорий. / В. Н. Ковальчук // Компьютер в школе и семье. – 2010. – № 8. – С. 35–38.

Копаницький С. М. Социальные аспекты коммуникации в сети Интернет: феноменологический анализ. / С. М. Копаницький. – М., 2007. – 236 с.

Кочарян А. Б. Воспитание культуры пользователя Интернета. Безопасность во всемирной сети: учебно-метод. пособие /А.Б. Кочерян, Н.И. Гущина. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://osvita.ua/>

Е. В. КОЗЛОВА
публицист (г. Тверь)
evfrosinia@yandex.ru

**Кино как средство слома социокультурного кода
в эпоху Перестройки на примере фильма
«До первой крови» по сценарию Г. Остера**

Григорий Бенционович Остер (род. в 1947 г.) – невероятно широко известный и плодовитый детский писатель, начавший творческую деятельность еще в середине 1970-х гг., совокупный тираж книг которого давно перевалил за миллион экземпляров. Ранее, исследуя сочинения Г. Остера [Козлова 2014], я сделала попытку доказать, что его творчество, определяемое специалистами как постмодернистское, направлено на разрушение традиционных норм и вертикали детско-родительских отношений, которые, в свою очередь, являются базовыми для государства в эпоху модерна.

Вот как характеризует творчество Г. Остера специалист по современной русской литературе, профессор Помона-колледжа (Калифорния, США) Лариса Рудова [2008]: «В сущности, можно сказать, что сочинения Григория Остера есть не только симптом состояния культуры и общества, пережившего тяжелейший слом, но и один из инструментов этого слома. Причем инструмент этот был вложен автором в руки самого мощного и важного члена общества – ребенка».

В предлагаемой работе осуществляется попытка проанализировать сценарий к кинофильму «До первой крови» (*реж. В. Фокин, комп. Г. Гладков, СССР, 1989 г., 87 мин.*) за авторством Г. Остера, который выбивается из ряда его произведений по своей форме, но в то же время остается характерным по своей сути и духу. Этот детский фильм, на наш взгляд, является постмодернистским, в основе которого лежит перевернутый сценарий фильма «Бой под Соколом» (*реж. А. Разумный, ав. сц. С. Михалков, комп. З. Фельдман, СССР, 1942 г., 51 мин.*). Целью и смыслом этого перевертыша является уничтожение тех ценностей, которые сознательно и целенаправленно формировались у подрастающего поколения в советское время, что в конечном итоге и породило такой феномен, как Советский Человек: готовность защищать Родину, уважение к личности, товарищество и многое другое.

Таб. 11. Построение нравственно-этической картины мира в фильмах «До первой крови» и «Бой под Соколом» (сравнительный анализ).

«До первой крови»	«Бой под Соколом»
1. Военная игра.	1. Военная игра.
2. Мирная жизнь.	2. Мирная жизнь.
3. Объявление «войны» в начале фильма.	3. Объявление войны в конце фильма.
4. После объявления «войны» дети заняты тем, что воюют между собой.	4. После объявления войны бросают игру, идут работать все вместе, помогать взрослым.
5. В лагере нет ни одного взрослого, нет примеров взрослого поведения, не на кого равняться.	5. Первая сцена фильма – это военные, которые мирно собирают цветы и грибы в лесу.
6. Главный герой, разведчик Сашка (А. Некрасов), вводится как отрицательный – ему не доверяют ребята, поскольку известно, что он «стукач».	6. Разведчик Женька (Н. Леонов) – смелый, веселый, не побоялся переодеться девочкой, чтобы попасть во вражеский штаб.
7. Как таковой отрицательный герой отсутствует. Отрицательными чертами в той или иной степени обладают все или почти все дети.	7. Отрицательный герой – Сережа, который самодемобилизовался, чтобы сходить на именины к девочке из стана врага.
8. Отношение к девочкам грубое, на грани применения насилия (срывая погоны, мальчики вдвоем повалили девочку на землю). Используются запрещенные приемы (допрашивая девочку, мальчики засовывают ей под футболку лягушку, что выглядит, как пытка).	8. Отношение к девочкам трепетное, уважительное, товарищеское.
9. Санитарки заняты формальным делом пришивания погон раненым.	9. Санитарки с носилками выносят раненых с поля боя.
10. Доверие. Даже в экстремальной ситуации, под страхом смерти мальчишки из разных команд друг другу не доверяют и прямо говорят об этом.	10. Именинница Вера, видя незнакомую девочку с подарком от подруги, говорит: «Подруга моей подруги – моя подруга».
11. Атмосфера в команде характеризуется напряженностью, безэмоциональностью.	11. Дети в команде шутят, смеются, они объединены общим делом.
12. Карта, которую доверяют разведчику, – ложная.	12. Карта у разведчика настоящая.
13. Командир (П. Кулаков) деспотичен, готов уничтожить (сорвать погоны) за малейшее неповиновение, использует методы психологического давления.	13. Образ командира (В. Бойко) уважительный, строгий, справедливый.

14. Нормы и принципы ведения войны: блеф, применение пыток, «выкуривание» из пещеры, допрос в темноте с применением яркого света в глаза, эпизод с лягушкой.	14. Попав в плен, два солдата сидят в чулане.
15. Понимание войны (игры в войну) как «взаимного поедания».	15. Понимание войны (игры в войну) как защиты Родины.

В фильме Г. Остера важно то, как автор интерпретирует главное действие – детскую военизированную игру «Зарница». По форме перед нами детский пионерский лагерь на берегу Черного моря. Но в завязке сюжета, практически в самом начале фильма, игра «Зарница» начинается с ситуации, которая в армии квалифицируется как военная тревога, и мирный сон детей прерывается криком: «Война!..» Далее авторы фильма все более и более запутывают ситуацию и на уровне диалогов, и на уровне музыкального сопровождения, и на уровне эмоционального накала. Зрителя уже не покидает чувство, что это действительно не игра, а война...

Диалог № 1

«– Не веришь?
– Почему?
– Потому что игра!»

*Диалог № 2 (Эпизод на обрыве скалы, где мальчики из разных команд борются друг с другом, рискуя сорваться в пропасть.
Хронометраж: 00:51:15—00:52:52)*

«– Честное слово, не трону!
– Тут честное слово не считается. Это же война.
– Мы что же, не можем договориться? Я же тебя знаю, ты из 2-го отряда! Помнишь? Мы с тобой в теннис играли!
– Это не считается. Теперь... не считается».

Илл. 12-13. Кадры из фильмов «До первой крови» (слева) и «Бой под Соколом» (справа).



В конце фильма происходит нечто, выходящее за рамки даже современного кинематографа с его сценами жестокости и насилия (и это в 1989 году!). Когда команды идут в наступление, откуда ни возмись, появляются настоящие выстрелы – их видно и слышно... И нечто совершенно невероятное: бегущего мальчика взрывом разрывает на части (хронометраж: 01:12:00—01:12:45). Натуралистичность этой «картинки» запредельна. Зритель видит настоящую войну...

Интересны интерпретации автором таких понятий, как трусость и предательство. В одном из эпизодов главный герой рассуждает о трусости с младшими товарищами, в частности, может ли трус совершить подвиг.

Диалог № 3

«– Разозлится – сможет.

– А разве злые подвиги совершают?

– Нет. Но вообще-то рассердиться надо, чтобы в атаку или под танк с гранатой. Ну, вроде как обидеться на врагов.

– Да нет, трус не так злится. Это разное. Да и вообще, *война* теперь другая будет – *без подвигов*» (здесь и далее курсив мой. – Е.К.).

Снова происходит смешение понятий – «злой» и «разозлиться». Еще в русских сказках рассказывается о том, как под личиной добра часто совершается зло, и, наоборот, добрый персонаж может впасть в праведный гнев и разрубить на части врага.

«Предсказание» о войне без подвигов... Подвиги всегда совершаются во имя чего-то: во имя Родины, во имя Идеи, во имя Добра... Это странное высказывание автор вкладывает в уста персонажа-ребенка, оно адресовано зрителю-ребенку. Какую мысль внушают ему эти слова? Напоминаем, что Перестройка в самом разгаре, через два года состоится крушение СССР...

В связи с этим интересен рассказ о *предательстве* руководства, в котором, видимо, скрыта аллюзия на аналогичный эпизод времен Великой Отечественной войны, вошедший в историю как Евпаторийский десант¹⁴.

¹⁴ *Евпаторийский десант* – тактический морской десант Красной армии, высаженный 05.01.1942 г. в Евпатории с целью отвлечения вражеских сил от осаждённого Севастополя и с Керченского полуострова, закончившийся гибелью десанта. Евпаторийский десант состоял из усиленного батальона морской пехоты (700 военнослужащих под командованием капитана Г. К. Бузинова). Десантники захватили причалы и овладели южной частью города. Бои в городе шли за каждый дом и продолжались в течение трёх дней. Из 700 десантников осталось в живых меньше сотни. Завершив ликвидацию десанта, немцы расстреляли на Красной Горке в Евпатории 12 640 стариков, женщин, детей и раненых советских моряков.

Ряд исследователей (например, А. Широкопад, В. Гончаров) усматривают причины неудач действий советских войск и флота в Крыму в этот период в явно ненормальной ситуации, когда весь Черноморский флот передавался в оперативное подчинение

В постсоветской интерпретации он проходит именно как *предательство высшего руководства*, и в фильме пересказан вполне точно.

Диалог № 4

«— Сидим... Все убежали...

— Убили их... всех...

— Мы десант были. На лодках нас сюда.

— Сами уплыли, а нам приказ...

— Кричать...

— ... “ура-а”...

— ... громко.

— Мы смотрим: никого нет.

— Мы кричали...

— ... долго...

— И вдруг они, сверху, зеленые. Все старшие, большие!

— Нечестно... нам до плеч не достать... до погон их...»

Илл. 14-15. Кадры из фильмов «До первой крови» (слева) и «Бой под Соколом» (справа).



В фильме множество намеков и аллюзий на явления позднесоветской действительности: особая роль интеллигентов-диссидентов, участие иностранных спецслужб в деле натравливания разных частей советского общества друг на друга. Кроме того, в иносказательной форме делается попытка реабилитировать интеллигенцию за предательство советских идеалов. С помощью различных выразительных средств создается особая атмосфера ненависти, разделения, жестокости, животного страха, борьбы за выживание. Можно сказать, что авторы сконструировали то состояние общества, которое

командующему Кавказским фронтом. Армейское командование требовало помощи сухопутным войскам (в том числе и путем высадки десантов), не отдавая себе отчёта в реальности выполнения поставленных задач. Флотское командование, в свою очередь, боялось выносить вопрос на уровень Верховного Главнокомандования и шло на высадку заведомо обречённых десантов (также, например, *Судакский десант* 16-27.01.1942 г., *Керченско-Феодосийская десантная операция* 26.12.1941 г.—20.05.1942 г.). (Прим. сост.)

впоследствии было проявлено в реальности при распаде Советского Союза.

Как видно из вышесказанного, в фильме «До первой крови» затрагиваются важнейшие ценностные установки советского зрителя. Они сознательно переворачиваются с ног на голову, подготавливая зрителя к атаке на эти ценности, внушая мысль о том, что в будущей войне за идеалы подвигу не место. Коллективизм «Боя под Соколом» оборачивается в фильме Остера тоталитаризмом, в котором люди всего лишь винтики системы. Отрицательный персонаж в «Бое под Соколом», который «самодемобилизовался» ради именинного пирога, оборачивается в главного героя, которому товарищи не доверяют, поскольку знают, что тот предатель. Базовое для советских граждан, воспитанных в том числе на фильме «Бой под Соколом», доверие оборачивается абсолютным недоверием, которое не испаряется под страхом сорваться вниз со скалы...

Такие действия хорошо вписываются в парадигму информационно-психологической войны, главная цель которой, по утверждению А. Кудиновой [2012],

«... сломить способность противника к сопротивлению... Прежде чем развязать боевые действия на информационно-психологическом направлении, враг достаточно долго изучает, в чем вы слабы, а в чем сильны. И только после этого начинает наносить удары – причем как в “точки слабости”, так и в “точки силы”...

... Психологический портрет русских, составленный немцами до начала Великой Отечественной войны, был ошибочным. В ходе войны немецкие генералы и фельдмаршалы с нарастающей тревогой отмечали, что русские оказались “первым серьезным противником”. Проявляя “баснословное упрямство” и “неслыханное упорство”, они сопротивлялись “усиленно и отчаянно”... Срыв блицкрига потребовал от немцев попытаться понять, в чем корень неучтенного ими фактора – беспримерного героизма русских...

В середине девяностых в России были впервые опубликованы два документа, содержащих очень важную информацию — секретные доклады 1942 и 1943 гг., подготовленные Имперской службой безопасности нацистской Германии для высшего руководства. Доклады эти посвящены представлениям немецкого населения о советском человеке. Точнее, трансформации сформированных немецкой пропагандой представлений после реального соприкосновения с противником. В докладе 1942 года указано ... *“Большевизм вселил в большую часть русского населения непреклонное упорство... Такого организованного проявления упорства никогда не встречалось в Первую мировую войну... За боевой мощью врага... стоят такие качества, как своеобразная любовь к Отечеству, своего рода мужество и товарищество...”*

В послевоенный период враг учел ошибки и понял, что надо наносить сосредоточенные удары по самым разным “точкам” нашей силы.»

Характерно, что когда в 1989 г., в эпоху гласности, об этом заявил в интервью известный советский режиссер И. Хейфиц (до того – любимец

нашей либеральной интеллигенции), интервью попросту нигде не было напечатано (оно вышло в свет в 2005 г., когда режиссёра уже не было в живых). Хейфиц сказал: «Когда перед твоими глазами прошла жизнь огромной страны, невольно чувствуешь себя таким Гулливером в стране великанов. А теперь я ощущаю себя в стране лилипутов. Была великая национальная идея. Теперь ее нет. Великаны вымерли, остались лилипуты...» [Басина, Кравчук 2005]

Илл. 16-17. Кадры из фильмов «До первой крови» (слева) и «Бой под Соколом» (справа).



Смеем предположить, что к началу Перестройки «точки силы» и «точки слабости» в сознании русских людей были найдены. Иначе как объяснить падение СССР?..

Кинематограф как сегодня, так и тогда играл огромное воспитательное значение. Начиная с 1960-х годов, можно проследить, как фильмы постепенно разворачивали сознание людей, буквально по миллиметру. К концу 1980-х с помощью кино был создан образ государства, граждан государства, советской действительности абсолютно депрессивный, удушающий, безнадежный, безблагодный. И, думается, советские люди уверовали в этот образ...

Позволим себе привести примеры фильмов конца 1980-х гг., которые несут в себе разрушительные смыслы:

- «Я сюда больше никогда не вернусь (Люба)» (реж. Р. Быков, 1990 г., 10 мин.): пьянство, асоциальный образ жизни, безнадежность;
- «Палач» (реж. В. Сергеев, 1990 г., 166 мин.): изнасилования, убийства;
- «Город Зеро» (реж. К. Шахназаров, 1988 г., 103 мин.): предсказание распада СССР, фальсификация истории;
- «Авария – дочь мента» (реж. М. Туманишвили, 1989 г., 99 мин.): рок-тусовка, изнасилования;
- «Интердевочка» (реж. П. Тодоровский, СССР—Швеция, 1989 г., 151 мин.): проституция;

- «Прогулка по эшафоту» (реж. И. Фридбергас, 1991 г., 123 мин.): прообраз глобального обезличенного человечества;
- «Сто дней до приказа» (реж. Х. Эркенов, 1990 г., 71 мин.): дедовщина;
- «Дрянь» (реж. А. Иванов, 1990 г., 92 мин.): наркотики.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. Памятуя о том, что игра – это важнейший вид деятельности ребенка, в которой он «примеряет» на себя взрослые роли, в военизированной игре по Остеру нет положительных примеров – только отрицательные. Чему может научить ребёнка такая «игра»?

2. Фильм «До первой крови» можно назвать *постмодернистским*, поскольку за основу взято и перевернуто аналогичное произведение советской эпохи, когда воспевались высокие идеалы и обществу прививались высшие смыслы: коллективизм, долг, самопожертвование, товарищество, верность, готовность защищать Родину. Фильм «До первой крови» – фильм-перевертыш, не только не несущий педагогической ценности, но еще и внедряющий не свойственные советскому обществу животный страх, индивидуализм, чувство оставленности старшими, агрессию всех против всех, недоверие, предательство.

3. Фильм является средством информационно-психологической войны. Перевернуты все советские гуманистические представления о человеке и отношениях в обществе. Герои фильма «играют» в игру, цель которой – выжить любой ценой, даже ценой расчеловечивания (в фильме показаны нечеловеческие, животные реакции людей).

4. Победа в Холодной войне с Советским Союзом была осуществлена в том числе и потому, что были верно скорректированы «точки силы» и «точки слабости» советского человека, по которым осуществлялся удар сверхмощной силы из одного из самых эффективных орудий неклассической войны – кинематографа.

Эпизод, о котором стоит упомянуть отдельно, не списан с «Боя под Соколом». Это перевернутый метафизический, сакральный для русского, да и советского человека образ *Берега* – той стороны, где обитают души павших воинов. Во время выполнения задания главному герою встречается место, берег моря, где в застывшем состоянии, вроде бы живые, но при этом как бы застывшие на месте, находятся «убитые» (без погон) солдаты. Этот образ отсылает нас к знаменитому стихотворению А. Твардовского.

... И только здесь, в особый этот миг,
Исполненный величья и печали,
Мы отделялись навсегда от них:
Нас эти залпы с ними разлучали.

Внушала нам стволов ревущих сталь,
Что нам уже не числиться в потерях.
И, кроясь дымкой, он уходит вдаль,
Заполненный товарищами берег...

(«В тот день, когда окончилась война...», 1948 г.)

Илл. 18-19. Кадры из фильмов «До первой крови» (слева)
и «Бой под Соколом» (справа).



Берег Остера – место атомизированного, разобщенного, отработанного человеческого материала, никак не связанного с миром живых: ни эмоционально, ни идейно. Берег же Твардовского – это общность мертвых, особым образом связанная с общностью живых. Это поэтическое воплощение евангельской формулы *«смертию смерть поправ»*. У Твардовского живых и мертвых связывает священная жертва во имя Жизни. У Остера отдельные индивидуумы, обуреваемые животным страхом смерти, пытаются выжить любой ценой. У Остера расчеловеченные, низведенные до животного уровня люди, не имеют связи с миром мертвых. Для победивших в борьбе за жизнь в фильме «До первой крови» мертвые являются не более, чем фактом окружающей действительности, что также свидетельствует о попытке автора сконструировать образ человека-животного, для которого не существует священных могил. Но ведь известно, что человек – это единственное живое существо, осознающее свою смертность. Поэтому той чертой, которая отделяет человека от животного, стало в доисторические времена захоронение умерших.

В довершение к социально-культурному портрету «постперестроечного» человека, принадлежащего перу Г. Остера, в фильме «До первой крови» мы видим портрет метафизический, точнее, портрет, лишенный метафизики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Басина Н., Кравчук З. Последний автобус Иосифа Хейфица: неопубликованные пророчества великого режиссёра // Российская газета. – 2005. – 16 декабря. – № 3953. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2005/12/16/heifitz.html>

Козлова Е. Григорий Остер: от котенка по имени Гав до каннибализма и инцеста [17.11.2014 г.] [Электронный документ] – Режим доступа: <http://www.proverenomamoy.ru/post-formats/grigorij-oster-ot-kotenka-po-imeni-gav-do-kannibalizma-i-intsesta/>

Кудинова А. Зло есть добро, добро есть зло // Суть времени. – 2012. – 12 декабря. – № 8. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://gazeta.eot.su/article/zlo-est-dobro-dobro-est-zlo>

Рудова Л. Остер: от вредных советов до президентского сайта // Неприкосновенный запас. – 2008. – № 2(58). [Электронный документ] – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2008/2/ru16.html>

Л. Л. КОНДРАШКИНА

педагог дополнительного образования

ГБОУ ДОД «Дворец детского (юношеского) творчества

Фрунзенского района» (г. Санкт-Петербург)

soloway@mail.ru

Программа «Туризм и видеотворчество»: на стыке спорта и кино

Сегодня каждый второй путешественник берет с собой в дорогу фотоаппарат, видеокамеру или хотя бы телефон, снабженный такими функциями. Развитие современной видеотехники настолько упростило сам процесс съемки, что фильмы можно делать буквально «на коленке». Создание движущегося изображения стало доступно любому желающему, поток любительских видеороликов самого разного качества и содержания буквально заполонил Интернет. Но лишь ничтожный процент таких «авторов» монтирует свои материалы, пытается создать из них что-то, что можно было бы назвать фильмом.

Часто видеотчеты, сделанные детскими туристскими группами, представляют собой бесконечный набор прыгающих, дергающихся, лишенных какого-либо связывающего их сценария кадров. Смотреть это скучно даже тем, кто там снимался. Далеко не все туристы понимают, что уметь интересно и понятно рассказывать о своем путешествии, создавать свой любительский фильм тоже надо учиться.

Идея создания программы «Туризм и видеотворчество» возникла в процессе работы с группами юных спортсменов-ориентировщиков. Для участия в соревнованиях нам приходилось много ездить, посещать разные города, бывать в местах, куда обычные школьники попадают редко. И естественно, что ребятам хотелось как-то рассказать, поделиться своими впечатлениями с родителями, друзьями, одноклассниками. Сначала мы брали с собой фотоаппарат, потом появилась и видеокамера. Постепенно пришли к выводу, что мало просто запечатлеть события или красивые виды – нужно сделать так, чтобы стало интересно смотреть.

Конечно, первые фильмы были о спортивном ориентировании – виде спорта, который и сейчас занимает значительное место в нашем творчестве. В основном, мы снимали репортажи. О том, как сделать видеоочерк, музыкальный клип или документальный фильм, я узнала, лишь окончив специальные курсы для преподавателей. Одновременно пыталась делать учебные видеопособия. Некоторые из них до сих пор используются в работе с начинающими спортсменами и туристами. А через год набрала свою первую группу, которая стала заниматься

видеотворчеством, туризмом и спортивным ориентированием одновременно.

«Туризм и видеотворчество» является интегрированной программой. Систематические занятия способствуют не только повышению качества любительских видеофильмов, но и приобретению знаний о своем крае, начальных сведений об ориентировании на местности, оказании первой медицинской помощи, о действиях в экстремальных ситуациях природного характера.

Первоначально программа была рассчитана на два года обучения. Но очень скоро стало понятно, что этого мало. Отучившись свои два года, ребята хотели продолжать заниматься и туризмом, и видеотворчеством, снимать не только документальные, но и игровые фильмы. Тем более что состав обучающихся заметно помолодел. Если начинала я с восьми-девятиклассниками, то сейчас у меня есть представители почти всех классов средней школы.

Обучение начинается с освоения туристско-краеведческих умений и навыков как основного гаранта безопасного поведения. Параллельно ребятам предоставляется возможность научиться показывать и рассказывать средствами экранного творчества о том, что они видели и что делали во время краеведческих экскурсий, спортивных или туристских соревнований. Таким образом, совершенствуя в практической деятельности свою туристско-краеведческую подготовку, обучающиеся в коллективе подростки могут под руководством педагога выработать в себе и закрепить не только жизненно важные навыки, но и культуру восприятия и самовыражения в процессе киноvideотворчества.

Давно доказано, что ребенок лучше развивается в процессе той деятельности, которую выбирает себе сам. Кому-то больше нравится бегать и ориентироваться – для них есть группа спортивного ориентирования. Другие настроены на серьезную работу с видеоматериалами, пусть даже отснятыми не ими самими. Третьи увлеченно сочиняют сценарии игровых фильмов или снимают «для истории» школьные концерты и соревнования. Но начальные навыки экранного творчества, туризма и ориентирования получают все.

За время обучения вырабатываются умения и навыки, которые в дальнейшем позволяют самостоятельно планировать и осуществлять гармоничное сочетание труда, отдыха и общения с природой. Одновременно с этим осваиваются основные приемы работы с видеокамерой и фотоаппаратом, развивается образное мышление и опыт общения в творческой группе.

Занятия спортивным ориентированием, как и активный отдых в путешествиях, способствуют эмоциональному восприятию мира

окружающей природы. Человек, умеющий любоваться первозданной ее красотой, естественно, каждый по-своему переживает это и как бы приближается к истокам искусства. Он постигает мир красоты, учится смотреть и видеть, ему открываются неведомые другим людям грани прекрасного.

Даже путешествуя по знакомым, казалось бы, ближайшим пригородам, можно увидеть их совсем с другой стороны, не говоря уже о поездках по памятным местам истории и культуры нашей Родины. Привлечение подростков, в процессе создания фильма, к личностной и нравственной оценке тех или иных исторических явлений представляет собой своеобразный вид социальной практики, формирующий собственное мнение и гражданскую позицию.

Кто-то считает, что такая программа не нужна – она не вписывается в традиционные рамки, не предусматривает участие в обязательных соревнованиях, проводимых для детских туристских групп. Зачем учить туристов создавать видеофильмы? Для чего видеолюбителям спортивные навыки? Но актуальность программы обусловлена, прежде всего, общественной потребностью в творчески активных и технически грамотных молодых людях, в воспитании культуры восприятия и самовыражения, жизненного и профессионального самоопределения.

М. В. КУЗЬМИНА

*канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры
информационно-технологического и физико-
математического образования КОГОАУ ДПО (ПК)
«Институт развития образования Кировской области»,
руководитель медиастудии «Лев-Кино»
МОКУ Левинская СОШ (г. Киров)
kuzminamv@gmail.com*

Медиаобразование как ресурс формирования универсальных учебных действий учащихся

Информационное общество, в котором мы живем, очень быстро меняется и поэтому основные требования, предъявляемые сегодня к молодым кадрам, – быстрая адаптивность, креативность, умение нестандартно мыслить, саморазвиваться, изобретать что-то новое. Для того чтобы отвечать запросам времени, важны кардинальные изменения в общем образовании. Они происходят в настоящее время и ориентированы на реализацию государственных образовательных стандартов второго поколения, которые начинают действовать в основном общем образовании с сентября 2015 года, утверждение новых подходов в обучении и требований к выпускникам школ.

Важные изменения в практической деятельности всех участников образовательного сообщества связаны с информатизацией, медиатизацией и технологизацией общества, которым, в первую очередь, оказались подвержены дети, начиная с самого раннего возраста. Выпускники детского сада и начальной школы, владеющие мобильными гаджетами и компьютерами – реалии сегодняшнего дня.

Совершенствование образовательного пространства, определение целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы, определили в качестве приоритетного направления обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов.

Учитывая то, что развитие личности в системе образования происходит, прежде всего, через формирование и развитие универсальных учебных действий, выступающих инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса, можно утверждать, что роль медиаобразования в решении образовательных задач стала еще более актуальной. Медиаобразование является одним из существенных ресурсов для формирования универсальных учебных действий учащихся в реалиях медиатизированного общества.

Универсальные учебные действия развивают способность к саморазвитию и самосовершенствованию учащихся путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения или «умение учиться».

Включаясь в обучение и познание мира (в том числе с применением технологий *MLearning* (мобильное обучение) и *VLearning* (виртуальное обучение)), репрезентацию окружающих процессов с помощью медиа, ребенок «поколения Z» (не расстающийся с мобильным гаджетом) саморазвивается и самосовершенствуется в этом процессе через медиаобразование.

В более узком (собственно психологическом) значении термин «универсальные учебные действия» можно определить, как **совокупность способов действий учащихся** (а также связанных с ними навыков учебной работы), **формирующих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, приобретению новых компетентностей, включая организацию этого процесса или «умение учиться».**

Деятельность по формированию универсальных учебных действий включает:

- обеспечение возможностей учащихся самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью;

- обеспечение успешного усвоения знаний, умений, навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

Универсальные учебные действия положены в основу выбора и структурирования содержания образования, приемов, методов, форм обучения, а также построения целостного образовательно-воспитательного процесса.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов и ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения, компетентности и самостоятельно организовывать процесс усвоения. Рассматривая воспитание, с одной стороны, как важнейшую первооснову образования, а с другой, как «научение», приобретение компетентностей и «умения учиться», мы можем говорить о

формировании универсальных учебных действий в достижении результатов образовательного процесса в целом.

«Умение учиться» обеспечивается тем, что универсальные учебные действия – это обобщенные способы действий, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в построении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целей, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают:

- 1) учебные мотивы;
- 2) учебную цель;
- 3) учебную задачу;
- 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль, оценка).

Уделяя большое внимание воспитанию самостоятельности школьника и его адаптивности в современном обществе важно отметить умение извлекать знания, применять их в жизни, в учебной деятельности при дистанционном образовании.

Школьники все чаще пользуются аудиовизуальной информацией для самообразования и находят необходимые для этого медиаресурсы, анализируют и оценивают данный процесс и полученные результаты, учатся выступать с аудиовидеоподдержкой, в том числе участвовать в вебинарах, выступать перед дистанционной аудиторией.

Это способствует гармоничному развитию личности, ее самореализации, формированию готовности к непрерывному образованию и высокой профессиональной мобильности.

Медиа, как средство и посредник в отборе, анализе целесообразного, актуального медиаконтента, а медиаобразование, как потенциальный ресурс, нацеленный на перспективу, помогает в развитии современного дистанционного и виртуального образования.

Важное место в воспитании и преподавании школьных дисциплин занимает формирование метапредметных или надпредметных компетентностей.

В контексте метапредметных учебных действий медиатворчество и медиаобразование занимают одно из ведущих мест, поскольку большая часть творческой медиадеятельности (создание фильмов, телесюжетов, радиопередач, газет, занятие фотографией и веб-дизайном) требует общекультурных навыков и умственных действия учащихся, направленных на анализ своей познавательной деятельности, управление

ею (планирование и организация проекта, определение стратегии решения задач, запоминание фактического материала).

Учитывая важность формирования умений в саморазвитии, необходимо научить анализировать и отбирать ценностно значимые медиатексты (видео, аудио, сайты, блоги, аудиокниги, газеты, журналы, гаджеты, мобильные приложения, девайсы и другое) из того многообразия, которое «захлестывает» современного школьника.

На уровне репрезентации своих исследований, изобретений, проектов, творческих работ важны умения в конструировании медиатекстов (создание аудиовизуального контента, локальных и сетевых мультимедийных ресурсов. При этом значимы как содержание работы, так и ее оформление (цветовое, звуковое, композиционное) и представление (актерское, журналистское и ораторское искусство).

Поликультурность общества и медиаконвергентность создаваемых и применяемых ресурсов требует знаний как основ медиаобразования, так и специальных знаний в области медиаэкологии и медиатехнологий. Учитывая медианасыщенность сегодняшнего и будущего общества, важность получения и усвоения знаний для успешного развития личности, приобретения умений, навыков и формирования компетентностей в любой предметной области не вызывает сомнения. Медиаобразование как ресурс формирования метапредметных компетентностей является незаменимым в данной ситуации.

Универсальные учебные действия обусловлены ключевыми целями общего образования и условно разделены на четыре блока:

- 1) личностные;
- 2) регулятивные (включающие также действия саморегуляции);
- 3) познавательные;
- 4) коммуникативные.

Медиаактивность современных школьников связана с *личностными* универсальными учебными действиями, в которые входят жизненное, личностное, профессиональное самоопределение; действия смыслообразования (установления учащимися связи между целью медиатеатральности и ее мотивом, результатом и продуктом учения) и нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания на основе социальных и личностных ценностей.

Указанные действия реализуются на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся (готовности к жизненному и личностному самоопределению, знания моральных норм, умения выделять нравственный аспект поведения и соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами), а также ориентации в социальных ролях и межличностных отношениях. Медиавоспитание и

медиабезопасность, как важные составляющие медиаобразования, являются незаменимыми в реализации отмеченных универсальных действий учащихся.

Медиаобразование оказывает влияние на формирование *регулятивных* действий, обеспечивающих организацию учащимися своей учебной деятельности:

- целеполагания как постановки учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено, и того, что еще неизвестно;
- планирования – составление плана, определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата;
- прогнозирования – предвосхищения результатов, уровней усвоения, временных характеристик;
- контроля в форме сличения способа действия и его результатов с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекции – внесения необходимых дополнений и корректив в планы, способы действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;
- оценки – выделения и осознания учащимися того, что уже усвоено, что еще подлежит усвоению, качества и уровня усвоения;
- элементов волевой саморегуляции как способности к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию, к выбору в ситуации мотивационного конфликта и преодолению препятствий.

В блоке *познавательных* универсальных учебных действий различают *общеучебные*, в том числе знаково-символические; *логические*, действия постановки и *специальнопредметные* действия, которые определяются содержанием конкретной учебной дисциплины.

В число *общеучебных* входят:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска;
- знаково-символические, включая моделирование; умение структурировать знания;
- умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели;
- извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров;
- определение основной и второстепенной информации;
- свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей;
- понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;
- умение адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста, составлять тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и др.).

Как видится, все указанные выше действия в большей степени относятся именно к медиаобразованию и медиадеятельности, что очень важно для его развития в образовательных организациях в различных формах (интеграция в общеобразовательные предметы, введение специального предмета, факультативные и кружковые занятия в школах, школьные медиацентры, студии, клубы, кружки в сфере дополнительного образования, детские образовательно-оздоровительные лагеря и центры).

Особенно актуальна деятельность школьных факультативов, кружков, медиастудий, медиацентров по направлениям медиадеятельности. Данная инновация важна как для формирования метапредметных и метапознавательных компетентностей обучающихся, так и для развития технологий медиаобразования.

Наряду с общеучебными также выделяются **универсальные логические** действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез как составление целого из частей, в том числе при самостоятельном достраивании, восполнении недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятия, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, доказательств;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Коммуникативные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в

коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. В состав коммуникативных действий входят планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками:

- определение цели, задач, функций участников команды, способов взаимодействия;
- инициатива и сотрудничество в поиске и сборе информации;
- принятие решения и его ответственная реализация;
- выявление, идентификация проблем;
- поиск и оценка альтернативных способов разрешения межличностных взаимоотношений;
- контроль, коррекция, оценка действий партнеров;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;
- владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Коллективную медиадеятельность (выпуск школьного периодического издания газеты, теле или радиопередачи, мультимедийного *лонгрида* и т.д.) можно включить в систему школьного медиаобразования, целью которого является не только подготовка молодежи к жизни в информационном обществе, восприятию, пониманию, критическому анализу массовой информации, осознанию последствий ее воздействия на общество, отдельные группы, индивидуумы, но и адаптация старшего поколения (учителей, родителей) к жизни в медиатизированном обществе, «аборигеном» которого является ребенок.

Для осуществления этих задач необходимо изучать закономерности массово-коммуникационных процессов, в том числе функционирования основных средств массовой информации: печати, радиовещания, телевидения, Интернета. Школьные медиацентры, как концентраторы медиаинформационной деятельности, помогают школьникам изучить весь технологический процесс медиадеятельности и принять непосредственное участие в создании медийного продукта на всех его этапах – от момента проектирования до критического осмысления результатов. Важно, что эта деятельность является также важным опытом участия детей в демократическом самоуправлении.

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и

характеристики учебной деятельности ребенка, определяет зону ближайшего развития его универсальных учебных действий, а медиаобразование способствует формированию этих действий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. № 1897). [Электронный документ] – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938>

Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, Стандарты второго поколения, 2011. – 79 с.

И. В. ЛУЧЕЗАРНОВА

педагог дополнительного образования,

руководитель Детского образовательного объединения

«Репортёр» МБОУ ДОД «Дом детского творчества

г. Димитровграда» (Ульяновская область)

iri-luch@yandex.ru

Медиаобразование в системе дополнительного образования:

из опыта работы ДОО «Репортёр»

г. Димитровграда Ульяновской области

Каким должно быть дополнительное образование, чтобы обеспечить решение стоящих перед ним задач? Как оно должно вписываться в общую систему образования?

В первую очередь, главной характеристикой дополнительного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Это означает, что изучать необходимо не только достижения прошлого, но и те способы и технологии, которые пригодятся в будущем. Ребята должны быть вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, спортивные мероприятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выразить собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности.

Особенностью нашего времени является активизация инновационных процессов в образовании. Происходит смена

образовательной парадигмы: предлагается иное содержание, иные подходы, отношение, поведение, иной педагогический менталитет.

Дополнительное образование выступает как необходимое звено, обеспечивающее развитие личности и ее раннюю профессиональную ориентацию.

Ценность дополнительного образования детей состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует реализации знаний и навыков, стимулирует познавательную мотивацию обучающихся.

А главное, в условиях дополнительного образования дети могут развивать свои потенциальные способности, адаптироваться в современном обществе и получать возможность полноценной организации свободного времени.

Ведущей тенденцией обновления системы дополнительного образования детей становится включение педагога в инновационную деятельность. У педагога появляется возможность использовать новые подходы и активные методы обучения. Инновационная деятельность педагога дополнительного образования приобретает исследовательский характер. Это предполагает переоценку педагогом своего профессионального труда, выход за пределы традиционной исполнительской деятельности и смену ее на проблемно-поисковую, рефлексивно-аналитическую, отвечающую запросам общества и создающую условия для самосовершенствования личности.

Ниже будет рассмотрено использование инновационных технологий в системе дополнительного образования детей на примере Детского образовательного объединения юных тележурналистов «Репортёр», созданного в 2010 г. на базе Дома детского творчества г. Димитровграда.

Обновление содержания образования с учетом новых направлений, возникающих в сферах науки, искусства, социальной деятельности, спорта, требует организации работы по новым образовательным программам.

Программа по тележурналистике «Школьные новости 14+» ДОО «Репортёр» создана по блокам и охватывает следующие направления: тележурналистика, журналистика, операторская работа, монтаж программ, новостные программы, игровое и документальное кино.

В работе с детьми применяется проектно-исследовательская деятельность, игровые технологии, личностно-ориентированный подход. Детям преподаётся практическая тележурналистика, в рамках которой они учатся использовать видеокамеру, монтировать программы, озвучивать фильмы, подбирать музыку, писать сценарии. Именно в детском возрасте

практические навыки закрепляются быстрее и усваиваются безболезненнее.

Запись в объединение не предусматривает отбора детей, занятия проводятся на бесплатной основе и по желанию ребёнка. Для расширения творческих возможностей каждого ребёнка программа включает ряд дополнительных направлений: краеведение, русский язык и литературу, историю, экологию и музыку. Таким образом, содержание педагогической деятельности в инновационном образовательном процессе существенно отличается от традиционного.

Особенностью педагогического процесса является то, что в отличие от традиционного образования, где в качестве центральной фигуры выступает педагог, в инновационном образовательном процессе основное внимание переключается на ребенка – на его активность, избирательность, творчество.

Важной функцией педагога дополнительного образования становится умение поддержать ребенка в его деятельности, способствовать его успешному продвижению в мире, облегчить решение возникающих проблем, помочь освоить разнообразную информацию. Таким образом, необходимыми предпосылками инновационной деятельности в дополнительном образовании выступают потенциал и поведение педагога, его чувствительность к новому, открытость.

Работа в ДОО «Репортёр» осуществляется через следующие инновационные технологии:

1. Педагогические технологии на основе личностно-ориентированного подхода:

- личностно-ориентированное обучение (И.С. Якиманская);
- технология саморазвивающего обучения (Г.К. Селевко);
- педагогика сотрудничества («проникающая технология»);
- гуманно-личностная технология (Ш.А. Амонашвили);
- игровые технологии;
- технологии развивающего обучения;
- технология индивидуального обучения (индивидуальный подход, индивидуализация обучения, метод проектов);

2. Технологии дифференциации и индивидуализации.

3. Внутригрупповая дифференциация через использование педагогических мастерских.

4. Проектные технологии предполагают включение детей в социально- и личностно-значимую деятельность.

Сегодня не вызывает сомнений огромное значение в инновационной деятельности метода проектов. Проектный метод уникален тем, что его

можно использовать в работе с детьми разного возраста, включать в него различные методики и технологии.

Несмотря на то, что технология проектирования является инновационной для ДОО «Репортёр» и апробировалась нами только в течение пяти последних лет, сегодня уже можно говорить о некоторых достигнутых результатах.

Воспитанники, участвующие в проектной деятельности:

- проявляют творческую активность в познании окружающего мира;
- самостоятельны и гибки в принятии решений;
- воспринимают мир не только с утилитарной точки зрения, но осознают его уникальность, красоту, универсальность;
- реализуют свои творческие умения в изобразительной, литературной, музыкальной деятельности;

Родители, принимающие участие в проектной деятельности ДОО «Репортёр», выступают как единый коллектив родителей и взаимодействуют с другими детьми. Принимая активное участие в жизни объединения, они реализуют свои творческие способности.

В практике ДОО «Репортёр» используются следующие виды проектов:

- **исследовательско-творческие проекты** (воспитанники экспериментируют, а затем оформляют результаты экспериментов в виде игровых и документальных фильмов, новелл, телесюжетов);

- **ролево-игровые проекты** (с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и по-своему решают поставленные проблемы);

- **информационно-практико-ориентированные проекты** (дети собирают информацию и реализуют её, ориентируясь на социальные интересы);

- **творческие проекты** (оформление результата в виде детского праздника, творческого конкурса).

Например, в объединении уже традиционными стали конкурсы «Мисс и Мистер Репортёр», «Я журналист, а это значит...», «Конкурс юных журналистов».

Технология проектирования, которую мы стремимся положить в основу всего воспитательно-образовательного процесса в ДОО «Репортёр», способствует внесению новых идей в разработку содержания и методов обучения и воспитания, позволяющих эффективно гуманизировать педагогический процесс.

Ф. Т. МАЙЕР

PhD, Высшая школа прикладных наук

(Mediadesign Hochschule für Design und Informatik)

г. Дюссельдорф, Германия

drpunktmeyer@aol.com

Аутореференциальность и ауторефлексивность в интерактивном документальном кино

1. Вступление

Данная статья посвящена до настоящего времени мало исследованному разделу документалистики – интерактивному документальному кино. Благодаря изменениям и сдвигам, которые повсеместно стимулирует «цифра», возникают новые медиаформы, более тяготеющие к субъекту не как к созерцательному наблюдателю за происходящим на экране в тёмном кинозале, но в корне меняющие роль зрителя: от более-менее пассивного реципиента к активному творцу, вовлечённому в производство фильма. Об интерактивности в документальном кино можно было уже говорить, когда данная тема в медиа- и киноведении присутствовала лишь на узкой периферии. «Цифра» и связанные с ней растущие возможности действий пользователя оказывают давление на собранные под вывеской «масс-медиа» документальные форматы. Вследствие новых коммуникационных технологий «замысел единой и всей доступной структуры действительности» [Leggewie, Vieber 2004: 10], стимулируемый в особенности через документальное кино и документальные формы на телевидении, даёт серьёзные трещины.

Отсюда проистекает ключевой вопрос: могут ли интерактивные документальные фильмы быть ауторефлексивными? Во-первых, интерактивный подход берётся во внимание с тем расчётом, чтобы в будущем могла развернуться серьёзная междисциплинарная дискуссия, которая бы затронула вопросы статуса документальности, пользователя, автора, пространства, а также компьютера и интерфейса. Во-вторых, документальный жанр особенно хорошо подходит для интерактивного и физического обращения к участнику: «Некоторые киножанры, такие как триллеры, приключенческие, детективы, могут быть легко переведены в игровой контент; жанры типа драмы или романтики менее поддаются преобразованию в геймплей» [Schouten, Vermeer 2014: 142]. Прежде чем более детально рассмотреть аутореференциальность и ауторефлексивность документального кино, следует дать краткий обзор

истории документального кино и проблематики изображения действительности.

2. В начале был фильм. Границы ауторефлексивного рассмотрения документальных условностей в «классическом» документальном фильме.

Ауторефлексивные процессы в документальном кино суть нечто большее, чем рассмотрение структуры фильма в кино. Ауторефлексивность всегда отсылает к несказанному, невидимому: речь идёт как раз не только об осязаемой «физической действительности» [Красауер 1993: 65]; в гораздо большей степени действительность охватывает фантазии, мечтания и вымысел, т.е. «вещи второстепенные» (Александр Клюге), которые рациональный мир всегда «выносит за скобки» и которые пронизывают любое изображение действительности. В этом отношении любой документальный фильм тем сильнее терпит поражение, чем сложнее действительность. Эта сложность действительности для человеческого бытия неразличима, над ней не властна конечность человеческого бытия (на что претендует критический рационализм по Карлу Попперу), её нельзя уловить знаком. Изображение действительности, как можно предварительно констатировать, поднимает вопрос её визуализации. На зримой поверхности документального кино выступают, пожалуй, установленные обществом условности, которые выстраивает любое общество в своём историческом развитии для того, чтобы сделать действительность осязаемой. Ауторефлексивные стратегии в особенности направлены на изображение знаний о границах, с помощью которых человек (за неимением ничего другого эвристически) отображает действительность. Таким образом, в центре постоянно находятся стратегии визуализации действительности. Доступны наблюдению при этом лишь составляющие документальной риторики или элементы соответствующей стратегии действительности. Чем более нормативным оказывается требование полной передачи документальной действительности, тем интенсивнее следует исключать те измерения, которые ставят это требование под угрозу. Требование правды, действительности и объективности сразу же влечёт за собой разрыв с условностями, которые должны выполнить данное требование.

Чем сильнее воспринимается зрителем расхождение между правдой и действительностью, тем более он склонен раскрыть инсценировочное и, значит, манипулятивное содержание этой правды в отношении таких приёмов как пародия, ирония, сатира и эссеистика, и подогнать его под действительность.

Лица и организации, высекающие сегодня в камне эти требования в отношении правды и действительности, по причине исторических изменений, сами попадают, в конечном счёте, в некое поле относительности. Здесь следует упомянуть смену политики и правительства, которые часто представляют собой борьбу за власть в сфере толкования общественной действительности. Кроме того, условности мира действительного зависят также от технических и общественных перемен. Таким образом, пока меняется основная потребность общества в аутентичности и ориентации, в постоянном изменении находятся и условности документального кино. Технические новшества, как, например, разработка мобильной кинокамеры с звукозаглушающим боксом (англ. *blimped camera*) в начале 60-х гг., стали причиной изменений в понимании правды и действительности. Аналогичным образом обстоит дело с новыми возможностями мобильных медиа (смартфон-камер, компьютерных камер), которые совместно определяют цифровые изменения. Смартфон и компьютер едины в том, что и тот, и другой приглашают пользователя к взаимодействию. Тем самым инициируется главное изменение, равняющееся смене парадигм: из реципиентов и массовых потребителей выходят профессиональные потребители (англ. *prosumers*), наделённые простейшими возможностями участия в процессе производства фильма, становящиеся соавторами в этом процессе. То, что подаётся и практикуется в таких сферах, как кино авангардное или любительское, теперь становится достоянием широкого общества через удобные, отчасти «самопоясняющие» технологии компьютера, программных продуктов и смартфона. Более того, оно призывает к интерактивному взаимодействию, даже к участию. Это техническое и общественное развитие «цифры» находится ещё пока на начальном этапе; оно изменит обширные сегменты общества, организаций и медиа: в особенности благодаря возможности совместно работать над содержанием медиа и благодаря потребности занять более активную, чем прежде, роль в процессе потребления, появляются новые медиаформы, более интерактивно настроенные, нежели в прошлом.

3. Аутореференция как условие интерактивности.

В отличие от «классического» документального кино, при возможностях интерактивного документального кино на участников более не возлагается обязанность в точности следовать наблюдениям автора фильма и осмысливать происходящее на когнитивном уровне. В качестве необходимой инстанции участник сам становится референтом фильма: «С тех пор как мир медиа представляет собой нечто неотделимое от “реального” мира, “реальная жизнь”, которую стремятся передать медиа,

есть жизнь с медиа или даже в них. Аутореференция, таким образом, есть логическая необходимость медиапосредничества» [Nöth, Bishara, Neitzel 2008: 55]. Интерактивный фильм находится в зависимости от вовлечённости субъекта и его решений.

Предвестником расширения возможностей субъекта (англ. *empowerment*) встаёт вопрос: в какой мере удовлетворяются не только нарциссообразные потребности поколения «мне-мне-мне»? (англ. *Me Me Me Generation*)¹⁵; или: ограничивается ли ситуация исключительно аутореференциальным отражением субъекта, при котором субъект становится «носителем без информации»? (англ. *medium without a message*) [Nöth 2007: 6]. Если коммуникационное средство (например, документальное кино) обязано обеспечить самопонимание изображения и передачи максимально возможной действительности, то каждая попытка рассмотреть структурные механизмы стратегии данной передачи, должна расцениваться как посягательство на табуированные нормы и ценности.

Заявление документального кино как структуры влечёт за собой ликвидацию его жанровых условностей: зритель осознаёт, что действительность интерпретируется, его ожидание правды и объективности терпит крах. Ауторефлексивная стратегия служит для сознательного оспаривания требования документальности. Однако, она может послужить и его упрочению: а именно, когда преследуется цель ещё более высокого, гиперреального обострения документального кино посредством раскрытия его структурных принципов. В то время как внимание обращено на интерпретаторские и инсценировочные условия документального процесса, фильм должен быть более аутентичным, чем те, которые свою структуру скрывают. Здесь, разумеется, в расчёт берётся реципиент, который в сомнительных случаях чувствует себя обманутым в отношении требования документальности и отходит. Между зрителем и продуцентом существует негласный договор о соблюдении интересов, через нарушение которого проявляются составляющие документальности: документальное кино, афиширующее свой субъективный, интерпретаторский, селективный и аппаратурно-обусловленный характер, едва ли будет восприниматься как «настоящее» документальное кино. Документальный фильм, отсылающий сам к себе, как правило, критикует доминирующую стратегию действительности. Автор документального

¹⁵ См. также по этой теме: Stein, J. Millennials: The Me Me Me Generation // Time. – 2013. – May, 20. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://time.com/247/millennials-the-me-me-me-generation/>

В *The Wire* рассматриваются нарциссообразные проявления в каждом поколении: Reeve, E. Every Every Every Generation Has Been the Me Me Me Generation // The Wire. – 2013. – May, 9. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://www.thewire.com/national/2013/05/me-generation-time/65054/> (Прим. авт. – Т.М.)

фильма, поднимающий медийность своей собственной работы до уровня темы, всегда проявляет и политическую позицию. В этом отношении не будет документального фильма, «очищенного» от своего содержания; документальный фильм, претендующий на то, чтобы лишь ради себя самого считаться в некотором роде аутореференциальным, до сего времени был более или менее эстетической фигурой мышления. С приходом интерактивного документального кино нарушается прежнее фокусирование «классического» документального кино на социальных и художественных темах. Этому также особенно способствует исходная компьютерная база, в которой документальность претерпевает стойкое изменение.

4. Документальное кино и компьютер: гибридизация, новые способы восприятия?

Речь идёт не только об интерактивных документальных фильмах или о так называемых «сетевых документальных фильмах» (англ. *web-docs*), распространяемых через интернет и приглашающих зрителя к активному выбору информации и путей повествования из интерфейса. Другие классификации – документальные фильмы эпохи новых медиа (англ. *new media documentaries*), документальные игры (англ. *docu-games*), кросс-платформные документы (англ. *cross-platform docs*), транс-медийные документы (англ. *trans-media docs*), документы переменных реальностей (англ. *alternate realities docs*), документы, специально разработанные для сети интернет (англ. *web-native docs*) – все они законны, хотя точная область знаний, охватывающая данные понятия, и не разъясняется.

В фокусе данной статьи находится рассмотрение интерактивного документального кино, посредством чего затрагивается не только сфера документалистики, но, в большей степени, и сам компьютер, который в ансамбле с пользователем действительно необходим для того, чтобы сделать возможным доступ к интерактивному кино. Чтобы задуматься над структурными способами интерактивного документального кино и выявить ауторефлексивный потенциал, нужно осветить функцию компьютера как важного строительного компонента. В конце концов, компьютер даёт возможность «пользователю не только принимать решительное участие в интенсивном изображении, перенятом от других медиа, вмешиваясь в процесс и результат, но, напротив, он требует этого вмешательства в обязательном порядке» [Cermak-Sassenrath 2010: 19].

В отличие от классического фильма коммуникационное средство «компьютер» в особенности подходит для того, чтобы отражать лучше как раз не повседневную действительность или видимость таковой – напротив, это может вызвать новый оригинальный опыт. При этом

изображение содержания интерактивно комбинируется из других медийных средств. Использование коммуникационного средства «компьютер» как в высшей степени популярного, гибридного средства преимущественно ведёт к межмедийной аутореференции: «Межмедийно аутореференциальными являются все гибридные медиа, ибо через смешение одного коммуникационного средства с другим возникают межмедийные ссылки» [Nöth, Bishara, Neitzel 2008: 171].

Возможность пользователей по-новому комбинировать прежде разделённые сферы действительности составляет важное свойство компьютера. Документальная действительность, конструируемая на коммуникационном средстве «компьютер», следует по пути нового способа восприятия: «Интерактивные документальные фильмы нацелены на то, чтобы документировать, представлять действительность и взаимодействовать с нею – процесс, включающий в себя рассмотрение и использование набора технологий (видов взаимодействия и навигации), которые, в этой новой форме коммуникации, являются существенными для достижения целей документального фильма» [Gifreu-Castells 2014: 158].

Пользователь находится во взаимозависимых отношениях с общей формой документального артефакта. Уже на этом этапе встаёт вопрос: не предлагает ли активное вовлечение индивидуума более высокий ауторефлексивный потенциал, нежели «традиционное» документальное кино? В фокус рассмотрения попадает интерфейс как посредническое звено между человеком и компьютером. В отличие от общей формы «традиционного» документального кино в случае интерактивных фильмов добавляется интерфейс: «в гипермедиа элементы и структура отделены друг от друга. Структура гиперссылок – типа “ветвящегося дерева” – может быть обозначена независимо от содержания документа» [Manovich 2001: 354]. В традиционном и линейно расположенном фильме невидимый монтаж обеспечивает иллюзию как можно более связного воспроизведения действительности, ибо через монтаж происходит управление ходом повествования. В интерактивном документальном кино эту повествовательную функцию берёт на себя, прежде всего, интерфейс; центральным становится собирание опыта действительности. Известному постулату документальной действительности «так было» в интерактивном документальном кино противостоит расположение, берущее за образец пространственно заданные параметры, к примеру, города или зоопарка, как предлагают А. Алмейда и Х. Алвелос: «Подобная эмуляция реальной жизни порождает крепкую связь с географией; выбор, предоставленный взаимодействующему субъекту, перерастает в приятный, в том числе для памяти, опыт, весьма полезный для педагогического содержания»

[Almeida, Alvelos 2010: 126]. Конечно, встаёт вопрос: не дают ли ограничения возможностей вмешательства и управления такой градус активности, который лучше обозначается навигацией, нежели взаимодействием? [ср. Mertens 2004: 273]. При пристальном рассмотрении становится ясно, что переход от навигации к взаимодействию размыт и в каждом случае зависит от конкретной сложности алгоритма цифрового продукта. Таким образом, Уинфрид Мароцки (наряду со взаимодействием с авторами и изготовлением собственных документов) обозначает «взаимодействие с документами (т.е. чтение документов и навигация в них)» как «взаимодействие пользователя с документами» (англ. *user-to-documents interaction*). Пока пользователю внушается мысль о существовании другого сознания, управляемого компьютером и сообразовывающегося с желаниями пользователя, «совершенно детерминированные операции машины», очевидно, не играют никакой роли. Напротив: убедительна ли стратегия интерактивности, способствует ли она самопознанию? «Как в случае с мнимым изображением, которое мы наблюдаем, глядя в зеркало (*sic!*), компьютерный пользователь обнаруживает свою собственную сопряжённость признаков и больше её не узнаёт. Так он может удивить самого себя и добыть новую информацию» [Esposito 2004: 90].

5. Интерактивное документальное кино: новая репрезентационная логика.

Согласно данному прочтению самопознание стимулируют даже такие фильмы как «Тюремная долина» (2010 г.)¹⁶, который опирается на жажду открытий у пользователя и делает возможным реальный пространственный опыт труднодоступного места и при этом также наделяет пользователя полномочием выносить свои собственные решения при выборе меню. Итак, если в центре находится, прежде всего, опыт физической действительности, то можно, в самом деле, через рассуждения Алмейды и Алвелоса прийти к ложному выводу о том, что интерактивное документальное кино – это цифровое развитие классического документального кино. Между тем, узнаваемы лишь те потенциалы компьютера, которые выходят далеко за рамки копий и имитаций «документального» пространства. Участники всё более и более оказываются в состоянии дополнить, обогатить и расширить свои представления и потребности.

¹⁶ «Тюремная долина» (англ. *Prison Valley*), сетевой документальный фильм телеканала *Arte*, созданный Д. Дюфренем (David Dufresne) и Ф. Бро (Philippe Brault), об индустрии пенитенциарной системы в штате Колорадо (США) в эпоху кризиса; своеобразное путешествие в недалёкое будущее. (*Прим. перев.*)

В силу учитываемого в интерактивном документальном кино вмешательства пользователя в образ фильма явно может зайти речь о новой логике представления действительности [ср. Gifreu-Castells 2014: 156]. При подобной новой репрезентационной логике меняется и вопрос исследования. Изучение вопроса, в состоянии ли интерактивные фильмы перенять документальные условности и выйти на (ауто)рефлексию, не лишено смысла, только когда под мерой приобретённой интерактивности, на самом деле, передаются условности документального кино. Однако, условности классического документального кино в межмедийном «ансамбле» расходящихся медиасодержаний абсорбировались, утратив свою исходную величину: «Видеоигры, комиксы, анимация, инфографика, телевидение, журналистика и прочие медиа преобразуют природу нехудожественного кинодискурса настолько, что далее уже невозможно рассматривать средство коммуникации “фильм” как автономный дискурс» [Gifreu-Castells 2014: 161]. При распаде понятия классического документального кино и его ссылок необходима постановка новых вопросов: теперь в распоряжении имеются возможности построения действительности через субъекта. Изучению подлежит действие интерактивного документального фильма на участника, который теперь присваивает действительность не только когнитивно, но вовлекается в процесс построения физически (пусть и через движения «мыши») и эмоционально (как со-автор) и таким образом потенциально вписывается в этот процесс более интенсивно, чем прежде.

Также встаёт вопрос о том, как оформлен данный процесс «вписания» участника и какой даётся потенциал ауторефлексивного преобразования через процесс взаимодействия и участия.

И всё же отличие классического кино-телевизионного документального фильма от интерактивного документального фильма состоит не только в более интенсивном вовлечении профессионального пользователя; более того, отличия между ролью автора и потребителя стираются. Также интерактивный документальный фильм уходит от неотъемлемого противоречия документального кино – с одной стороны, принять специфически авторский образ видения субъективной камеры (с точки зрения автора в разработке компьютерной игры даётся перспектива шутера от первого лица (англ. *First Person Shooter, FPS*, нем. *Ego-shooter*)), с другой, быть связанным парадигмой максимально нейтрального и объективного отношения. От этой дилеммы интерактивное документальное кино уходит, но в то же время оно разрешает без каких-либо комментариев сопоставлять фильмы, аргументы, комментарии. Обязательство институционально-заданной объективной организации действительности подчиняется субъективному,

нерефлексивному отношению к действительности. Если взглянуть позитивно, то пользователь или участник фильма может сам составить своё мнение из предложенного материала. Позиция автора или инициатора документального кинопроекта (он представлен своим собственным информационным вложением) равнозначна участникам, делающим свои вложения, что снова раскрывает различные способы видения темы и побуждает к дискуссии (например, в чат-руме или блоге). Отдельные вложения могут сравниваться, ставиться под сомнение, взвешиваться и отвергаться. Это также означает отказ от единственного и исключительного требования документальной правды и объективности – оно уступает своё место множеству привнесённых пользователями перспектив. В интерактивном документальном фильме тему вряд ли можно объяснить окончательно, пока есть участники, постоянно отправляющие свои информационные вложения и тем самым расширяющие высказывания (как в динамическом архиве знаний). Данный принцип открытости и знание граней и сложности мира, требующее новых методов, альтернативных перспектив, личного опыта и удовлетворяющее способность многих тем и предметов к трансформации – этот принцип обсуждался в документальном кино ещё с конца 70-х годов после появления эссеистики. С сегодняшних позиций с тем различием, что теперь не только автор наделён привилегией выражения своих сомнений в действительности – тему обогащают и обеспечивают её полифоническое появление информационные вложения участников и «интеллигенция из толпы». На этом фоне можно говорить о новой эпистемологии. Эпистемология, перепоручающая цифровую работу со-авторам и изменяющая её своими вложениями.

6. Попытка систематизации в четырёх режимах: «гипертекстовом», «разговорном», «эмпирическом» и «режиме участия».

После появления нового жанра постоянно встаёт вопрос о том, как это новое предметное поле может быть осмыслено и систематизировано. Первый обзор генеалогии дифференцирующегося жанра интерактивного документального кино предлагает классификация С. Гауденци (Sandra Gaudenzi). В своей основополагающей работе она распределяет интерактивные документальные фильмы по четырём режимам: «гипертекстовой, разговорный, эмпирический и режим участия» (англ. *hypertextual, conversational, experiential, participatory*) [Gaudenzi 2013: 18] Все четыре режима предполагают различно выражаемую степень интерактивности. Ниже будет освещено, каким образом тот или иной режим вызывает ауторефлексивные процессы. Повышается ли вместе со степенью предоставленных пользователю полномочий и степень

ауторефлексии? Для этого необходимо кратко представить все режимы и проанализировать их влияние на субъект. Мы воздержимся от исследования интерактивного и ауторефлексивного фильма, который на всём своём протяжении анализирует условия своей стратегии. Подобный фильм, от самого начала до самого конца рассматривающий построение своей действительности, должен был вплоть до компьютера рассмотреть интерфейс, предложенные пути, как, впрочем, и строение базы данных. И всё же в силу множественного влияния и возможностей компьютера и фильма интерактивное документальное кино – это пока во многом непонятная и индивидуально весьма по-разному выражаемая гибридная форма: «Одна из проблем интерактивного докфильма заключается в том, что он располагается на “ничьей земле” – в пространстве между разными сферами знаний, такими как кино, интерактив, видеоигры, видеоарт – назовём лишь несколько, – и вряд ли в рамках какой-либо одной из них (и только одной) будет найден ответ» [Almeida, Alvelos 2010: 124]. Если идентичность предмета исследования размыта, попытка проанализировать процесс «отсылки на себя самого», подходит к своему пределу. Повышенная в интерактивном документальном кино межмедийная аутореференциальность становится препятствием на пути к конкретизации предметной области и, следовательно, на пути к исследованию её «самоотнесённости».

6.1. Режим участия

Генри Дженкинс популяризировал понятие «культура участия», указав на культурную продукцию и социальное взаимодействие между объединениями фанатов. Модель участия упраздняет пассивного потребителя: «Тот, кто видит зрителей не просто как потребителей предварительно построенных сообщений, но как людей, формирующих, обменивающихся, перерабатывающих и соединяющих медиаконтент так, как прежде и не представлялось возможным» [Jenkins, Ford, Green 2013: 2]. В идеале эта концепция реализуется, к примеру, в «Человеке с киноаппаратом: глобальный римейк» (*A Man with a Movie Camera: Global Remake*, с 2007 г.), который делает возможным, как явствует для любителей кино из названия, по желанию устанавливать сцены из классики документального кино Д. Вертова 1929 г. При этом второстепенным является вопрос о воздании должного оригиналу, который методом «разделённого экрана» в качестве ссылки противопоставляется разыгрываемым римейк-эпизодам. Сцены можно переиграть и загрузить, но окончательное решение по выбору и расположению сцены остаётся за авторами. В свете ауторефлексии интересным становится вопрос, в какой временной точке и каким образом

вовлекается в процесс производства фильма пользователь. Весьма в духе Дженкинса Гауденци объясняет, как следует понимать феномен участия в документальном фильме: «Взаимодействие вкупе с участием предполагает, что взаимодействующий может добавлять, изменять или распространять содержание и таким образом трансформировать артефакт» [Gaudenzi 2013: 57].

Документальные фильмы с интерактивным участием призывают пользователя не только к производству собственного информационного вложения – они делают возможным для привлечённого к участию пользователя общий язык в отношении способа использования его вложения и общей формы всего фильма, в том числе, когда неограниченное участие на всех уровнях фильмопроизводства (подготовка производства, производство, постпроизводство) является скорее большим исключением. Кроме того, пользователь получает право стратегического соучастия в планировании общей концепции (приём профессиональных исполнителей задач, применение экономических средств). Однако до сего времени такие фильмы в разряде исключений [ср. Gaudenzi 2013: 212, 229 и далее]. Удачный пример – проект «Глобальные жизни» (*The Global Lives Project*), который отображает жизнь десяти человек в разных частях света за 24 часа. В каждом из документальных видеопроductов, снятых в рассмотренных нами стилях документального кино, рассказывается своя собственная жизненная история. Хотя инициатор Дэвид Эван Харрис и выступает в качестве своеобразной «вывески», в принципе, в этом долгосрочном проекте возможно участие добровольцев на любом уровне. Высокая мотивация участников и достигаемое понимание процесса производства, его хода, могут привести к критически-обоснованному осознанию в общении с документальным материалом.

Ещё один пример высокой степени участия являют собой фильмы Катерины Сайзек. В «Высотке: Миллионная башня» (*Highrise: One Millionth Tower*, 2011 г.) архитекторы, планировщики, академики, владельцы земельных участков, аниматоры, веб- и арт-дизайнеры работают над улучшением условий проживания в высотных комплексах. Сначала в фильме показывается серое и бесхитростное окружение, в улучшении которого жильцы ощущают необходимость. Тогда в специальной анимации разрабатываются предложения, которые затем фактически совместно претворяются в жизнь (как, например, при строительстве детской игровой площадки). Ставятся вопросы: кто я, что я делаю, для чего я живу? Возможности фильма фиксировать недостатки противопоставляется «утопический» потенциал «лучшего» мира компьютерной анимации; более того, эта возможность расширяется. Требование что-либо изменить при существующих обстоятельствах ведёт

к формированию опытного знания, личной занятости и практико-ориентированной медиакомпетенции.

6.2. Эмпирический режим

С расширением переносных медиа, таких как смартфон и *iPad*, надёжной беспроводной связи и *GPS* становится возможным целенаправленное использование цифровых устройств в физическом пространстве. В эмпирическом режиме взаимодействие происходит в сопряжённости признаков естественного пространства зачастую с другими субъектами при осознанном включении отчасти непредвиденных и случайных переменных признаков. В центре чаще всего находится базовое изменение отношения к месту. Принципиально говоря, пользователь развивает иное, интенсивное отношение к пространству, отличное от других интерактивных форм, которые сообщаются исключительно через интерфейс компьютера. Например, в «Рассказал велосипедист» (*Rider Spoke (Blast Theory)*¹⁷, 2007 г.) добровольцы обеспечиваются микрофоном, миникомпьютером для проведения разведки в Барбикане, историческом районе лондонского Сити. В частности, по микрофону им задаются определённые вопросы. Посредством *GPS* можно определить, какой участник в каком месте и каким образом дал свой ответ на поставленный вопрос. Сначала каждый участник отвечает на заданный ему вопрос. Если участник находится рядом с тем местом, на котором другие участники ответили на аналогичный вопрос, он получает возможность прослушать эти ответы. Данная практика позволяет ему соотнести свой ответ с ответами других. Обстановка и вопросы имеют решающую роль: пребывание в одиночку на месте, мимо которого в обычной жизни можно пройти, не задумываясь, открывает возможность размышления о самом себе и своём окружении. У незнакомых людей появляются желания, мечты и одиночество – моменты интроспекции в общественных местах, открывающие новые измерения, новое эмоциональное видение города. Собственное «я» может быть заново настроено; благодаря возможности записи ответа оно меняет банк ответов, который остаётся доступным участникам лишь на время маршрута. Если удастся затронуть внутреннюю жизнь участников и побудить их к размышлениям об их окружении, о людях знакомых и незнакомых, о различных местностях, о смысле жизни и жизненных целях, – если таковое удаётся, то все эти возможности рефлексии о самом себе раскрывают потенциал эмпирического режима. При этом «договорной» процесс между субъектом и обстановкой, в котором

¹⁷ Ряд интересных проектов размещён по адресу: <http://www.blasttheory.co.uk/our-work/> (Прим. авт. – Т.М.)

становится возможной ауторефлексия, зависит от степени интерактивности и также от степени вовлечённости. Над интерактивностью создаётся «интимность», побуждающая субъекта, к тому, чтобы он критически вник в своё окружение и, в конечном счёте, в самого себя. Участник наблюдает сам за собой, однако за ним также наблюдают [ср. Gaudenzi 2013: 159]. Если удастся заглянуть в личные мысли, то это также выражение повышенной ауторефлексивности; тогда используемые медиа становятся в классическом смысле всего лишь носителями, иницирующими ничем не нарушаемую «интимность» и тем самым стимулирующими процесс интроспекции. Структура пространства содержит гораздо больше, чем личные мысли и переживания или возможность перестановки; напротив, возникает некое гибридное пространство, в котором друг на друга накладываются физические, цифровые, личные и общественные элементы.

Записанное участниками передаёт личный сегмент сознания, который может содержать в себе автобиографические элементы, и делает его временно доступным узкой группе участников. Эмпирический режим позволяет субъекту в широком смысле принять ответственность за собственные мысли. Участники подобных проектов подвластны политическому решению авторов или создателей.

6.3. «Разговорный режим»

В «разговорном режиме» становится возможным игровое присвоение пространств, при котором пользователь сам определяет, какой он маршрут выберет себе, скажем, для разведки в городе. *Google Street View* предполагает безграничную разведку физического пространства. При использовании интерактивных документальных фильмов, подпадающих под разговорный режим, сразу же становится ясным, что пользователь теснейшим образом зависит от внесённых в систему улиц и зданий – ему не предоставляется свобода изменения формы и содержания. В виртуальном интерактивном путешествии (в том виде, в каком оно с успехом используется в военных целях) пользователи могут получить представление и ориентировку в пространстве. Имитация действительности происходит вне решения пользователя, как вести себя в пространстве. Пользователь может задумать для себя роль солдата или кого-либо ещё; он становится участником ролевой игры, но при этом не снимается вопрос, насколько эта роль более, чем коктейль из фантазий, клише и образцов, которые стимулируют медиа. В конечном счёте, в своих решениях пользователь становится сильнейшим образом зависимым от алгоритма компьютерной программы: в ней он не может ни в корне

изменить установленные параметры пространства, ни внести новое содержание.

Аналогично ведут себя документальные игры (англ. *docu-games*): имитация и содержащиеся в них правила и настройки являются результатом труда разработчика игры, тогда как различная информация обладает характером документов и фактов. В этом отношении ауторефлексивный потенциал незначителен. Напротив, в разговорном режиме на потребность в быстрой пространственной ориентировке накладывается критическое противоречие с этим пространством. Результатом применения *GPS* может стать избежание такого противоречия с социальным пространством, дабы не передвигаться, как предложил Вальтер Бенджамин, подобно празднующему в пространстве, открытому случайностям и неожиданностям городской жизни. В качестве предтечи можно назвать проект Майкла Наймарка «Аспенский мувимэп» (*The Aspen Movie Map*)¹⁸, который путём сотрудничества многочисленных актёров и удалённых институтов (среди них группа машин *Architecture* Эндрю Липпмана из Массачусетского технологического института) моделирует мир, вместо того чтобы его объяснить через реальное видение. Сокращение действительности до размера заданного пути и преодоление игровых задач приводит многих пользователей к поглощению игрой, что значит закрытость к признакам обычной повседневной жизни. Сопряжённость таких признаков рассматривается (как зачастую при военном применении) не как вероятность или возможность опыта, а как угроза. При этом предубеждения и страхи скорее упрочиваются, нежели обдумываются. Таким образом, пока речь идёт о рассчитанном пространственном опыте, разговорный режим менее подходит для инициирования ауторефлексии. В конечном счёте, впечатление интерактивности – это не более чем блок-схема. И всё же большая часть опыта, который даёт разговорный режим, становится настолько сложным, что вполне может «перехитрить» участников. Такой опыт ведёт к определённому чувству, когда действительно хочется сидеть напротив *сознаниеподобной сущности* (нем. *eine bewusstseinsähnliche Entität*), благодаря чему запускается игра с собственной сопряжённостью признаков. Пример тому – «В Гитмо» (*Gone Gitmo*, 2007 г.), 3-D мультфильм, помещающий участников в положение

¹⁸ «Аспенский мувимэп» (англ. *The Aspen Movie Map*), первый интерактивный проект «виртуального путешествия», в котором задействованы фотоподобные изображения посредством программно-управляемого оптического видеодиска; проект академический, некоммерческий, несекретный, инициирован в 1978 г. в Массачусетском технологическом институте; главный испытатель – Эндрю Липпман. См. также: <http://www.naimark.net/writing/aspen.html> (*Прим. перев.*)

заключённых в виртуальной тюрьме Гуантанамо¹⁹. Интерактивный журнализм данного проекта ставит себе целью сделать новости, т.е. факты, не только зримыми, но, по большей части, узнаваемыми. Инициатор Нонни де ля Пенья так описывает свой опыт: «Участнику, который курсирует в пространстве сам собою или как субъект повествования, предоставляется беспрецедентный доступ к сопровождающим новости образам и звукам и, возможно, эмоциям и чувствам»²⁰.

6.4. Гипертекстовой режим

Большая часть доступных интерактивных фильмов следует гипертекстовой логике. Центральным здесь является то, что с помощью конечного числа навигационных шагов достигается решение предварительно заданной задачи. В каждом гипертексте используются гиперссылки, ведущие пользователя по интерактивному документальному фильму. Выбирая слово или решая в пользу выбора какого-либо понятия, мы зависим от опций программы. Различные содержания связаны между собой простейшим алгоритмом, тогда как база данных остаётся неизменной. Ведение навигации можно назвать неким поведенческим кодом, которому необходимо следовать.

В гипертекстовом интерактивном документальном фильме по степени разветвлённости меню можно судить о многом; пользователь уподобляется посетителю, которому разрешено выбирать между различными, но регламентированными маршрутами. Жажда открытий заставляет его совершить навигацию по меню предлагаемых опций. Разумеется, у пользователя нет возможности совместного участия в построении действительности в качестве со-продюцента. Даже если пути развития варьируются, как в «Любовной истории» Флориана Тальхофера (*Love Story*, с 2002 г.) посредством разработанного им приложения *Korsakow*, и предаются воле случая, основная концепция программы не затрагивается. Имеющиеся в распоряжении опции заданы самим автором. В конце концов, гипертекстовые документальные фильмы возвращают пользователя к своей же базе данных, которая остаётся для него такой же неприкасаемой, как и сами возможности разведывания гипертекста.

¹⁹ *Тюрьма в Гуантанамо* (англ. *Guantanamo Bay detention camp*) – лагерь для лиц, обвиняемых властями США в различных преступлениях, в частности, в терроризме, ведении войны на стороне противника, на бессрочно арендуемой США военно-морской базе в заливе Гуантанамо (Куба), в 30 км от одноимённого города; тюрьма появилась в январе 2002 г. Её также называют *G-bay* или *GTMO* ([гитмо]). (Прим. перев.)

²⁰ McCartney, G. A news medium in which you are there // USCNews. – March 2, 2011 [Web-resource] URL: <http://news.usc.edu/31775/a-news-medium-in-which-you-are-there> (Прим. авт. – Т.М.)

За исключением выбора интервьюируемых главных героев, возможности интерактивного воздействия в проекте «Любовная история» ограничены. Единожды решившись на присутствие при разговоре главного героя, у вас нет возможности вмешаться – доминантой выступает здесь обозначенный Б. Николсом «наблюдательный код» [ср. Nichols 1991: 32]. Также в данном режиме систематически «выносятся за скобки» и влияние на происходящее съёмочной группы; кроме того наблюдатель находится под воздействием (пусть даже ограниченной во времени) риторики главного героя и никакой возможности повлиять на происходящее не имеет. Преобладающая направленность многих документальных фильмов в этом режиме (например, «Тюремная долина», «Штрих-код» и др.) допускает предположение, что доминирующее применение линейного «наблюдательного» режима в классической кино- и теледокументалистике играет определённую роль, по меньшей мере, на раннем этапе интерактивного документального кино. Автор фильма, выступающий в своей старой функции посредника, приглашает пользователя к наблюдению и обработке интервью, вместо того, чтобы стимулировать его к взаимодействию. Пользователь лишён возможности вмешаться в процесс материализации эпизода документального фильма. На этом этапе друг на друга накладываются два различных понятия. С точки зрения привычного восприятия фильма длинные пассажи, «в которых говорят лишь картинки», – это обычное явление. То, что для зрителя документального фильма даже под влиянием интерфейса выдерживает требование высокого, по-прежнему линейного документального качества, для видеогеймера оказывается мечом обоюдоострым: в тех эпизодах, где он не имеет контроля над демонстрируемым происходящим (так называемые «вырезанные сцены», англ. *cutscenes*), его просят «откинуться назад», и он снова оказывается (принудительным порядком) в положении традиционного зрителя. «Если игроки и оценят углубление общего повествовательного опыта, которое задают игре “вырезанные сцены”, их зачастую раздражает временная смена включений, которую предполагают эти эпизоды – когда приходится снова и снова переключаться с режима “откинуться назад” в режим “придвинуться к экрану”» [Schouten, Vosmeer 2014: 142].

И всё-таки радость от того, что можно участвовать в преобразовании интерактивного документального фильма, а это значит, в его воплощении, от того, что можно постоянно открывать новые аспекты или опускать их, от того, что при выборе ссылок (линков) можно себя полностью предать воле собственных эмоций, – эта радость кажется решающим фактором успеха гипертекстовых документальных фильмов. В смысле развлечения после первой же проверки становится несущественным, идёт ли речь о

реальной или сфабрикованной истории: «Когда пользователи чувствуют какое-либо содействие, они заняты с удовольствием – неважно, реально ли это содействие или нет» [Schouten, Vosmeer 2014: 141]. С этой точки зрения пользователь олицетворяет собой желание интерактивности поворотной и исходной точки, невзирая на степени предоставленной свободы – «от свободы порядка потребления (гипертекстовая логика) до свободы восприятия мира (эмпирический режим) и до свободы построения мира (режим участия)» [Gaudenzi 2013: 251-252]. Если интерактивность имеет место ради самой себя или ради чистого удовольствия, всякий вид рефлексии отходит на второй план: «Для интерактивного повествования чувство участия в нём или в какой-либо его сцене может иметь такую же важность, как и реальная способность повлиять на результат» [Schouten, Vosmeer 2014: 142]. В противоположность этому вопрос о том, какие возможности включения предоставляются пользователю, насколько глубоко эмоционально, умственно и физически он вовлечён в интерактивный проект, также играет огромную роль в деле медиа- и ауторефлексии.

Видимость открытости, возникающая во многих гипертекстовых документальных фильмах, вера в наделение определёнными правами и полномочиями и внушение неограниченных возможностей – всё это причины, свидетельствующие о высокой популярности данного вида интерактивного документального кино. Не так как хотелось бы, обстоит дело с традиционным восприятием документальных фильмов в кинозале. Если человек намеревается понять фильм и его содержание, ему не остаётся ничего другого, как следовать повествованию создателя фильма, даже если он бросает вызов зрительскому восприятию через ломку признанного эталона. Равно как и не представляется возможным насытить сцены дополнительной информацией или пропустить для нетерпеливого пользователя, на первый взгляд, скучные пассажи, влияя таким образом на действие фильма. Вместо того, чтобы избежать известных трудностей, ситуация с восприятием в кинозале как раз может побудить к индивидуальной работе с кадром и над кадром. Подобная рефлексия с кинокадрами в идеале происходит как бы в голове зрителя, как это и предусматривают концепции Александра Клюге, Криса Маркера и Харуна Фароуки. Дабы не углубляться в ауторефлексивные стратегии данных авторов [более подробное обсуждение см., напр.: Meyer 2005], речь, в конце концов, сводится к мыслительно-когнитивному процессу композиции фильма. Вопрос о том, как действие фильма, монтаж, фигуры, сцены и диалоги побуждают зрителя к построению гипотез и взаимодействию с происходящим, возник уже в конце 70-х гг. (вначале в

отношении условностей голливудского кинематографа) в дискуссии кинотеоретиков-неоформалистов [ср. Bordwell *et al.* 1988; 1991].

Если такие авторы фильмов как Харун Фароуки со своими фильмами будут более частыми гостями на кинофестивалях, данный критический разбор содержания был бы продуктивен только при получении информации из первых рук в ходе последующего (интерактивного) обсуждения с автором фильма. В этой связи в качестве примера подобной дискуссионной культуры можно назвать Дуйсбургскую кинонеделю.

7. Возможности включения в действительность

Интенсивность и возможности взаимодействия, другими словами, вопрос о качестве возможности включения выстраивает основание для интроспекции или самореализации через медийный ассортимент. Интроспекция способствует полемике субъекта самого с собою и со своей социальной средой. Медийные возможности включения, через которые обуславливается приобретение и интенсивность медиакомпетентности, сопряжены с заданным автором диапазоном взаимодействия: «Субъекты-продюсеры немногочисленны, их зачастую выбирают авторы, но им предоставляется свобода, которой обычно не располагает субъект документального фильма: участвовать в самой документалистике» [Gaudenzi 2013: 211]. Возможности включения стали возможными и привычными в интерактивном документальном кино в свете расширения базы данных посредством *User Generated Content*. Фильмы типа «Штрих-код» (*Barcode / Code barre*, с 2010 г.), расширяющие свои базы данных благодаря возможности загружать киновложения, постоянно изменяют свой архив²¹. Теперь пользователи имеют доступ к переносным камерам смартфонов, цифровым и видеокамерам, с помощью которых они упорядочивают свой накопленный опыт и памятные события повседневной жизни по принципу «сделай сам». В принципе, съёмка «от первого лица» позволяет дистанцироваться от самого себя. Однако, без критического осознания границ выражения действительности, границ Знака и границ приборов невозможно достичь той степени ауторефлексии, какой достиг в XVI в. один из основателей современной субъективной философии и литературной эссеистики М. де Монтань при выражении своей внутренней идеологии. Как показывает пример «Штрих-кода», во многих фильмах интерфейс остаётся неизменным. Как производство, так и восприятие содержания ведёт к ауторефлексивным процессам; через

²¹ Множество фильмов размещено на сайтах канала ARTE (<http://www.arte.tv/sites/de/webdocs/?lang>) и Канадской национальной кинокомиссии (<https://www.nfb.ca/interactive>) (Прим. авт. – Т.М.)

производство личных артефактов проявляет себя самореализация; изменение восприятия как такового и восприятия себя имеет место, когда обращение к субъекту с целью его включения идёт на максимально возможных смысловых уровнях.

*(перевод с нем. В. Солдатова,
оригинал размещён на сайте fest.msshi.ru)*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Bordwell, David (1988): *Narration in the Fiction Film*. – London: Methuen.

Bordwell, David (1991): *Kognition und Verstehen. Sehen und Vergessen in MILDRED PIERCE*. In: *Montage/av*, Heft 1/1/1992. – S. 5-24.

Cermak-Sassenrath, Daniel (2010): *Interaktivität als Spiel. Neue Perspektiven auf den Alltag mit dem Computer*. – Bielefeld: Transcript Verlag.

Almeida, Andre; Alvelos, Heitor (2010): *An Interactive Documentary Manifesto. ICIDS'10 Proceedings of the Third joint conference on Interactive digital storytelling*. – Heidelberg: Springer-Verlag Berlin. *Conference Proceedings*. – P. 123-128.

Bieber, Christoph; Leggewie, Claus (Hrsg.) (2004): *Interaktivität. Ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff*. – Frankfurt, New York: Campus Verlag

Bieber, Christoph; Leggewie, Claus (2004): *Interaktivität – Soziale Emergenz im Cyberspace?* In: ders. (Hrsg.): *Interaktivität. Ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff*. – Frankfurt, New York: Campus Verlag. – S. 7-14.

Coté, James E.; Levine, Charles G. (2008): *Identity, Formation, Agency, and Culture. A Social Psychological Synthesis*. – New York.

Dovey and Rose (2012): *We're Happy and We Know it: Documentary. Data. Montage*. // *Studies in Documentary Film*, vol. 6.2.

Dubberly, H.; Haque, U.; Pangaro, P. (2009): *What is Interaction? Are there Different Types?* // *Interactions*, vol XVI.1, January-February. [Web-resource] URL: <http://www.dubberly.com/articles/what-is-interaction.html>

Esposito, Elena (2004): *Der Computer als Medium und Maschine*. In: Bieber, Christoph; Leggewie, Claus (Hrsg.) (2004): *Interaktivität. Ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff*. – Frankfurt, New York: Campus Verlag. – S. 67-96.

Gaudenzi, Sandra (2013): *The Living Documentary: from representing reality to co-creating reality in digital interactive documentary*. Doctoral thesis, Goldsmiths, University of London. [Thesis] URL: <http://research.gold.ac.uk/7997/>

Gifreu, Arnau (2011): Taxonomic Discussions in the Educational Context: Key Issues in Relation to Interactive Documentary (I). i-Docs.org, November 18. [Web-resource] URL: <http://i-docs.org/2011/11/18/taxonomic-discussions-in-the-educational-context-key-issues-in-relation-to-interactive-documentary-i/>

Gifreu-Castells, Arnau (2014): Mapping Trends in Interactive Non-fiction through the Lenses of Interactive Documentary. In: Mitchell, Alex, Fernández-Vara, Clara, Thue, David (Eds.): Interactive Storytelling. 7th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2014 Singapore, November 3-6, Proceedings 13. – S. 156-163.

Goertz, Lutz (2004): Wie interaktiv sind Medien? In: Bieber, Christoph, Leggewie, Claus (Hrsg.) (2004): Interaktivität. Ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff. – Frankfurt, New York: Campus Verlag. – S. 97-117.

Jenkins, Henry; Ford, Sam; Green, Joshua (2013): Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture. – New York, London: New York University Press.

Kracauer, Siegfried (1993): Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit. 2. Auflage. – Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lerner, Josh; Tirole, Jean (2002): Some Simple Economics of Open Source. Journal of Industrial Economics. Vol. 50, No. 2, June 2002. – P. 197-234. [Web-resource] URL: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=313493

Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Screen. The MIT Press, Massachusetts.

Manovich, Lev (2008): The Practice of Everyday (Media) Life. [Web-resource] URL: www.manovich.net

Massumi, Brian (2007): The Thinking-Feeling of What Happens. In: Brouwner, Joke; Mulder, Arjen (eds.). Interact or Die! V 2. Publishing/NAi Publishers. – P. 70-91.

Marotzki, Winfried (2004): Interaktivität in virtuellen Communities. In: Bieber, Christoph; Leggewie, Claus (Hrsg.) (2004): Interaktivität. Ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff. Frankfurt, New York: Campus Verlag. – S. 118-131.

Mertens, Mathias (2004): Computerspiele sind nicht interaktiv. In: Bieber, Christoph; Leggewie, Claus (Hrsg.) (2004): Interaktivität. Ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff. – Frankfurt, New York: Campus Verlag. – S. 272-288.

Meyer, Frank Thomas (2005): Filme über sich selbst. Strategien der Selbstreflexion im dokumentarischen Film. – Bielefeld: Transcript Verlag.

Nash, Kate (2011): Modes of Interactivity: Analysing the Webdoc. [Web-resource] URL: http://utas.academia.edu/KateNash/Papers/1205100/Rhetoric_of_interactivity_Media_Culture_and_Society

Nichols, Bill (1991): *Representing Reality: Issues and Concepts in Documentary*. – Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Nöth, Winfried; Bishara, Nina; Neitzel, Britta (2008): *Mediale Selbstreferenz. Grundlagen und Fallstudien zu Werbung, Computerspiel und den Comics*. – Köln: Herbert von Halem Verlag.

Nöth, Winfried (2007): *Self-reference in the media: The semiotic framework*. In: Nöth, Winfried; Bishara, Nina (eds.). *Self-reference in the media*. – Berlin: Walter de Gruyter.

Reeve, Elspeth: *Every Every Every Generation Has Been the Me Me Me Generation*. [Web-resource] URL: <http://www.thewire.com/national/2013/05/me-generation-time/65054/>

Schouten, Ben; Vosmeer, Mirjam (2014): *Interactive Cinema: Engagement and Interaction*. In: Alex Mitchell, Clara Fernández-Vara, David Thue (eds.): *Interactive Storytelling. 7th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2014, Singapore, November 3-6, 2014, Proceedings 13*. – S. 140-147.

Stein, Joel (2013): *Why millennials will save us all*. Correction Appended: May 9, 2013 [Web-resource] URL: <http://time.com/247/millennials-the-me-me-me-generation/>

СЕТЕВЫЕ МАТЕРИАЛЫ

A Man with a Movie Camera: Global Remake (since 2007). Authored und directed by Perry Bard, software design by Steven Baun. URL: <http://dziga.perrybard.net/>

Barcode / Code barre (since 2010). Directed and coordinated by Pascal Brouard. URL: <http://codebarre.tv/de/#/de>, <http://codebarre.tv/fr/#/fr>

The Global Lives (since 2009). Initiated by David Evan Harris. [Cross-media documentary] URL: <http://globallives.org/en/>

Gone Gitmo (2007). Produced by Nonny de la Peña. [3-D Online Game] URL: <http://docubase.mit.edu/project/gone-gitmo/>, <http://www.immersivejournalism.com/gone-gitmo/>

Highrise: One Millionth Tower (2011). Directed by Katerina Cizek and produced by the NFB. [Online documentary] URL: http://highrise.nfb.ca/onemillionthtower/1mt_web.php

The Love Story Project (2002-2014). Created by Florian Thalhofer. URL: <http://www.lovestoryproject.com/>, <http://www.thalhofer.com/>

Prison Valley (2010). Directed by David Dufresne and Philippe Brault, produced by Alexandre Brachet. [Online documentary] URL: <http://prisonvalley.arte.tv/?lang=en>

Rider Spoke (2007). Produced and executed by Blast Theory. [Locative project] URL: <http://www.blasttheory.co.uk/projects/rider-spoke/>

И. Я. МЕДВЕДЕВА

*публицист, детский психолог, член Союза писателей России, со-председатель Международного общества артпедагогов и арттерапевтов, член Совета по защите традиционных семейных ценностей при Уполномоченном при Президенте РФ по правам ребёнка (г. Москва),
m11m@yandex.ru*

Т. Л. ШИШОВА

публицист, детский педагог, психолог, член Союза писателей России, со-председатель Международного общества артпедагогов и арттерапевтов (г. Москва)

Шабаш голых королей

Постмодернизм... Когда это слово появилось в обиходе, для большинства людей оно не было наполнено никаким конкретным смыслом. Если и не пустой звук, то что-то из области современного искусства, какие-то дурацкие выкрутасы, выверты. И эти выверты мало кого интересовали. Максимум, что можно было услышать: «Да ну их! Каждый сходит с ума по-своему».

А между тем постмодернизм – явление, далеко выходящее за рамки искусства и вполне ощутимо проникшее в нашу повседневную жизнь. Однако ощутить еще не значит опознать и осознать. Философы, культурологи, искусствоведы, социологи исследуют постмодернизм, пишут труды, защищают диссертации, делают доклады на конференциях и симпозиумах. Но, как правило, подобные труды пишутся достаточно сложным, наукообразным языком, и широкая публика ими не интересуется. Мы же хотим поговорить об этом явлении не отвлеченно, а конкретно, связав его с тем, что любой из нас может наблюдать своими глазами, что любого может коснуться или уже коснулось. И поговорить безо всякой зауми, чтобы широкому кругу читателей стала понятна и суть постмодернизма, и то, что этому явлению необходимо противостоять, и то, как именно ему противостоять.

«Феррукт»

В 1994 г. мы написали статью «Пицца-тройка» [Медведева, Шишова 2005: 35-48], в которой обратили внимание на некую новую странность, появившуюся в постсоветской действительности. Мы тогда не употребили

слово «постмодернизм», потому что для нас (как для многих и по сей день) этот термин ассоциировался лишь с направлением в современном искусстве. Нам показалось наиболее точным для описываемой странности немецкое слово *verrückt*, которое в переводе на русский обозначает «некоторый сдвиг». Не поворот на 180 градусов, но все же осязаемый, наблюдаемый сдвиг, когда чувствуешь: тут что-то не то, что-то не так... Пример «феррукта» мы шутливо продемонстрировали даже в названии: «Пицца-тройка» вместо общеизвестной идиомы «Птица-тройка». В названии отражена еще одна особенность «феррукта». Это сдвиг, который демонстрирует сочетание, казалось бы, не сочетаемого. Иногда такое сочетание выглядит просто нелепо, абсурдно (причем тут пицца вкупе с тройкой лошадей?), а иногда – как-то вызывающе противоестественно. Это не просто эклектика, а то, что предполагает *сшибку* (*здесь и далее курсив наш. – И.М., Т.Ш.*), антагонизм, несовместимость. Но вместо сшибки нам демонстрируют *альянс*.

Помнится, в статье мы привели в качестве примера юную поэтессу, которая проникновенно читала лирическую поэму о переживаниях, посетивших ее в... гинекологическом кресле. А еще рассказали о телепередаче, в которой интеллигентный ведущий представил зрителям двух женщин, типичных советских учительниц, и вел с ними спокойную, интеллигентную беседу, расспрашивая об их образе жизни, чувствах, настроениях. На что они обстоятельно, а главное, чистосердечно отвечали. «Феррукт» в беседе этого интеллигентного трио состоял в том, что женщины были лесбиянками. И именно об этой особенности их личной жизни с таким невозмутимым спокойствием беседовал с ними ведущий.

Сейчас, по прошествии двух десятков лет, многие молодые люди, наверное, даже не поймут, где мы усмотрели сдвиг в приведенных примерах. Юные поэтессы теперь и не такое выделывают, а лесбиянками на телеэкране, в том числе и интеллигентного вида, и вовсе никого не удивишь. Но недоумение молодых читателей как раз и подтвердит то, с чего мы начали нашу статью: постмодернизм уже основательно угнездился в повседневной жизни. Тогда же это были еще редкие вкрапления, и они с непривычки вызывали, как теперь выражаются, «культурный шок».

Вавилонское месиво

Пожалуй, настала пора обозначить основные положения постмодернизма. Ведь и мы уже понимаем, что тут не просто некий частный «феррукт», а целая *мировоззренческая система*, претендующая на радикальное изменение картины мира и, соответственно,

заслуживающая основательного и системного рассмотрения. Желающих ознакомиться с первоисточниками мы отсылаем к трудам философов постмодернизма (все из них французы): Р. Барта (1915—1980), Ж. Лакана (1901—1981), Ж. Бодрийяра (1929—2007), Ж. Делёза (1925—1995), Ж. Дерриды (1930—2004), Ф. Гваттари (1930—1992), Ж.-Ф. Лиотара (1924—1998), М. Фуко (1926—1984). Тем же, кто не имеет возможности уделить этой теме достаточно большое количество своего времени, настоятельно рекомендуем культурологическую статью известного публициста В.П. Семенко [Семенко]. Автор постарался отчетливо изложить суть этой часто намеренно запутанной и усложненной системы. Мы же попробуем описать явление постмодернизма еще лаконичней, выделив, на наш взгляд, самое основное и определяющее.

«Два главных, так сказать, метафизических врага постмодерна, — пишет Семенко, — традиционная классическая культура как таковая со всеми ее “формами” (а также содержанием) и история».

Итак, постмодернизм отказывается от традиционного понимания истории как закономерной непрерывности. Это полный разрыв с традицией. «Нить традиции оборвана, — провозглашает философ и политолог Ханна Арендт, — и мы не будем в состоянии восстановить ее. Что утрачено, так это непрерывность прошлого. То, с чем мы оставлены, — все то же прошлое, но прошлое фрагментированное» [Сычева 2011]. Более того, постмодернисты уверяют, что в истории нет никакого смысла, никакой логики и даже никакого осмысленного движения. Иначе говоря, это разрозненные фрагменты, и пытаться составить по ним какую-то общую картину тоже бессмысленно.

Сразу хотим обратить внимание читателей на шизофреническое искривление логики или шулерскую подтасовку (как кому больше нравится). Во-первых, устройство нормальной человеческой памяти таково, что она не удерживает в полном объеме, день за днем, минута за минутой всего, что происходило в жизни. Как правило, мы хорошо помним отдельные, наиболее яркие, наиболее значимые для нас эпизоды, но общая канва, «ткань повествования» тоже сохраняется в нашей памяти. Лишь воспоминания раннего детства высвечиваются отдельными вспышками и без дополнительных объяснений со стороны взрослых не связываются в общую картину. Но это следствие недостаточной осмысленности ребенка. Став постарше, он с какого-то момента обретает способность помнить свою жизнь уже гораздо более связно, в хронологической последовательности.

А во-вторых (и это очень важно!), из фрагментарности наших воспоминаний вовсе не следует вывод о бессмысленности. Смысл есть всегда. Прежде всего, объективный — Божественный замысел о каждом

конкретном человеке, народе, человечестве в целом (т.е. смысл истории). Кто-то в это не верит, и приказать верить ему нельзя – он так осуществляет свое право, свою свободу воли. Кто-то не отвергает, но и не интересуется, живет, особо не вникая. Но Божественный смысл не отменяется ни тем, ни другим, потому что он придан извне, и придал его Тот, кто заведомо мудрей и могущественней даже самого мудрого и сильного, самого гениального человека.

А бывает смысл субъективный – человеческое мудрование, измышления, философия. Этого может быть сколь угодно много. Одни всерьез считали, что смысл истории содержится в лозунге-императиве «*Шерше ля фам!*». Дескать, женщины, пользуясь своими чарами, хитростью, склонностью к интригам, вертят правителями, как хотят, а значит, – и подданными этих правителей. Другие говорили о производительных силах и производственных отношениях, третьи – о деньгах как мериле всех вещей (вспомните хотя бы куплеты Мефистофеля из оперы «Фауст» – «Люди гибнут за металл...»). А нигилисты с важным видом изрекали, что и в жизни отдельного человека, и в жизни всего человечества нет никакого смысла. И в утверждении бессмысленности бытия видели, как это ни парадоксально, великий смысл. Иначе разве стали бы они так пропагандировать эту, с позволения сказать, философию?

Постмодернистские уверения, что в истории и в культуре нет никакого смысла, конечно, бредовые и, по сути, не стоят выеденного яйца. Но когда этот бред берут на вооружение политики, когда через СМИ и даже через школьные учебники он транслируется в массы и овладевает не очень крепкими умами, это наносит серьезный вред как отдельной личности, так и всему обществу. История народа включает в себя не только события национального масштаба, но и личную историю каждого человека. И влияние их друг на друга чрезвычайно велико. Поэтому ***обесмысливание мировой истории неизбежно обесмысливает жизнь людей.*** А если смысла нет, то возможны любые комбинации, любые варианты. На чем, собственно, и основан постмодернизм. Сочетание несочетаемого, смешение «верха» и «низа», допущение, – с позиций традиционных понятий о нравственности, о добре и зле, – недопустимого. Именно это ***вавилонское месиво*** и есть главная особенность постмодерна. Особенность, которая вызывает у человека с неповрежденным сознанием оторопь...

Любовная страсть... к шоколаду

Легкая газовая юбка, сквозь которую просвечивают ноги, обутые в тяжелые, неуклюжие солдатские ботинки... Еще недавно так могла бы одеться только городская сумасшедшая. Теперь же это чуть ли не «высокая мода» (хотя «высокая мода» еще безумнее!). Но разнообразие вариантов в постмодернизме не ограничивается контрастностью. В конце концов, в этом тоже можно усмотреть некую закономерность, некий смысл. А должна быть **бесконечная перетасовка каких угодно элементов**, должны быть самые причудливые сочетания. В этой постмодернистской «игре в бисер» дозволяется все, кроме одного: создания целостного образа, целостной концепции, цельного мироощущения. Сами постмодернисты (например, Ж.-Ф. Лиотар) выражались еще определенной, декларируя, что **постмодернистская философия объявляет целому, целостности войну**.

Отсюда и разрушение системного, фундаментального образования, эклектичность школьных программ, когда грубо попираются законы возрастной психологии и основные принципы дидактики, о которых специалисты, пишущие учебники, не могут не знать, потому что их проходят во всех педагогических вузах. Когда появились первые программы, можно было предположить, что это вопиющее невежество. Но сейчас, когда «инновационных программ» уже пруд пруди, и все они страдают откровенной фрагментарностью, а порой и демонстративным отсутствием логики, граничащим с абсурдом, – при всем желании трудно не заподозрить умысел.

И что характерно, по этим программам сложнее всего учиться умным, развитым детям. Сколько родителей за последние годы приходили в недоумение! «Что случилось? – думали они. – До школы ребенок все схватывал на лету, а начал учиться – и как будто отупел. Сидит за уроками чуть ли не до ночи, ничего не успевает. Куда подевались его способности?»

А на самом деле все закономерно. Только это печальная закономерность: **именно детям с высоким интеллектом учиться по таким постмодернистским программам особенно трудно, потому что у них рано формируется потребность во всем искать смысл**. А тут смысла нет, и ребенок теряется, невротизируется, впадает в состояние ступора, поскольку механически заучивать, не улавливая внутренней логики материала, умному ребенку претит. Это легко делать, когда не вникаешь в суть, скользишь по поверхности. А он не таков. Но поскольку несчастный ребенок не может себе представить, что его сознание

намеренно разрушают, он теряет уверенность в себе, считает, что просто не понимает смысла задания по своей тупости.

Очень ярко прослеживаются постмодернистские тенденции в рекламных роликах. Нам показывают женщину с выражением горя и отчаяния на лице. Всплеск рук, страдальческий выкрик. Такое впечатление, что с ее мужем или ребенком случилось нечто ужасное. Но нет! Это просто пятно на рубашке, и бодрый голос диктора сообщает, что его легко устранить порошком определенной марки. Вы спросите, почему это пример постмодернизма? А потому что здесь тоже отсутствует целостность образа. Да, в жизни встречаются махровые истерички, которые на любую ерунду могут реагировать как на великую трагедию. Но ведь реклама рассчитана не на них, а на нормальных женщин, которых большинство. И показывается героиня как вполне нормальная (чего в жизни не бывает). Вот если бы то же самое было преподнесено шутливо, с юмором, это уже был бы не постмодернизм, а просто пародия. Или без юмора, но с соответствующими комментариями профессора, читающего лекцию будущим медикам-психиатрам в качестве учебно-иллюстративного материала. Хотя опять-таки мог бы возникнуть вопрос, причем здесь реклама порошка, ведь целью пародии было бы высмеять экзальтированное поведение, целью учебного фильма – показать характерную истерическую реакцию, но никак не продвижение товара на рынок.

А вот другая женщина. Она лежит с закрытыми глазами, у нее взволнованно вздымается грудь. Она изнемогает от любовной истомы, что еще больше подчеркивает ее голос, исходящий как бы из самых глубин женского нутра. Зритель, естественно, ждет появления объекта страсти. И он появляется. Его зовут... шоколад *Dove*. И опять-таки в этом несоответствии нет ни юмора, ни дидактики. Это некая новая постмодернистская реальность, сочетание не сочетаемого, нарочитая эклектика, грубое несоответствие эмоции и вызвавшего ее объекта, в результате – *обесмысливание человеческих чувств и переживаний*.

Эксперт по кошачьим хвостам

Или вспомним скандальную судебную историю, произошедшую в Москве в 2011 году. Отец был обвинен в педофилии по отношению к своей шестилетней дочери. Одним из главных доказательств обвинения послужила экспертиза психолога из ЦПМСС «Озон»²². Посмотрев

²² ГУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения для детей, подвергшихся жестокому обращению и насилию “Озон”», г. Москва, Нижняя Красносельская ул., 45/17, стр. 1.

рисунки ребенка, психолог сочла, что хвост кошки, которую изобразила девочка, напоминает фаллос. И сделала соответствующие выводы по поводу сексуальных домогательств со стороны отца. Не спешите с вопросом, причем тут постмодернизм. Это еще не все, что мы хотели рассказать. Постмодернистским является портрет эксперта. Как в буквальном, так и в более широком смысле слова.

Начнем со второго. Специалист по трактовке детских рисунков имела довольно своеобразное для детского психолога хобби: она участвовала в садо-мазохистских шоу лесбийского толка. Фотографии, свидетельствующие о ее специфических интересах, были выставлены в сети интернет, и ознакомиться с ними не составляет труда. В реальности, далекой от постмодернизма, такие шоу запрещены, а подпольное участие в них карается законом. В нашей нынешней жизни постмодернизм уже отвоевал немалые позиции, но все же не настолько, чтобы после обнародования фотографий психолог осталась на своем месте. Ей пришлось из центра «Озон» уйти, хотя директор и «группа поддержки», в полном соответствии с духом постмодерна, недоумевали по поводу претензий, которые предъявляются сотруднице. Кому какое дело, чем она занимается в свободное от работы время? Ее личная жизнь никого не касается. Она же не на работе размахивает плеткой и предается любовным утехам с товарками по клубу!

На Западе такая бредовая (она же постмодернистская) логика уже нормативна, и те редкие герои, которые осмелятся против нее восстать, незамедлительно получают суровый отпор. Поэтому в детских учреждениях, а также в ювенальных службах специалистов, подобных эксперту по кошачьим хвостам пруд пруди. И многие люди настолько прониклись постмодернистским духом, что уже не видят в переходе границы добра и зла ничего особенного. Допустимы самые дикие, самые аморальные и даже inferнальные «сцепки» (например, извращенцы, работающие с детьми).

Примечательно и то, что внешность – портрет в буквальном смысле слова – детского психолога, а по совместительству участницы садо-мазохистских шоу в лесбийском клубе, не соответствует ни ее профессии, ни хобби. Это скорее облик молодой колхозницы с советского агитплаката: круглое простодушное лицо, на котором нет никаких следов порока, как, впрочем, нет и характерного для психолога пронизывающего взгляда. Такая *фантасмагорическая пометь*, при которой даже внешность будто взята от другого человека, и есть, классический (если тут уместно такое определение) постмодернизм. Возможно всё, любой набор, никаких жестких крепов, сплошная модульность. Этакое «Лего», из

элементов которого ты можешь сконструировать что угодно. Чем нелепее – тем лучше.

Люди пишущие знают: в процессе написания нередко и для себя уясняешь что-то, чего раньше не понимал. Во всяком случае, с нами это происходит почти всегда. Вот и сейчас наконец-то стало понятно, что нас так коробило в предложениях, которыми пестрят всякие псевдопрофилактические программы: «Наркоманом (алкоголиком, больным СПИДом, гомосексуалистом, самоубийцей – в зависимости от темы программы) может стать *каждый*». А ведь это, как мы теперь поняли, тоже постмодернизм, поскольку отрицается идея цельности человека! Раз каждый может стать наркоманом, алкоголиком или гомосексуалистом, значит, неважно, в какой семье ты растешь, чему учишься, с кем общаешься, во что веришь. Человек – произвольный набор элементов, эти элементы могут в любой момент поменяться и, соответственно, поменять человека. Образ лишен не только целостности, не только внутреннего стержня, но и какого-либо постоянства.

А ведь это страшное покушение на человека! На человека как на образ и подобие Божие, ибо Господь, по словам апостола Павла, вчера, сегодня и вовеки Тот же (Евр. 13, 8). Поэтому человек не модульная химера. Да, образ Божий в человеке может быть замутнен грехами, человек может пасть. Но идеал от этого не меняется. «Во мне Себя изображаешь, как солнце в малой капле вод», – писал Г. Державин в оде «Бог». А отсутствие идеала – кредо постмодернизма, там идеала нет, не может и *не должно быть*.

Поэтому создание модульного человека – на самом деле уничтожение человека. По-научному, дегуманизация. Она заходит уже так далеко, что человека хотят лишить даже признаков пола – того, чем обладает любое животное. Специалисты по «гендеру» (пол не в биологическом, а в социально-психологическом смысле) продвигают идею, что полов не два, а пять, восемь или даже больше. Несколько лет назад некое «оно» заявило в передаче, показанной по французскому телевидению, что выяснять его пол крайне нетолерантно, поскольку утром оно может ощущать себя мужчиной, а вечером – женщиной. Этаким *гендерный хамелеон*.

А киборги, пускай существующие пока только в измышлениях футурологов? Кто они? Человекоподобные роботы или роботоподобные люди? Постмодернистских вариантов не счесть. Если позволит наука,

будут попытки скрестить человека с животными, птицами, растениями²³.
По ту сторону добра и зла позволено все.

«Не назвать ли кошку кошкой?»

Наверное, хватит приводить примеры. Пора ответить на вопрос, что со всем этим делать. На протяжении последних двух десятилетий либеральные идеологи, которых хочется, пренебрегая нормами политкорректности, назвать жуликами, внушали обществу, что ничего делать не надо. У нас свобода. Пусть расцветают все цветы. Ухаживайте за своей клумбой, а что там растёт у соседей, вас не касается.

Но жизнь показала, что мирного сосуществования не получается, поскольку постмодернистский чертополох очень агрессивен и отнюдь не

²³ Ср. в статье «США: учёные “приживят” человеку гены животных» [Электронный документ] – Режим доступа: <http://madnotes.ru/razum/ssha-uchenye-prizhivyat-cheloveku-geny-zhivotnyx.html>

«Южноамериканские генетики всюду создают чудовищ, вводя людские стволовые клетки в зародыши животных. В итоге получаются существа – животные с человеческими “изюминками”, которых они именуют химерами. Врач Ирвинг Вейсман из Станфордского университета биологии рака, вырастивший мышей с людской иммунной совокупностью, заявил, что обратный процесс – это тоже дело ближайшего будущего. В случае если вводить в зародыши людей стволовые клетки животных, то можно сделать существенно лучше многие функции организма человека. К примеру, повысить остроту зрения и слуха, укрепить мускулатуру и прирастить сопротивляемость страшным болезням. Исходя из убеждений современной генетики занять у животных можно всё что угодно. Остаётся лишь подобрать человеку самые лучшие животные гены...»

Ср. также в статье «10 безумных примеров геной инженерии» [Электронный документ] – Режим доступа: <http://www.bugaga.ru/interesting/1146737691-10-bezumnyh-primerov-gennoy-inzhenerii.html>

«Компания “DARPA” Министерства обороны США интересовалась человеческим геномом в течение многих лет, и, как и можно ожидать от компании, которая создала 99 процентов смертельных роботов в мире, их интерес не ограничивается образовательными целями. Обойти запрет на создание гибридных эмбрионов человека довольно сложно, тем не менее, они экспериментируют с разными способами создания “суперсолдат”, углубляя своё исследование человеческого генома. В бюджете на 2013 год \$44,5 миллионов были выделены на разработку “биологических систем, которые способны пересечь многочисленные грани биологической архитектуры человеческого тела и его функции, начиная с молекулярного уровня и заканчивая генетическим уровнем”. Целью проекта является создание солдат с супер возможностями для боевых действий.

Однако у них в запасе есть ещё один проект, который на самом деле просто ужасает: их программа «Нейронные устройства, управляемые людьми» (*Human Assisted Neural Devices*) ставит целью “определить, можно ли дифференциально модулировать сети нейронов с помощью оптогенетической нейростимуляции у животных”. [...] В бюджете также указывается, что они надеются получить работающую демонстрацию этой технологии на “низшем примате” уже в этом [2013] году, что является свидетельством того, что они уже далеко продвинулись. Это определённо позволяет сделать вывод, что это технология будет впоследствии использоваться для создания суперсолдат или людей-зомби». (*Прим. сост.*)

ограничивается отведенной ему клумбой. Еще немного – и он полностью заглушит розарий высокого искусства, подлинной культуры, искренних, благородных человеческих чувств. Однако призывы тщательно изучать технологии постмодернизма, чтобы бороться с ним его же оружием, мы считаем не только ошибочными, но и опасными. Это все равно, что в борьбе с нечистотами, когда прорвалась канализация, сначала попытаться тщательно изучить их состав. Во-первых, пока изучаешь, эти «вешние воды» зальют все окружающее пространство. А во-вторых, надышавшись миазмами и отравившись, потеряешь силы, необходимые для ассенизационных трудов. Нельзя не вспомнить знаменитое изречение, которое, по слухам, принадлежит Борису Пастернаку: **«Я не обязан разбираться в сортах дерьма»**.

И что же тогда делать? Думаем, действовать следует примерно так. Прежде всего, надо стараться изгнать из жизни дух постмодерна. Не принимать абсурд, выдаваемый за норму, противиться сочетанию не сочетаемого, вернуть на место понятия «верха» и «низа», равно как и установленные Богом границы добра и зла, вернуть целостность образа.

Если ты православный, то не поддерживай кощунство и nepотpeбствo, не оправдывай эту гнусность словами о творческих поисках и современном искусстве. Если для тебя главное – обогащение, не становись врачом, не позорь профессию. Если ты министр образования, не вводи новшества, способствующих интеллектуальной и нравственной деградации детей. И, наоборот, если ты отчаянно материшься, спишь с кем попало, напиваешься до беспамyтствa, то и соответствуй образу. Зачем тебе учиться в вузе, тратить деньги на модную одежду и дорогую косметику? Ходи грязная, оборванная, нечесаная. Ты же имитируешь поведение именно таких женщин. Ну, так соответствуй. А лучше, раз ты студентка, веди себя не как привокзальная шлюха, а как приличная девушка, получающая высшее образование.

В уже упомянутом очерке «Пицца-тройка», говоря про культурный сдвиг или, по-немецки, «феррукт», мы, помнится, привели образ квартиры. Поскольку сдвиг был тогда, в 90-е, еще не очень заметным, он метафорически описывался нами так: «Представьте себе, что в вашей квартире без вашего ведома кто-то что-то поменял: подвинул мебель, сменил обои и занавески. Вы приходите и не можете понять, куда вы попали. Ваша это квартира или уже не ваша?»

Ныне детали приведенной метафоры несколько устарели. Но если ее, эту метафору обновить с учетом происшедших изменений, мы вернемся в квартиру, где «подвижки» носят, мягко говоря, более капитальный характер. Кухонная плита уже не на кухне, а в спальне. Зеркало прибито к потолку, в книжном шкафу кастрюли. А в центре интерьера – обеденный

стол, на котором стоит унитаз. Наверное, у «дизайнера» есть еще много идей, но пора положить конец их реализации, иначе конец придет нам самим, потому что жить в такой квартире (в таком мире) попросту невозможно. Не лучше ли все расставить по своим местам, не дожидаясь еще более экстравагантных решений?

Восстановление понятий «верха» и «низа», возвращение целостности образа поможет этому процессу. И тогда вор будет сидеть в тюрьме, а не занимать кресло высокопоставленного чиновника, извращенцы либо тоже понесут заслуженное наказание, либо получат квалифицированную психологическую или психиатрическую помощь, но уж никак не большие денежные премии и лауреатские звания за «достижения в области актуального искусства».

Кстати о премиях. Это второй пункт «программы минимум». Восстановив целостность образа, назвав похабщину похабщиной, а кощунство кощунством, нужно перестать оплачивать это из государственных средств и предоставлять кощунникам и хулиганам площадки для демонстрации их безобразий: театры, выставочные залы, музеи, консерватории. Государство тоже должно восстановить целостность своего образа и защищать народ не только от политического экстремизма, но и от *культурно-нравственного терроризма*.

А как иначе назвать подстрекательский спектакль «Отморозки»²⁴, в котором действующие лица, молодежь, устраивают на сцене «оранжевые» беспорядки: расшвыривают ограждения, нападают на ОМОНовцев? Или хамскую постановку под названием «БерлусПутин»²⁵? Ее сюжет: Берлускони, приехавший в гости к Путину, погибает от рук наемных убийц, а раненному в голову, но чудом оставшемуся в живых президенту России пересаживают мозг Берлускони. Очнувшийся гибрид, глядя на бедственное положение страны, в ужасе восклицает: «Неужели это я сделал?» Спектакль выдвинули на главную театральную премию страны «Золотая маска» 2013 г. (вкупе с оперой Б. Бриттена «Сон в летнюю ночь»²⁶, где действие происходит в закрытой школе, в которой преподают педофилы). Спектакль «Отморозки» уже стал лауреатом «Золотой маски» 2012 г. Шабаш, творящийся на московских театральных подмостках,

²⁴ «Отморозки» («Гоголь-центр», бывший Московский драматический театр им. Н.В. Гоголя), пост. К. Серебренникова, по мотивам прозы З. Прилепина. (Прим. сост.)

²⁵ «БерлусПутин» (Театр документальной пьесы ТЕАТР.ДОС, г. Москва), русская версия (реж. В. Фаэр) пьесы итальянского драматурга Д. Фо «Двуглавая аномалия» (*L'anomalo bicefalo*). (Прим. сост.)

²⁶ «Сон в летнюю ночь» (Московский академический музыкальный театр им. К.С. Станиславского и Вл.И. Немировича-Данченко), опера Б. Бриттена по одноименной пьесе В. Шекспира, реж. Кр. Олден (совместная постановка с Английской национальной оперой). (Прим. сост.)

анализировался нами ранее [Медведева, Шишова 2014: 102-104]. Доказало свою приверженность постмодернистскому искусству и Министерство культуры, наградив в 2011 г. премией в 400 тысяч рублей арт-группу «Война» за нарисованный на Литейном мосту 65-метровый фаллос. «Концепт» художников заключался в том, что при разведении моста рисунок вставал во весь рост напротив питерского Управления ФСБ...

Если государство будет и дальше действовать в русле того же постмодернизма – с одной стороны, укреплять обороноспособность, а с другой, щедро субсидировать пропаганду сексуальной и политической анархии, выдающейся за современное искусство, – эти, по выражению крупнейшего социолога XX века П. Сорокина, «демоны-близнецы» взорвут страну изнутри. И тогда внешнему врагу не придется прибегать к коврам бомбардировкам. «Демоны-близнецы» услужливо расчистят территорию и даже выстелят ее ковром дорожкой.

В нашей «программе-минимум» есть еще и третий пункт. Но без осуществления второго он недостаточно эффективен. Гениальный сказочник и философ Г.Х. Андерсен написал когда-то сказку «Голый король». Конечно, она была и тогда актуальна: бездари, выдающие свою творческую наготу за новое, доселе невиданное платье, были всегда. Но XIX век все же не XXI. Сейчас эта сказка воспринимается как пророчество. Мы живем во времени, когда происходит пир или, точнее сказать, *шабаш голых королей*. Только они не просто голые, а с ног до головы обмазанные нечистотами. И соревнуются друг с другом в том, чьи нечистоты зловонней. Андерсен призывал над голым королем посмеяться. Помните? У него устами младенца глаголется истина – мальчик из толпы выкрикивает, что король голый, и все сразу видят: да, и вправду голый! Вот потеха!

Сегодняшняя ситуация гораздо серьезней и страшнее. Смейся не смейся, а если государственная поддержка кощунств, извращений и призывов к политическому экстремизму будет продолжаться, найдется немало падких до денег и славы людей, которые пожелают принять участие в шабаше. Да и смешного, честно говоря, в кощунстве, педофилии и прочих мерзостях, о которых «срамно и глаголати» (Еф. 5, 12), ничего нет. Святитель Филарет Московский (XVIII-XIX вв.) призывал *гнушаться врагами Божиими*. Тогда, лишившись государственного покровительства и общественного внимания, лукавые духи постмодерна исчезнут, «яко исчезает дым» (Пс. 67, 2), забьются в щели, крысиные норы и подвалы. И будут уже не так опасны, как когда их водружают на пьедесталы, выводят на авансцену и начинают жить по их указке. *Жизнь – не место для шабаша «голых королей»!*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Медведева И.Я., Шишова Т.Л. «Кто соблазнит малых сих...» СМИ против детей: Статьи разных лет. – Клин: Христианская жизнь, 2005. [Электронный документ] – Режим доступа: http://xtoiooaa.atSPACE.org/part4_0.html

Медведева И.Я., Шишова Т.Л. Комиссары новой культурной революции // Детское кино – детям: Материалы научно-практической конференции Пятого межрегионального кинофестиваля / сост. В. В. Солдатов, предисл. О. А. Баранова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. – С. 101-111.

Семенко В. «Ситуация постмодерна» и деконструкция культуры. Краткий очерк философии постмодернизма. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://amin.su/content/teoriya-bogoslovie/15/58/>

Сычева Л. «Венец творения» в свободном падении // Литературная газета. – 2011. – № 32-33 (6334). – 10 августа. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://old.lgz.ru/article/16927/>

Е. В. МУРЮКИНА

*канд. пед. наук, доцент кафедры социокультурного
развития личности Таганрогского института
им. А.П. Чехова – филиал РГЭУ (РИНХ)
murjukina@yandex.ru*

Медиаобразование как посредник между кинематографом и аудиторией

Кино-медиапедагоги на протяжении многих десятилетий осуществляют свою деятельность в нашей стране. По мнению Г.А. Поличко, медиапедагоги – это энтузиасты, а «русская кинопедагогика всегда была авторской по определению. Программы, педагогические технологии, частные методики разрабатывались каждым энтузиастом самостоятельно, исходя из собственных устремлений и местных возможностей. Оазисами кинопедагогической мысли были (и остаются доселе) Армавир, Воронеж, Киев, Курган, Минск, Москва, Петербург, Сумы, Таганрог, Тверь, Новосибирск и многие другие большие и малые города» [Поличко 2006: 7].

Кинообразование возможно, по мнению С.Н. Пензина [1987], при наличии определенных условий: контингента учащихся, учителей, средств обучения, теории, заинтересованных организаций. Все они связаны друг с другом, образуя сложное единство. Стоит выпасть одному звену, и целостность рухнет, – кинообразование неосуществимо.

Так повелось, что кинематографисты всегда рассматривали среди функций кинематографа его воспитательное, педагогическое воздействие, осознавая силу и мощь воздействия кинопроизведений на зрителя. Поэтому среди «заинтересованных организаций» можно выделить режиссеров, актеров, продюсеров кинематографа. Проведение анкетирования позволит нам определить их современную позицию по отношению к киноискусству, создать «портрет» зрителя, выявить пути кинообразования, направленного на развитие критического мышления, эстетического вкуса, тех качеств, которые «позволяют делать выводы, выносить оценку фильма самостоятельно» [Пензин 1987: 29].

В рамках проведенного анкетирования деятелей в области кинематографии режиссерам, актерам, продюсерам было предложено 7 вопросов:

1). Какая из приведенных точек зрения российских кинорежиссеров о силе воздействия кинематографа на зрителя наиболее близка Вам и актуальна для современной России?

а) С. Эйзенштейн последовательно выступал против бездумного отношения к кино, против использования его только в развлекательных целях. Кинорежиссер, по

его мнению, должен точно знать механизм воздействия фильма на сознание зрителя, что позволяет ему умело управлять процессом формирования мировоззрения. Это позволит не только и не столько развлекать, но и развивать человека с помощью кинематографа.

б) В. Пудовкин: «Именно кинематографическое искусство обладает исключительно мощными возможностями для выражения мыслей и идей самого широкого общечеловеческого порядка. Эмоциональное волнение, чувства, выросшие в зрителе, крепче и сильнее любой логической аргументации заставляют его поверить в то, что он увидел и услышал. Заставить человека поверить в истинность высказанной мысли – значит помочь ему сделать первый шаг в практической деятельности. Современное кино, благодаря своей интернациональной доступности, играет роль в духовном воспитании человечества бóльшую, чем литература, театр, религия. Поэтому кино может стать как источником величайшего добра, так и величайшего зла».

в) А. Довженко откровенно заявлял: «Мы педагоги для миллионов. Поэтому прошу не забывать в числе прочих задач выполнение задачи педагогического характера в каждой своей картине, независимо от жанра, содержания и авторского направления».

г) Ваш вариант ответа.

2) Как Вы считаете, какая целевая аудитория является основной для Ваших кинематографических произведений? (Можно отметить несколько позиций.)

- а) дошкольники;
- б) младший школьный возраст;
- в) подростковый возраст;
- г) старшие школьники;
- д) молодежь (18-30 лет);
- е) взрослая аудитория (31-59 лет);
- ж) пенсионеры (от 55 до 60 лет);
- з) Ваш вариант ответа.

3). Зритель, обладающий какими качествами, Вам как профессионалу наиболее интересен? (Можно отметить несколько позиций.)

- а) самостоятельное мышление;
- б) критическое мышление;
- в) креативный;
- г) эстетически развитый;
- д) обладающий определенным запасом знаний в области кинематографии и других медиакультур;
- е) «всеядный»;
- ж) Ваш вариант ответа.

4) Какие ценности (моральные, нравственные и др.) Вы стараетесь отразить в своем творчестве? (Можно отметить несколько позиций.)

- а) толерантность;
- б) любовь к своей Родине;
- в) чувство справедливости;
- г) духовность;

- д) честность;
- е) Ваш вариант ответа.

5) Какие жанры кинематографа Вы считаете наиболее актуальными для современного кино? (Можно отметить несколько позиций.)

- а) трагедия;
- б) комедия;
- в) триллер;
- г) фильм ужасов;
- д) фильм-катастрофа;
- е) вестерн;
- ж) водевиль;
- з) философская притча;
- и) драма;
- к) мюзикл;
- л) мелодрама;
- м) другой – какой именно.

6) По Вашему мнению, для каких категорий населения необходимо и важно кинообразование? (Можно отметить несколько позиций.)

- а) школьники;
- б) студенты кинематографических и театральных вузов;
- в) студенты педагогических и других вузов;
- г) взрослая аудитория;
- д) Ваш вариант ответа:

7) Каковы, по Вашему мнению, основные цели кинообразования?

Нами было получены ответы от таких знаменитых режиссеров, актеров, продюсеров как В.Ю. Абдрашитов, А.Б. Джигарханян, Н.Н. Досталь, Е.С. Лунгин, Н.В. Мордюкова, А.С. Ставиская, А.Б. Стефанович, С.С. Тарасов, К.А. Федулов, Ф.С. Хитрук, за что мы выражаем им искреннюю благодарность. На наш взгляд, показателен тот факт, что многие популярные режиссеры и актеры «нового поколения» не смогли найти времени и желания, для того, чтобы ответить на вопросы.

Безусловно, проведенное анкетирование нельзя назвать репрезентативным, но мы и не ставили перед собой такой задачи. Нам важно было узнать мнение профессионалов о тенденциях кинематографа, его целях, назначении, целевой аудитории, а также о роли кинопедагогики с точки зрения людей, которые создают кинематографические произведения. Нами были получены ответы от режиссеров, актеров, продюсеров, которые известны как в нашей стране, так и в мире, благодаря своим блистательным работам в кинематографе. Сегодня не всегда имеется возможность высказать свою точку зрения, поэтому проведение такого анкетирования дает возможность медиапедагогам,

педагогам, широкой общественности узнать мнение деятелей киноискусства о проблемах и тенденциях, понимании роли современного кинематографа.

Итак, анализ полученных анкет позволил нам сделать следующие выводы:

1) Большинство респондентов соглашались с точкой зрения С.М. Эйзенштейна (7 человек) и В.И. Пудовкина (5 человек). В соответствии с точкой зрения С.М. Эйзенштейна, кинематограф умеет и поэтому должен помогать человеку формировать свою позицию в жизни. В предложенной цитате режиссер говорит о воздействии на сознание зрителя, опоре на его мышление.

А вот В.И. Пудовкин указывает также и важность эмоциональной составляющей: именно пережитые (в процессе просмотра кинокартины) чувства и эмоции дают толчок для размышлений зрителя. Значит, режиссер, оператор, актерский состав должны донести мысли через их чувственное переживание. А вот какие мысли преобладают, на что настраивают кинематографисты зрителя – это в компетенции создателей (их коммерческих интересов, жизненных установок и т.д.).

А.П. Довженко выдвигает педагогический компонент как один из основополагающих, считая кинематографистов педагогами для миллионов. Возможно, именно ярко выраженный педагогический компонент (учитывая то, что это все-таки люди искусства) и повлиял на наименьшую популярность данной точки зрения у респондентов.

2) Вопрос № 2 призван выявить востребованность той или иной возрастной группы как целевой аудитории для кинематографистов.

а) «Благополучная аудитория» – это молодежь, взрослые и пенсионеры (от 18 и старше 60 лет). Для нее создается наибольшее число кинофильмов. Это можно объяснить несколькими причинами: во-первых, материальным статусом. Люди в этом возрасте материально независимы, так как зарабатывают самостоятельно. Но для приславших ответы респондентов, по нашему мнению, данная причина не главная, потому что они творцы больше качественного, чем коммерчески успешного кинематографа. Во-вторых, данная аудитория способна мыслить самостоятельно, критически относиться к поступающей информации. Она обладает уже сформированным мировоззрением (определенными нравственными, моральными установками, эстетическим вкусом), и вероятность понимания, интерпретации (в том числе и авторской позиции) у неё больше, чем в других возрастных группах.

б) Дошкольный и школьный возраст слабо отражен в ответах респондентов. Только творчество *Ф.С. Хитрука* обращено к

дошкольникам, а *В.Ю. Абдрашитов* подразумевает среди своих зрителей подростков и старших школьников. Налицо кризис российского детского кинематографа...

А ведь если современный ребенок не имеет возможности смотреть качественное детское кино и анимацию, то его «художественные притязания» будут занижены. Отсутствие кино-медиаобразовательной деятельности как системы в государстве оставляет все меньше шансов на развитие зрителя, умеющего понимать, воспринимать, оценивать, интерпретировать кинофильмы, которые по структуре выстроены сложнее, чем, например, боевик.

3) Ответы на третий вопрос указывают на то, что главным качеством потенциального зрителя, которое подразумевается кинематографистами, становится самостоятельное мышление (этот вариант ответа выделили все респонденты). Клиповость сознания аудитории не дает возможности для полноценного восприятия, интерпретации кинопроизведения. Но здесь нужно учитывать важность эстетической развитости зрителей.

Респонденты дают и свои варианты ответа: *В.Ю. Абдрашитов* выделяет такое ведущее качество как душевная отзывчивость; *Е.С. Лунгин* ценит в зрителе отсутствие равнодушия. Таким образом, становится понятна и направленность творчества кинематографистов на широкую целевую аудиторию: мыслительные процессы (понимание кинопроизведения) выступают как вторичные, «уступая место» восприятию (чувствам и эмоциям). Душевная восприимчивость окружающего мира с его проблемами, разнообразием способствует их осмыслению, пониманию. Из таких качеств душевности складывается нравственность человека и целого народа.

Такая точка зрения не противоречит психологическим законам, что доказывают С.К. Бондырева и Д.В. Колесов: «Психологи преувеличивают роль сознания, представляя его как бы “руководящей силой” для всех проявлений активности индивида, тогда как на самом деле все определяют его потребности, репрезентуемые его желаниями и оснащенные мотивацией и целеполаганием» [Бондырева 2007: 49]. Классик кинематографии В.И. Пудовкин [1975] также отмечал, что сила воздействия талантливого произведения искусства на человеческую психику огромна. Ее особенность заключается в том, что любая мысль в искусстве поднимается талантливым художником на мощной волне разбуженного чувства.

Итак, среди популярных ответов мы можем выделить развитое критическое мышление (2 ответа), креативность (2 ответа) и эстетический вкус (3 ответа). Но хотелось бы еще раз подчеркнуть, что предложенные

кинematографистами варианты ответа на вопрос № 3 необходимо рассматривать в комплексе, а также, учитывая особенности российского менталитета.

Важно отметить, что среди респондентов остались не востребованными такие варианты ответа как: большой запас знаний в области кинematографии и медиакультуры и «всеядность» зрителей. Можно говорить о том, что знание аудиторией законов и механизмов создания, восприятие кинофильма играют наименьшую роль, чем чувства и мысли, на которые рассчитывают создатели кинопроизведений. Ответившие на вопросы анкеты респонденты являются признанными мастерами в области кинematографии, поэтому им не нужен зритель «всеядный», не понимающий разницы между интровертивными и экстравертивными кинофильмами, их восприятием, сущностью и т.д.

4) Тот же самый принцип необходимо применять при анализе ответов на вопрос № 4. Это вопрос целеполагающий, так как касается смысла творчества каждого из респондентов. Безусловно, можно утверждать и то, что степень достоверности таких ответов довольно высока, так как мы легко можем сопоставить его с его кинematографическими произведениями автора.

Необходимо отметить, что деятелями киноискусства, ответившими на вопросы анкеты, были востребованы практически все предложенные ответы, а также вариант, позволяющий обозначить свою собственную точку зрения. Итак, 5 респондентов выбрали «чувство справедливости» как ведущее в своем творчестве, по 4 ответа у вариантов «толерантность», «духовность» и «честность», 3 респондента отметили также вариант «любовь к Родине» как один из базовых компонентов творчества. Нам бы хотелось кратко осветить точку зрения каждого респондента на вопрос № 4.

В.Ю. Абдрашитов. Основная ценность, которую режиссер старается отразить в своем творчестве, это толерантность. При анализе ответов анкеты, можно говорить о том, что автор четко обозначает проблему того, что наше общество имеет признаки душевной черствости, нежелания понять и принять позицию другого. Не зря его фильмы поднимают такую «принципиальную для русской культуры тему, как тему возрождения и труда души человека» [Гращенкова 1986: 177]. Этот кризис нравственности в социуме существует и сейчас, так как «нравственность вырастает из черт позитивной душевности, из доминанты “Я и Ты”» [Бондырева 2007: 47].

Н.Н. Досталь. Среди базовых ценностей, которые режиссер проводит через свое творчество, он выделяет чувство справедливости и духовность как ведущие идеи русского народа.

Е.С. Лунгин говорит о том, что в своем творчестве он старается быть объективным, честным. Цель его профессиональной деятельности заключается в ответе: «Я пытаюсь дать людям надежду». Потеря ориентиров, которой ознаменовались 80–90-е гг. прошлого века привела к тому, что люди не знают, во что и в кого верить. Нахождение своих корней, восстановление культурных традиций также способствует обретению надежды и веры. Кинематограф «как важнейшее из искусств» может и должен сыграть важную роль.

Н.В. Мордюкова, А.Б. Джигарханян. Любовь к Родине, чувство справедливости, духовность – вот ценности, которые являются базовыми для России. Именно они позволяют зрителю идентифицировать себя как часть целого народа – то, что И.А. Ильин называл «сопринадлежностью», которая позволяет проникнуть в понимание культуры, национально-духовного уклада. «России необходима идея воспитания в русском народе национально-духовного характера. Это главное. Это – творческое. Без этого России не быть. Отсюда придет ее возрождение» [Ильин 2006: 223].

В творчестве *С.С. Тарасова* заложены такие базовые ценности как любовь к Родине, чувство справедливости и духовность. Его точка зрения совпадает с ответами других кинематографических деятелей. Обращение к духовности русского народа в работах психологов (Б.С. Братуся, С.К. Бондыревой, В.П. Зинченко и др.), философов (И.А. Ильина, Н.А. Бердяева, В.В. Розанова и др.), политологов (А.С. Панарина и др.), педагогов (Е.П. Белозерцева, В.В. Зеньковского, С.Н. Пензина, О.А. Баранова, Г.А. Поличко и др.) находит поддержку у кинематографистов и их зрителей.

Творчество *Ф.С. Хитрука* направлено на развитие у аудитории чувства справедливости и духовности, традиционно востребованные российским обществом. В своем ответе мультипликатор соединил две психические черты личности: душевность – «мир чувств», и духовность – «мир идей» (согласно мнению С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова), особенно важные для русского человека. Так же как душевность нуждается в духовности, последняя «... не должна рассматриваться как достоинство само по себе; важна направленность личности, наличие черт нравственной развитости. Нравственность вырастает из черт позитивной душевности» [Эйзенштейн 1964: 46–47].

5) Обращаясь к вопросу № 5, хотелось бы обратить внимание читателей, что авторы анкет поняли его как «Чего не хватает сегодняшнему кинематографу?» Респонденты не констатировали актуальность того или

иною жанра, а выявляли направления, которые нуждаются в особом внимании кинематографистов. Самыми популярными стали: мелодрама (6 ответов), комедия (5 ответов), философская притча (4 ответа).

Итак, среди актуальных жанров кинематографа многие респонденты выделяют философскую притчу (то есть интровертивные кинопроизведения). По нашему мнению, востребованность этого жанра у деятелей киноискусства говорит о необходимости осознания зрителями смысла жизни, самоидентификации себя, своей страны в окружающем мире. Для современной России важно ощущение себя как части своего народа, определение пути развития, базовых ценностей. Интересны и свои варианты ответа: *Н.Н. Досталь* выделяет трагикомедию. Такова особенность русского человека: от грустного до смешного один шаг и наоборот. Понимание кризиса детского кино и его последствия выразились в ответе *С.С. Тарасова*, который пишет о необходимости возрождения «хороших сказок для детей».

В ответе на вопрос № 5 авторы обращают внимание не только на тенденции развития современного кинематографа, но и на проблемы, которые стоят перед ним: есть четкое осознание необходимости создания интровертивных кинофильмов, но нет интереса коммерческих структур к такому жанру, нет потребности большей части зрителей к таким произведениям киноискусства.

б) Вопрос № 6, который подводит нас (и респондентов) к важности такого направления педагогики как кинообразование. Ведь в ходе изучения ответов кинематографистов мы выяснили, что они нуждаются в зрителе самостоятельно мыслящем, способном критически оценивать информацию, выносить оценки, в том числе в соответствии со своими нравственными, эстетическими установками, задействуя душевные силы и духовные качества. Мнение респондентов, по нашему мнению, важно не только кино- и медиапедагогам, но и педагогам, психологам, киноведам, культурологам. Здесь мнения деятелей киноискусства разделились: одни выступают за кинообразование широкой части населения (школьники и студенты педагогических вузов – по 6 ответов), другие настаивают, что это прерогатива специализированных вузов (8 ответов).

Например, *В.Ю. Абдрашитов*, *Н.Н. Досталь*, *А.С. Ставиская* говорят о необходимости и важности кинообразования для школьников, студентов кинематографических, театральных и педагогических вузов. Такая позиция отражает актуальность и целесообразность действий, которые предпринимаются Ассоциацией кинообразования и медиапедагогики России. Подготовка школьников и студентов позволит возвысить (как говорят психологи и некоторые медиапедагоги) потребности зрителей,

вернет аудиторию тем кинопроизведениям, в которых главное не действие, а чувства, мысли, идеи.

Е.С. Лунгин выступает за необходимость кинообразования для школьников и студентов кинематографических и театральных вузов. Свою точку зрения режиссер-сценарист расшифровывает следующим образом: «Кинообразование важно для всех, кто без кино не сможет жить, кто не сможет не работать в кино» (сохранена авторская редакция). Школьники – это самые активные зрители, а студенты театральных и кинематографических вузов – это те, кто осознал, что хочет связать себя с кинематографом. *А.Б. Джигарханян, А.Б. Стефанович, С.С. Тарасов* считают, что студенты театральных и кинематографических вузов единственная категория, которой оно необходимо.

Исходя из изложенной респондентами точки зрения, можно проанализировать состояние кино-медиаобразования в России, разработать совместные (с профессионалами в области медиа) стратегии развития. То, что кинообразование необходимо, не отрицается кинематографистами. Им видятся различные цели, различные категории населения, которым оно необходимо. Та же вариативность наблюдается и среди медиапедагогов (разноплановость в понимании целей кино-медиаобразования, форм деятельности). Наряду с трудностями, вытекающими из такой полифонии мнений, есть и позитивная сторона: создание творческой атмосферы, ярко выраженная индивидуальность в медиаобразовательной деятельности.

7) Ответ на вопрос № 7 позволяет выявить цели кинообразовательной работы. Большинство респондентов не могут выделить только одну цель кинообразовательной деятельности.

Итак, для *В.Ю. Абдрашитова* цель выражается в способности к критическому/автономному мышлению, а также в развитии *чувства доброты* (свой вариант ответа) как для будущих профессионалов в мире медиа, так и для массовой аудитории. По его мнению, на современном этапе развития общества, нашему кинематографу необходим критически, самостоятельно мыслящий зритель, способный к эмпатии, проявлению душевных качеств, присущих русскому народу.

Интересно, что медиапедагоги также выделяют эту цель. Например, *Г.А. Поличко* писал следующее: «Наша отечественная кинопедагогика исходит из концепции человека соборного, живущего “на миру”, с душой, открытой социуму. Свою мессианскую, активную роль по отношению к душе человеческой, требующей неперемного улучшения и исправления, национальная педагогика заимствовала у литературы» [Поличко 2006: 84].

Среди целей кинообразования *А.Б. Джигарханян* выделяет единство, предполагающее появление выпускника-профессионала не только с

технической точки зрения, но и эстетически развитого, мыслящего креативно.

Здесь прослеживается сходство с ответом *Е.С. Лунгина*. Помимо предложенных целей, он формулирует и свою: «Добавить к таланту (если он, конечно, есть) навыки ремесла (чтобы избежать дилетантов и непрофессионалов). Идея самовыражения при владении кино с точки зрения ремесла» (сохранена авторская редакция). Безусловно, эта цель направлена на образование профессионалов в области медиа, что не расходится с мнением респондента в предыдущих вопросах: он выступает как сторонник введения кинообразования в учебную деятельность студентов кинематографических и театральных вузов.

Для будущих профессионалов в области медиа *Н.Н. Досталь* выделяет подготовку людей к жизни в демократическом обществе; развитие знаний социальных, культурных, политических смыслов; способности эстетического восприятия кинофильмов; обучение аудитории только на примере киношедевров, которые одинаково важны для людей. Это говорит о дальновидности режиссера, о понимании опасности потери культурных, социальных традиций.

Русский философ *И.А. Ильин* писал, что «человек может узнать свой народ, прислушиваясь к жизни своего личного духа и к духовной жизни своего народа и узнавая свое творчество в его путях, а его пути в своем творчестве» [Ильин 2006: 223].

А вот актриса *Н.В. Мордюкова* выступала за следующие цели кинообразовательной деятельности:

а) развивать способности к эстетическому восприятию, оценке, пониманию кинофильмов, к оценке художественных качеств кино-медиатекстов (В этой цели раскрываются основы отечественной кинематографии и понимание особенностей российского менталитета.);

б) обучать аудиторию только на примере киношедевров.

Цель кинообразования на материале только киношедевров разделяют и многие медиапедагоги – *С.Н. Пензин*, *О.А. Баранов*, *Г.А. Поличко*, *Ю.Н. Усов*. Причем достижение целей обосновано ими не только на теоретическом уровне, но и реализовано в практической деятельности.

Таким образом, итоги анкетирования деятелей десятой музыки, как людей, создающих кинопроизведения, которые изучаются, анализируются в процессе кинообразовательной деятельности, чрезвычайно важны для нас, ибо сегодня потеряны тесные связи между педагогами и кинематографистами. Проведенная работа выявила также интерес респондентов к кинообразовательной деятельности, стремление к диалогу с обществом, с потенциальным зрителем.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бондырева С.К., Колесов Д.В. Духовность (психология, социология, семантика). – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2007. – 144 с.

Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания: социально-эстетический потенциал современного кинопроцесса. – М.: Высш. шк., 1986. – 224 с.

Ильин И.А. Путь духовного обновления. – М.: АСТ МОСКВА, 2006. – 365 с.

Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 174 с.

Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту: художественно-педагогические диалоги. – Москва-Рязань: Русское слово, 2006. – 201 с.

Пудовкин В. Собрание сочинений Т. 2. – М., 1975. – 763 с.

Эйзенштейн С.М. Избранные произведения. Т. 1. – М., 1964. – 684 с.

В. В. СОЛДАТОВ

директор ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат»,
старший преподаватель кафедры английской филологии
ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (г. Тверь)
vitalisoldatov@mail.ru

Визуальная культура и кризис чтения: нейробиологические связи

Кризис чтения: социокультурный анализ

Состояние чтения детей и взрослых в современной России вызывает тревогу. Значительно увеличилось количество россиян, не покупающих книг, не имеющих дома книг. Жителям сел и городов с населением менее 100 тысяч человек книжно-журнальная продукция стала фактически недоступна. Как констатирует Национальная программа поддержки и развития чтения, разработанная на период 2007-2020 гг., статус чтения в российском обществе неуклонно снижается:

- Увеличивается доля россиян, вообще не читающих или читающих лишь от случая к случаю.
- Утрачиваются традиции семейного чтения: в 1970-е годы регулярно читали детям в 80% семей, сегодня – только в 7%.
- Снижается интерес населения к печатной прессе.
- Растет невзыскательность вкуса и предпочтений в области чтения – выбор профессиональной, художественной, массовой литературы свидетельствует об их упрощении даже в интеллектуальной среде.
- Ухудшается владение родным языком: в обществе родная речь де-факто становится все более примитивной; в ответ на это в молодежной, профессиональной и деловой средах нарастает использование англоязычных слов, заменяющих в ряде случаев даже устоявшиеся русскоязычные аналоги.
- Снижается уровень грамотности населения: по результатам тестирования PISA²⁷ свыше 10% российских школьников функционально неграмотны.

²⁷ PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся – Programme for International Student Assessment) – тест, оценивающий грамотность школьников в разных странах мира и умение применять знания на практике. Проходит раз в три года. В тесте участвуют подростки в возрасте 15 лет. Был разработан в 1997 году, впервые прошёл в 2000 году. Тест организует Организация экономического сотрудничества и развития в консорциуме с ведущими международными научными организациями, при участии национальных центров. (Прим. авт. – В.С.)

- Издательская политика смещается в сторону выпуска литературы сниженной (с точки зрения сложности форм и содержания) информационной ценности.

- Возрастают сугубо развлекательная составляющая чтения и стремление людей (в особенности младших поколений) свести к минимуму затраты интеллектуальных усилий при чтении.

- Снижается востребованность «высокой», наиболее сложной и информативной профессиональной и художественной литературы даже в крупных библиотеках.

- Растущее расхождение между читательским спросом и возможностями предложения библиотек среднего и малого масштаба, особенно в небольших городах и в сельской местности, вызывает неуклонное снижение интереса к ним со стороны общества.

- Утрачиваются ценностные ориентиры в литературной культуре: нет авторитетных лиц, инициирующих моду на чтение качественной литературы.

- В обществе нарастают – даже на уровнях управления и «интеллектуальной элиты» – представления и мнения о том, что роль книги, библиотек в обществе сойдет на «нет» при полном развитии возможностей Интернета. [Национальная программа... 2006]

Исследователь В.П. Чудинова [2004], заместитель директора Российской государственной детской библиотеки, отмечает, что меняются мотивы чтения и в целом оно меняет свой характер: оно становится более функциональным и инструментальным. Все больше людей читают для того, чтобы получить информацию, для самообразования, для получения конкретных сведений. Постепенно уходит «чтение для души», что особенно проявляется в падении интереса к классической литературе.

Анализируя «кризис чтения» у детей и юношества, В.П. Чудинова добавляет к приведённому выше списку появление значительных различий в чтении мальчиков и девочек, юношей и девушек.

Как свидетельствуют исследования, значительный спад интереса к чтению падение его престижа, так же, как и понижение читательской активности больших социальных групп, начало распространяться в ряде западных стран ещё в 1980-е гг. Особенно заметно это сказывалось на детском чтении. Смещение чтения в ряду досуговых занятий детей и подростков, отмечавшееся западными социологами в 80-е гг., в 90-е стало устойчивым.

В.П. Чудинова отмечает, что пока ещё мы живем в рамках затухающей старой литературной традиции. Но это время стремительно уходит, что особенно заметно проявляется в читательской деятельности детей и подростков.

В последнее время ухудшается целый ряд характеристик чтения у детей и подростков, снижается уровень их грамотности. Утрачивается не только культура чтения, но и культура речи, поскольку мимо детей и подростков проходит значительная часть репертуара любимой ранее литературной классики, они не осваивают язык классического наследия. Исчезновение из круга их чтения героев литературной классики является одной из веских причин снижения роли литературы в социализации молодого поколения. У многих подростков в чтении преобладают журналы, и одновременно усиливается влияние на чтение «электронной культуры». В сложившейся ситуации процесс социализации личности становится особенно сложным. Наряду с основными социальными институтами образования и воспитания – семьей и школой – в нем все большую роль играют «электронные воспитатели».

Телевидение, сериалы, кинофильмы, рекламные ролики задают определенные правила и модели поведения, влияют на сознание и подсознание детей и подростков. В результате постоянных контактов с электронной культурой:

- меняется восприятие печатного текста и информации, оно становится более поверхностным и фрагментарным, «мозаичным», «клиповым» (вследствие чего ребенку все труднее концентрировать внимание на многостраничном тексте, особенно на повестях и романах);

- меняется мотивация чтения и репертуар читательских предпочтений (например, под влиянием телевидения и видеопросмотров усиливается интерес к темам и жанрам, которые широко представлены на телеэкране и в видеопрокате детективам, триллерам, фэнтези, «ужасам», киноманам);

- предпочтение отдается печатной продукции с широко представленным видеорядом (отсюда популярность у детей и подростков иллюстрированных журналов и комиксов);

- углубляется процесс клиширования, упрощения и огрубления речи.

В силу того что и репертуар современного книгоиздания, и репертуар телепередач ориентированы на остросюжетные произведения массового спроса, не удивительно, что в чтении детей и, особенно, подростков доминирует остросюжетная развлекательная литература, а также произведения, написанные по сценариям сериалов и кинофильмов (киноманамы). [Чудинова 2007: 148-149]

Влияние «экранный культуры» на чтение многообразно. Чтение становится более функциональным (инструментальным): книга либо читается для выполнения школьного задания, либо для отдыха. «Модель чтения» подростка стала больше похожа на «модель чтения» взрослого человека: часть книг — для учебы (работы), часть — чисто для отдыха

(рекреации, релаксации). «Уходит» та часть подросткового чтения, которое было «для души» и для самообразования. Часть времени, ранее тратившаяся на чтение, заменили телепросмотры и компьютерные игры. [Чудинова 2007: 156]

Мир детства изменился и продолжает испытывать личные трансформации. Детское сообщество, так же как и взрослое, стало крайне дифференцированным. В.П. Чудинова [2007: 176-177] утверждает: «“Детей вообще” нет; существуют различные группы детей, испытывающие на себе влияние разнообразных социально-культурных факторов». Исследователь перечисляет основные из них:

1. Социально-экономические факторы; степень стратификации социального расслоения общества; уровень доходов и уровень бедности» населения.

С 1990-х гг. идет процесс обнищания многих российских семей. Книги и журналы стали слишком дороги и непосильны для семейного бюджета, снизились возможности семьи водить детей в учреждения культуры и досуга. (Тем более, что организации, участвующие в социализации личности в сфере образования, воспитания, досуга становятся платными либо прекращают свое существование.) Продолжается усиление разрыва между детьми из малообеспеченных слоев населения и детьми из семей с высоким уровнем доходов, в том числе в плане получения информации, книг, мультимедиа и других материалов.

2. Социокультурные факторы, развитость системы всеобщего среднего образования (в том числе обучение «читательской грамотности образования»); уровень образования и культуры населения (в том числе наличие грамотных «руководителей детским чтением» – учителей, воспитателей, библиотекарей); наличие традиции чтения в семье и развитость социокультурной и образовательной среды (в том числе «книжной» – книжных магазинов, киосков, домашних библиотек, оснащенных обновленными книжными фондами и компьютерной техникой, общедоступных, детских и школьных библиотек).

3. Информационно-коммуникационные факторы: развитость и доступность различных систем связи и каналов коммуникации (телевидения, телефонии и др.); доступность и развитость художественной визуальной культуры (видеотехника, кинотеатры); развитость и доступность Интернета.

Согласно В.П. Чудиновой [2007: 177] состояние чтения детей и подростков зависит от сложного взаимодействия этих факторов, причем в различных ситуациях и условиях проживания какой-либо из них оказывает наиболее сильное влияние. Так, в столице и крупных городах на

детское чтение особенно сильно влияет фактор развитости социокультурной среды (других возможностей проведения досуга), а также степень развития визуальной – «электронной культуры». Для малых городов и сел особенно значимы факторы развитости книжной среды и существования образованных и грамотных «руководителей детского чтения».

Мы согласны с В.П. Чудиновой [2000: 56] в том, что опасным проявлением социального расслоения детской аудитории является депривация детей в отношении информации (неравный доступ к источникам информации).

Во многих регионах России произошло ухудшение состояния книжной среды (в том числе в результате снижения комплектования детских, школьных, сельских общедоступных библиотек – организаций, традиционно поддерживающих детское чтение). Зачастую по мере удаления от Центральной России каналы книгораспространения действуют все хуже. Следствием разрушения системы продажи и распространения книг стало закрытие книжных магазинов во многих городах и селах. [Чудинова 2000: 64]

Более того, подчёркивает исследователь [Чудинова 2007: 177], репертуар книгоиздания резко деформировался: почти не издаются новые отечественные авторы, выходит крайне малое количество переводных изданий лучшей детской и подростковой литературы. На репертуаре и качестве детской литературы сказалось также и отсутствие государственной поддержки писателей, издателей, критиков детской и подростковой книжной культуры.

В литературный процесс мало попадают современные отечественные писатели, в связи с чем репертуар чтения художественной литературы подростков и юношества пока что обновляется за счет западной литературы – таких жанров, как триллеры (ужасы), детские детективы и фэнтези. Актуальная художественная литература для подростков и юношества, где бы говорилось о современных проблемах, замещается, таким образом, частично – журналами, частично – детективами и любовными романами для взрослых, частично – фэнтези.

В Национальной программе поддержки и развития чтения на период 2007-2020 гг. говорится: «У нас есть регионы промышленно развитые, где проживает вполне обеспеченное население и выделяются сравнительно большие деньги на культуру, и есть регионы депрессивные, где у людей, особенно у образованных, как правило, нет денег покупать книги и нет поблизости хороших книжных магазинов, а у властей нет ресурсов поддерживать в мало-мальски приличном виде даже имеющиеся библиотеки.» [Национальная программа... 2006]

Подростковая функциональная неграмотность

На противоположном полюсе социального расслоения – часть функциональной неграмотности современных российских школьников, которая раскрывается всё шире и шире с каждым годом.

Феномен «функциональной неграмотности» неадекватен традиционному представлению о неграмотности. По определению ЮНЕСКО, этот термин применим к любому лицу, в значительной мере утратившему навыки чтения и письма и неспособному к восприятию короткого и несложного текста, имеющего отношение к повседневной жизни. Функционально неграмотные – это «вторично неграмотные», т.е. те, кто умел читать и писать, но в какой-то мере утратил эти навыки.

Проблема функциональной неграмотности привлекла внимание общественности значительной части населения стран Европы и США всё в те же 1980-е гг. и впоследствии стала чрезвычайно острой. В Канаде в начале 1990-х гг. почти четвертая часть населения была отнесена к функционально неграмотным; при этом среди них более половины окончили среднюю школу, а десятая часть имела университетский диплом. В Германии в середине 1990-х гг. насчитали около четырех миллионов вторично неграмотных; во Франции в 1996 году около 20 % трудоспособного населения с трудом могло читать и писать...

По мнению французских исследователей, не все функционально неграмотные люди могут быть отнесены к лицам, отторгнутым в обществе в профессиональном или экономическом смысле. Однако все они в той или иной степени ограничены в культурном развитии и оторваны от социального и интеллектуального общения. Нужно понимать, что проблема «функциональной неграмотности» носит сложный характер, и такими людьми могут быть не только дети эмигрантов, но и коренные жители.

Функциональная неграмотность приводит к тому, что в результате недостаточных навыков чтения миллионам людей трудно справиться с ответственностью повседневной жизни. Например, трудно помочь своему ребенку, когда у него возникают проблемы в учебе, заполнить декларацию о доходах, разобраться в инструкциях к лекарству, возникают проблемы с бытовыми электроприборами. По мнению специалистов, функциональная неграмотность является одной из главных причин безработицы, аварий, несчастных случаев и травм на производстве и в быту. [Чудинова 2004]

В нашем опыте работы в условиях санаторной школы-интерната, куда прибывают дети из сельской местности на срок санаторного лечения (ранее обучавшиеся в общеобразовательных школах по общеобразовательным программам), мы можем говорить об увеличении

числа подростков 13-14 лет, которые с трудом читают вслух, которых многостраничный роман или повесть приводит в состояние паники или ужаса и для которых приобщение к чтению в форме «библиотечного часа» превращается в настоящую пытку. Можно предположить, что в их воспитании отсутствовала традиция семейного чтения, отсутствовали грамотные «руководители детским чтением» в школе по месту жительства. Однако это не мешает им осваивать все доступные каналы информационно-коммуникационной культуры (телефон, планшет с выходом в Интернет)... но, увы, без чтения в старой литературной традиции.

Вполне справедливо В.П. Чудинова утверждает, что мы стоим перед проблемой утраты передачи литературной культуры от поколения к поколению – очень скоро новые поколения не смогут понять старших. [Чудинова 2007: 179]

Нейробиологический подход: А) Дислексия становится нормой?..

На наш взгляд, первопричины «кризиса чтения» могут скрываться глубже, чем социокультурные и социально-экономические условия. Наблюдения за детьми, поступающими в санаторную школу-интернат (обучавшимися ранее в общеобразовательных школах по общеобразовательным программам) и испытывающими серьёзные трудности в чтении (и, соответственно, приемлющими книгу лишь по принуждению), заставляет нас думать о наличии у них развитой в той или иной степени дислексии.

О.В. Левашов, нейробиолог, доцент Московского государственного педагогического университета, предлагает задуматься об условиях возникновения и развития дислексии у детей XXI века через нейробиологический подход – а именно в свете функциональной межполушарной асимметрии [Левашов № 3, 2009].

Исходя из собственных наблюдений за детьми, обучающимися в санаторной школе-интернате, смеем предположить, что нейробиологический и социокультурный подходы могут быть взаимосвязаны и взаимообусловлены.

А.Н. Корнев [2004: 50], наиболее известный специалист по дислексии в России, даёт развёрнутое определение этого нарушения, имеющего код *R48* по МКБ 10: «состояния, основным проявлением которых является стойкая, избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень

интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения».

В своём исследовании О.В. Левашов [№ 2, 2009: 73] сообщает, что раньше к дислексикам относили в среднем 2-5% школьников. Однако в последние годы дислексия быстро набирает темпы. По разным оценкам в России, США и Англии она встречается уже у 20% младших школьников.

Феномен дислексии широко исследуется в мире, однако ясности относительно причин возникновения и механизмов развития дислексии у учёных пока нет. О.В. Левашов [№ 3, 2009: 46] усматривает причину этой лакуны в том, что учёным пока мало что известно о нейронных механизмах обработки информации в мозге, в том числе механизмов узнавания / чтения.

Учёный ссылается на ряд работ [Левашов № 2, 2009], из которых следует, что процесс зрительного анализа и узнавания окружающих предметов завершается на высших уровнях коры. Именно на этих уровнях у человека отмечаются существенные межполушарные различия. Так, у человека работу правого полушария связывают с пространственным анализом, ориентировкой в пространстве под зрительным контролем, конкретным распознаванием и запоминанием сложных образов (в том числе лиц знакомых людей), а работу левого полушария – с узнаванием букв и слов и чтением.

О.В. Левашов условно рассматривает зрительную систему человека как многопроцессорный нейрокомпьютер со сложной архитектурой, в котором сочетается как последовательная, так и параллельная обработка сигналов, и отдельные функциональные блоки которого (своего рода нейронные вычислительные модули) определенным образом размещены в правом и левом полушарии.

Исследователь задаётся вопросом: насколько жестко определено место каждого модуля в коре мозга и что будет происходить при неправильной «сборке» в процессе развития, т.е. когда архитектура этого нейрокомпьютера по тем или иным причинам оказывается «нестандартной»?

Б) «Визуальное загрязнение среды» и функциональная межполушарная асимметрия

О.В. Левашов [№ 3, 2009: 46] пытается объяснить рост числа дислексиков в последние годы сочетанием нескольких факторов:

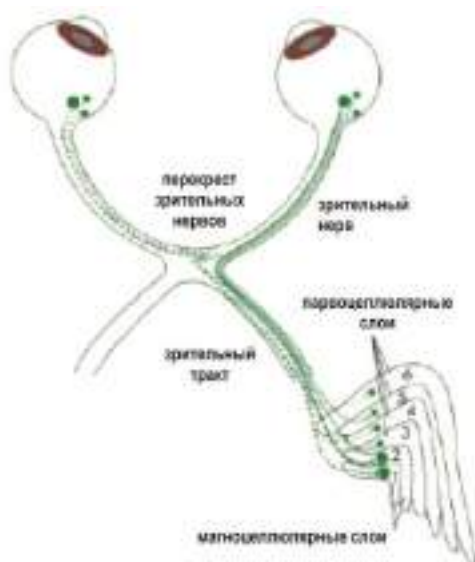
1) Ростом чисто зрительной составляющей в сегодняшнем «информационном пространстве» по сравнению со знаковой и слуховой составляющей.

2) Если ребенок подвергся такому «визуальному давлению» в свой «сенситивный» период развития (до 7-8 лет), то у него может сформироваться специфическая функциональная асимметрия мозга, затрудняющая восприятие слуховой и знаковой информации в школе.

3) Экспансия компьютерных (преимущественно визуальных) игр приводит к еще большей «перегрузке» правого полушария у детей, причем это, как правило, сочетается с низкой физической активностью таких детей (прежде всего с недостаточностью игр с мячом).

О.В. Левашов обращает внимание на то, что в зрительной системе выделяются два независимых и даже анатомически разделенных канала (системы) передачи информации от сетчатки в кору – магноцеллюлярная (М) система и парвоцеллюлярная (П) система.

Илл. 20. Магноцеллюлярная (М) и парвоцеллюлярная (П) системы на участке от сетчатки до наружного коленчатого тела (М-система обозначена точками, а П-система – пунктирами).



М-система связана больше с периферией зрения, с восприятием движения, она нечувствительна к цвету, срабатывает гораздо быстрее П-системы и отличается гораздо более высокой скоростью передачи сигналов по нервным волокнам. П-система, работая параллельно с М-системой, использует более медленные пути передачи сигналов, кодирует цвет, связана с анализом деталей формы и с центральной частью поля зрения.

М-система (т.н. «дорзальная») снабжает сигналами зоны коры, которые связаны с управлением вниманием, движением глаз, с ориентацией человека в окружающем пространстве, а также с определением местоположения предметов, с которыми человек обращается. О.В. Левашов ссылается на многочисленные данные

физиологов и психологов, которые свидетельствуют о дефиците работы М-системы при дислексии.

П-система (т.н. «вентральная») доходит до нижневисочной коры, которая в правом полушарии мозга связана с анализом цвета, текстуры, деталей формы и зрительным узнаванием предметов.

О.В. Левашов [№ 3, 2009: 46] ссылается на экспериментальные данные, свидетельствующие о том, что при чтении М-система связана с избирательным вниманием, наводкой глаз на строку и слово (то есть с бинокулярным зрением), управлением скачками глаз и обнаружением следующей цели для скачка справа от точки текущей фиксации. Очевидно, что любые нарушения в М-системе могут значительно осложнить процесс чтения. Так, ребенку может быть трудно фиксировать строчку и нужное слово, слова и буквы будут двоиться, внимание «съезжать» на другую строку – процесс связного чтения резко нарушится...

Итак, из описания свойств двух подсистем следует, что П-система настроена, главным образом, на анализ малоподвижных объектов, попадающих в центральное поле зрения, а М-система настроена на анализ пространственных и динамических сцен.

Современные компьютерные и микропроцессорные технологии развиваются в направлении, которое требует все большего участия П-системы. Именно эта система больше активирована при работе с монитором, с сотовым телефоном, с игровыми приставками, при просмотре телепередач.

О.В. Левашов [№ 3, 2009: 46] особо акцентирует тот факт, что наиболее полно функции М-системы реализуются в различных спортивных играх, требующих восприятия движения, движения в пространстве и взаимодействия с предметом-целью (обычно это мяч). Футбол, баскетбол, теннис – примеры игр, где на первый план выходят скорость реакции, координация движений, периферическое зрение (обнаружение и узнавание), точный глазомер, хорошее бинокулярное зрение. Участие П-системы в такой деятельности минимально. Так, цвет мяча и его форма не меняются в течение игры, но мяч постоянно движется и меняет свое положение в пространстве.

Таким образом, увлечение статическими играми, компьютером, характерное для современных детей в сочетании с низкой физической игровой активностью – это фактор, способствующий развитию дислексии, поскольку в этой ситуации налицо явный дисбаланс П- и М-систем, а именно «перекося» в сторону П-системы и дефицит активности М-системы.

О.В. Левашов [№ 3, 2009: 47] называет чрезмерное визуальное наполнение нашего информационного пространства в ущерб вербальному и знаковому наполнению «визуальным загрязнением» среды.

Все больше времени маленькие дети проводят у телевизоров, практически все они поглощены компьютерными играми, многие играют с игровыми приставками, на сотовом телефоне. Подобная перегрузка зрительной информации редко кем не контролируется, на это мало обращают внимание не только родители, но и педагоги вкупе с школьными дефектологами и психологами. Прискорбно, что это происходит как раз в сенситивный период развития ребёнка – с 2 до 7-8 лет.

Учёный констатирует, что в настоящее время во всем мире кардинально изменилось соотношение между лингвистической и визуальной информацией, приходящей в мозг по сенсорным каналам [Левашов № 3, 2009: 48]. В результате это приводит к перегрузке правого, образного полушария мозга. К этому стоит добавить возросшую нагрузку на слуховое восприятие мелодий – поголовное увлечение подростков непрерывным прослушиванием музыки через MP-3 плеер – это также задействует, в основном, правое полушарие.

О.В. Левашов обращает внимание на то, что между полушариями существуют сложные отношения, причем одним из основных являются взаимно тормозные (реципрокные) отношения. Поэтому перегрузка правого, образного полушария, неизбежно должна негативно сказываться на развитии лингвистических способностей и логического мышления.

Личный опыт наблюдения О.В. Левашова за 20 дислексиками 8-13 лет показал, что практически все они имели хорошие зрительно-пространственные способности, в то время как их координация движений и способность взаимодействовать с предметами в движении (например, с мячом в игре) оставляли желать лучшего [Левашов № 3, 2009: 48].

Исходя из наших собственных наблюдений за детьми, прибывающими в санаторную школу-интернат из сельской местности (не имеющих физических пороков развития и обучавшихся ранее в общеобразовательных школах по общеобразовательным программам), приблизительно с 2008 г. мы констатировали определённые нарушения координации у младших школьников, которые привлекались нами к участию в номерах художественной самодеятельности, предполагавших элементарные танцевальные движения. Так, даже после того, как им показывали и объясняли технику того или иного движения, дети не могли выполнять «подскоки», «припадания», движение по кругу в хороводе, одновременную комбинацию движений рук и ног. По этой причине постановка даже самого элементарного танца заходила в тупик...

Возможно, сюда же следует отнести массовое уклонение от уроков физической культуры современных школьников...

О.В. Левашов [№ 3, 2009: 48] подчёркивает, что факты о преобладании визуального способа восприятия мира у дислексиков согласуются и с основной гипотезой о причинах развития дислексии – с гипотезой о нарушении развития М-системы. М- и П-система, с одной стороны, как бы дополняют друг друга, а с другой стороны (в других задачах) – вступают в антагонистические отношения. Поэтому дефицит М-системы приводит к чрезмерному развитию П-системы, которая, как говорилось выше, связана с анализом и узнаванием цвета и формы предметов, но не участвует в решении задач пространственного зрения и восприятия движения.

О.В. Левашов [№ 3, 2009: 49] также связывает снижение читательской активности в глобальном масштабе с увеличением числа дислексиков. По его мнению, к этому в совокупности ведёт сложившийся в настоящее время стереотип поведения детей и объективно наблюдаемый «визуальный перекося» современного информационного пространства.

Читать или не читать?..

Как известно, читатели отличаются от нечитателей уровнем развития интеллекта. Читатели способны мыслить в рамках проблем, схватывать целое и выявлять противоречия и связь явлений, более адекватно оценивать ситуацию, быстрее находить правильные решения, имеют больший объем памяти и активное творческое воображение, лучше владеют речью. Они точнее формулируют, свободнее пишут, легче вступают в контакты и приятны в общении, более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении. Таким образом, чтение формирует качества духовно зрелого, просвещенного, культурного и социально ценного человека. [Плотников 1999: 64]

Очевидно, что печатная информация труднее усваивается и запоминается. Однако, как справедливо замечает В.П. Чудинова [2004] именно эта информация лучше структурирована. Информация в виде текстов – основа любого процесса образования и самообразования. Исследователь также подчёркивает роль чтения при создании человеком своей индивидуальной модели культуры.

Напротив, аудиовизуальная информация значительно легче осваивается и легкодоступна. Но она, как правило, представляет из себя «мозаику» разрозненных и несистематизированных сведений, фрагментарна и полна стереотипов.

В отсутствии потребности в чтении у детей, как правило, не развивается привычка к сосредоточенному вниманию, умению интеллектуально трудиться. Сегодня как никогда уместны слова В.П. Чудиновой [2004] о том, что «чтение – это труд, который в первую очередь и делает человека мыслящим».

Исследователь считает, что пока ещё, возможно, во многом благодаря «грамотным руководителям детского чтения» (родителям, учителям, библиотекарям), мы живем в рамках затухающей старой литературной традиции – «старой модели литературной социализации».

К чему мы идём? К 30-35% функционально неграмотного населения, которое не в силах разобраться в языке инструкции и в лучшем случае читает надписи к комиксам?.. К 60-65% «функциональных читателей», начисто оторванных от литературного наследия и признающих моду лишь на развлекательное чтение?.. Может быть, следует больше уделять внимания играм детей с мячом, чтобы замедлить рост кривой дислексии?..

А тем временем уже слышны голоса учёных, которые пророчат создание в ближайшем будущем специального визуального языка передачи информации... [Левашов № 3, 2009: 49]

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Дети и библиотеки в меняющейся медиасреде / сост. В. П. Чудинова, Е.И. Голубева. – М.: Школьная библиотека, 2004.

Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – С.-Пб., 2004.

Левашов О.В. Функциональная асимметрия магно- и парвоцеллюлярной систем (М и П) (фазической и тонической) при локальных поражениях мозга и при дислексии: нейробиологический подход // Асимметрия. – Т. 3, № 2. – 2009. – С. 73-98. [Электронный документ] – Режим доступа: http://j-asymmetry.com/2011/12/levashov_2_2009/

Левашов О.В. Асимметрия информационного пространства человека и проблема дислексии // Асимметрия. – Т. 3, № 3. – 2009. – С. 45-49. [Электронный документ] – Режим доступа: http://j-asymmetry.com/2011/12/levashov_3_2009/

Национальная программа поддержки и развития чтения [2006 г.] [Электронный документ] – Режим доступа: <http://www.ifapcom.ru/files/News/Nats-progr-chtenia.pdf>

Плотников С.Н. Чтение и экология культуры // Homo legens: Памяти Сергея Николаевича Плотникова (1929-1995). – М.: Дом интеллектуальной книги, 1999.

Чудинова В.П. Читающие дети в мире книжной и «электронной» культуры // Человек читающий – Homo legens. / Рос. ин-т культурологии Министерства культуры РФ; отв. ред. Б.В. Бирюков, И.А. Бутенко. – М., 2000. – С. 55–66.

Чудинова В.П. Чтение детей как национальная ценность // Чудинова В.П., Голубева Е.И., Сметанникова Н.Н. Недетские проблемы детского чтения. М., 2004. [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28151&c=1441>

Чудинова В.П. Чтение детей и подростков в России на рубеже веков: смена «модели чтения» // Чудинова В.П., Голубева Е.И., Сметанникова Н.Н. Недетские проблемы детского чтения. М., 2004. [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28418&c=1>

Чудинова В.П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды // Дети и культура / Отв. ред. Б.Ю. Сорочкин. – М.: КомКнига, 2007. – С. 131-164.

Чудинова В.П. Дети и подростки в изменяющемся информационном пространстве: состояние чтения и группы риска // Поддержка и развитие чтения в библиотечном пространстве России: сборник научно-практических работ / сост. В.Я. Аскарова. – М.: МЦБС, 2007. – С. 174-186. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://www.mcbs.ru/files/File/chudinova.pdf>

А. В. ФЕДОРОВ

доктор пед. наук, профессор,

зам. директора по научной работе

Таганрогского института им. А.П. Чехова – филиал РГЭУ (РИНХ),

главный редактор журнала «Медиаобразование»,

член Союза кинематографистов России,

академик Национальной академии кинематографических

искусств и наук

1954alex@mail.ru

Медиаобразование и медиакритика: вместе, или...?

Статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ). Проект № 14-18-00014 «Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов», выполняемый в Таганрогском государственном институте управления и экономики.

Роль медиа в жизни людей всего мира постоянно растет. Набирает силу глобализация мгновенной, мобильной и гибкой коммуникации, идет резкое снижение стоимости и времени, необходимого для хранения, обработки и передачи информации, медийная конвергенция [Pérez Tornero, Varis 2010: 9-10]. Социологические опросы 2010 года показали, что «люди возрасте от 8 до 18 лет тратят за сутки в среднем 7 часов 38 минут на использование медиа, а это на час больше, чем еще пять лет назад. На самом деле, сегодняшние молодые люди проводят больше времени с мобильным телефоном, в Интернете, с ТВ, кино и видеоиграми, чем в школе или со своими родителями» [Graber 2010].

Но, увы, как доказывают исследования, нынешние уровни медиаграмотности населения неадекватны современному информационно насыщенному миру [Yuan 2013: 665]. Таким образом, тема медиаобразования населения планеты год от года становится все актуальнее, так как развитие медиакомпетентности населения, с одной стороны, – это своего рода «вызов неолиберальной модели гражданина-потребителя, которая царит в медиа» [Ferguson 2011: 143], а с другой, – действенное средство против медийных манипуляций и информационных войн.

В связи с этим Ж.-М. Перес Торнеро и Т. Варис отмечают следующие мировые тенденции в области медиаобразования:

- постепенное включение медиаобразования в школьные учебные программы;
- поощрение неформальных медиаобразовательных мероприятий в школах, культурных и молодежных центрах;

- большее внимание к медиаобразованию детей в семье;
- растущее беспокойство со стороны политических лидеров и законодателей в отношении вопросов защиты несовершеннолетних от вредных медийных воздействий и предотвращения рисков в использовании средств массовой информации;
- повышение вовлечения неправительственных организаций и ассоциаций, связанных с детьми, в медиаобразовательный процесс;
- рост вовлечения в медиаобразование медийной индустрии;
- тенденции к созданию процесса медиаобразования в течение всей жизни человека;
- тенденции к поощрению повышения уровней медиакомпетентности граждан, рост политического консенсуса вокруг идеи того, что стабильной общественной сфере нужны медиакомпетентные граждане;
- популяризация идеи о том, что в глобализованном мире успех межкультурной коммуникации и образования во многом зависит от медиаобразования и медиаграмотности [Pérez Tornero, Varis 2010: 53].

По тем же причинам растет и роль медиакритики, которая во многих странах оказывает серьезное влияние на процесс медийного потребления. Например, исследования американских ученых обнаружили, что как положительные, так и менее оценочные, но информативные рецензии медиакритиков реально повышают интерес аудитории к конкретным фильмам, выходящим в текущий прокат, и, наоборот, отрицательные отзывы в СМИ оказывают негативное влияние на кассовый успех кинолента, при этом один из каждых трех зрителей говорит, что выбирает фильмы, следуя благоприятным отзывам критики [Wyatt and Badger 1990: 359, 367; Basuroy, Chatterjee, Ravid 2003: 103; Ravid, Wald, Basuroy 2006: 216]. Более того, принимая это во внимание, «киностудии часто стратегически управляют процессом проката, цитируя положительные отзывы критиков в своей рекламе и задерживая премьерные показы, если им предшествовали плохие отзывы. Стремление к хорошим отзывам может пойти еще дальше, побуждая студии заниматься обманной практикой. Так студия *Sony Pictures Entertainment* изобрела виртуального критика Дэвида Мэннинга, чтобы снабдить несколько фильмов положительными рецензиями [Basuroy, Chatterjee, Ravid 2003: 103].

Долгое время профессиональные медиакритики, журналисты имели тотальную монополию на выражение (а порой и навязывание) своих (или транслируемых через них сильными мира сего) мнений. Однако с приходом интернета ситуация начала резко меняться. Многие независимые блогеры – как новые медиакритики – бросили вызов

традиционной журналистике, все чаще обращая внимание на ее структурные и системные проблемы:

- политическую и экономическую зависимость (включая обслуживание элитных групп населения), приверженность мейнстримным версиям видения политики, приоритетов и перспектив;
- слабую оперативность, неточность, а порой и ненадежность информации;
- умалчивание, ложь в подаче информации, искажение или исключение из основных медийных сообщений некоторых социальных движений и групп;
- отсутствие журналистской взаимокритики [Vos, Craft and Ashley 2012: 860-861; Clark 2013: 888].

При этом, конечно же, и медиатексты самих блогеров часто далеки от идеала и могут страдать многими из этих недостатков, включая приверженность «стадному чувству» в политике и культуре, неточность, лживость информации и др.

Новая ситуация вынудила перестроиться и профессиональных медиакритиков: параллельно со своей журналистской деятельностью в традиционной прессе, они стали заводить свои собственные живые журналы, странички в социальных сетях, в твиттере и пр. Естественно, на этих интернет-площадках медиакритики могут свободно размещать свои «неформатные» материалы, только частично вошедшие в их «официальные» статьи.

Итак, в информационном и медийно насыщенном обществе (медиа)критическая способность граждан становится все более важной, что нашло свое отражение в ряде инициатив, направленных на вовлечение широкой аудитории в создание, распространение и анализ медийного контента. В этом контексте, умения, связанные с пользовательскими навыками относительно медийной аппаратуры, – необходимое, но недостаточное условие для развития медиакомпетентности, так как решающее значение здесь у гуманистической позиции, аналитической, критической рефлексии и практики [Kaun 2014: 1; Kellner and Share 2007: 62-63; Kleiner 2010; Pérez Tornero, Varis 2010: 25-29].

Как справедливо отмечает Т. Миллер, «в медийных исследованиях доминируют три темы: права собственности и контроль, содержание и аудитория. В подходах к собственности и контролю есть различия между неолиберальной политикой ограниченного регулирования медиа государством для облегчения прихода на рынок новых конкурентов, и марксистской критикой буржуазных СМИ, управляющих социально-политической повесткой дня. Подходы к содержанию делятся на

герменевтические, анализирующие смысл отдельных текстов в связи с более широкими социальными проблемами, и контент-анализ. Подходы к аудитории различаются между социально-психологическими попытками корреляции аудиовизуального потребления и социального поведения, и анализом влияния импортного медийного потока, угрожающего национальной и региональной автономии. Эти три компонента характерны для медиаисследований 1,0 и медиаисследований 2,0. Исследования 1,0 охватывают политическую экономию, медийные собственность и контроль, а не реакцию публики, тогда как для медиаисследований 2,0 характерен фокус на аудитории» [Miller 2009: 5-6].

Таким образом, если пользоваться терминологией Т. Миллера, исследователи медиа, медиапедагоги и медиакритики, находящиеся на уровне 1,0, убеждены во всеисильности медийных агентств и по-прежнему считают, что те могут безраздельно манипулировать мнениями массовой аудитории (особенно детской, юношеской). Медийные исследователи, медиапедагоги и медиакритики уровня 2,0 в большей степени концентрируются на содержании (популярных) медиатекстов, утверждая, что умная аудитория способна успешно противостоять медийным воздействиям, имеет собственные убеждения, серьезные аналитические умения, и, больше того, может найти путь к измерению и контролю любых медийных влияний со стороны властей, интеллектуальной и буржуазной элиты.

В медийных исследованиях уровня 2,0 часто акцентируется внимание на таких позитивных явлениях медиасферы, как превращение медийных потребителей в медийных производителей. При этом наиболее радикальная часть исследователей медиа, медиапедагогов и медиакритиков «утверждает, что нерегулируемые, индивидуализированные мировые СМИ якобы поощряют едкую критику, вознаграждают интеллект и конкурентоспособность, связывают людей разных культур и позволяют миллиардам цветов цвести в постполитическом поле изобилия. Это своего рода неомарксистская мечта о всеобщей гармонии с утра до полуночи и вера в активную аудиторию достигают космических размеров, когда медийные исследования 2,0 утверждают, что СМИ не несут никакой ответственности, а ключ для медиалогии – в медийном потреблении суверенных пользователей» [Miller 2009: 6].

На самом деле, практика глобализации показывает, что это, увы, всего лишь розовая иллюзия: медиа (во всяком случае, наиболее влиятельные из них) по-прежнему находятся в рамках политических, экономических и социокультурных клише, они послушно регулируются

«вышестоящими инстанциями», более того, им во многих случаях свойственна единообразная, некритическая подача информации. А вместо (медиа)единения людей разных культур на нашей планете все чаще проявляется жесткая конфронтация, когда одна за другой плодятся (информационные) войны (на национальной, политической, религиозной, социальной, социокультурной почве). Ключевые мировые события последних десятилетий (как, впрочем, и события текущие, например, на Украине, в некоторых исламских странах) отчетливо доказывают, что никакого «постполитического поля» не существует, а медийная активность аудитории сама по себе еще никакой не плюс, так как она часто проявляется не только в позитивном, но и в негативном, порой, человеконенавистническом ключе.

К сожалению, глобальная медийная коммуникация имеет как огромный положительный потенциал (зависящий от сознательности, аналитического мышления и гуманистической гражданской позиции любого индивида), так и риски оказаться жертвой настойчивой манипулятивной пропаганды, призывающей к конфликтам на межнациональной, религиозной и иной почве. Ведь не секрет, что даже самые «нейтральные» новости «не отражают реальные события; это конструкции, созданные медийными работниками, которые подвергаются воздействию многочисленных факторов и ограничений» [Potter 2014: 164].

К примеру, американский журналист и медиакритик П.Дж. О'Рурк, признавая, что англоязычный российский телеканал *Russia Today (RT)* занимает второе место по просмотрам среди иностранных новостных каналов в США и является иностранной телекомпанией No. 1 в пяти крупных урбанистических американских агломерациях, а также первым в истории новостной телеканал, набравший 1 миллиард просмотров на *YouTube*, намеренно вводит в заблуждение своих читателей, утверждая, что у канала *RT* скучные и ангажированные новости, ужасные декорации, а ведущие говорят с акцентом и плохо выглядят [O'Rourke 2014]. Для читателей *The Daily Beast*, никогда не смотревших *RT*, манипулятивные аргументы О'Рурка, возможно, выглядят убедительно. Но тем, кто смотрел этот канал хотя бы пару дней, отлично известно, что:

- ведущие на *RT* большей частью – англоязычные профессионалы, говорящие на этом языке, быть может, несколько не хуже самого О'Рурка (более того, одну из программ на *RT* ведет знаменитый американский ведущий Ларри Кинг);

- ярлыки «скука», «убогий вид ведущих и декораций», «ангажированность» весьма субъективны и относительны: программы крупнейших американских новостных телеканалов *CNN*, *Fox News* или *MSNBC* многим могут показаться куда скучнее *RT*, не говоря уже про

ангажированность – мнения, высказываемые в программах этих каналов, как правило, ни на йоту не отклоняются от точки зрения Госдепартамента США. Внешний же вид декораций и ведущих – это уже абсолютно субъективно...

Но главное в том, что в своей резко критической по отношению к России и каналу *Russia Today* статье П. Дж. О'Рурк так и не смог ответить на главный вопрос: если этот новостной канал так плох, то почему он настолько популярен среди американских зрителей? А ведь ответ, скорее всего, прост: *RT* – единственный телеканал, который знакомит западную англоговорящую аудиторию с альтернативными точками зрения (часто не совпадающими с мнениями властей США) на главные мировые события, и делает это напористо, динамично, зрелищно.

Демократизация, либеральность, критичность, терпимость, уважение культурного разнообразия, защита равенства, интернационализация [Pérez Tornero, Varis 2010: 31; Frau-Meigs 2007: 260-261] – это, конечно, само по себе хорошо, но мы согласны с Т. Миллером в том, что «медийные исследования 3,0 должны включать широкий этнографический, политико-экономический и эстетический анализ, глобальным и локальным образом устанавливать связи между ключевыми областями культурной продукции по всему миру – между доминирующими нациями и диаспорами, маргинальными общинами регионов» [Miller 2009: 6]. Вбирая в себя повестку дня общественных и интеллектуальных движений, методы экономики, политики, коммуникаций, гуманитарных и естественных наук, искусства, медиаисследования уровня 3,0 должны учитывать религиозные, национальные, классовые, расовые, гендерные, сексуальные проблемы в повседневной жизни людей разных стран и народов.

В целом, речь идет о том, чтобы «охватить исторически и культурно обусловленные отношения между тремя процессами: символическое и материальное представление знаний, культуры и ценностей; диффузия толкования навыков и способностей дифференцированного населения; институциональное, государственное управление» [Livingstone 2004: 3]. И, по нашему мнению, альянс медиаобразования и медиакритики может развивать медиакомпетентность населения как социальный процесс – с его «широтой и глубиной, полиморфностью, мультивалентностью и полисемиотичностью, что требует умений анализировать различные точки зрения, интерпретации, сложные изображения, смыслы медиакультуры, которая помимо гуманистических и демократических идей может продвигать негативные идеи, дезинформацию, сомнительные идеологию и ценности» [Kellner, Share 2007: 63-64].

Этому, на наш взгляд, могут помочь четко поставленные (медиаисследователем, медиапедагогом или медиакритиком) такие ключевые вопросы, как:

- Кто создал это сообщение?
- Кто заплатил за него?
- Почему этот медиатекст создан и послан?
- Что такое «подтекст» сообщения?
- Какова «целевая аудитория» этого медиатекста?
- Каковы возраст, этническая принадлежность, класс, профессия, интересы и т.д. этой целевой аудитории?
- Какие методы/технологии используют медиа, чтобы привлечь внимание аудитории?
- Какие «инструменты убеждения» используются в данном медиатексте?
- Какие используются слова, изображения, звуки и т.д.?
- Как могут разные люди по-своему понимать этот медиатекст?
- Чьи жизни, ценности, точки зрения, взгляды не представлены в данном сообщении? [Collins *et al.* 2010: 159; Hobbs 2010; Thoman, Jolls 2004: 26-28; Turner 2009].

Так, «в современной России есть смысл выделить по крайней мере пять сфер медиа:

1) сферу *официальных медиа*, которая транслирует идеологию власти (контролируемые государством телеканалы, радиоканалы, газеты, новостные интернет-сайты, блоги политиков);

2) сферу *основных коммерческих медиа*, в значительной степени лояльной к власти, сообщения которых могут содержать критику (например, ведущая желтая пресса и новостные сайты, контролируемые крупными бизнесменами);

3) сферу *либерально-демократических медиа* (оппозиционные теле/радиоканалы, интернет, новостные сайты и блоги политических активистов);

и две сферы - 4) *коммунистических* и 5) *националистических медиа*, состоящих из небольших кластеров онлайн-новостных сайтов, газет и блогов [Тоерфл 2014].

Следовательно, задачей как медиаисследователей, так и медиапедагогов, медиакритиков может быть всесторонний анализ как медийной ситуации в целом, так и конкретных медиатекстов, создаваемых и распространяемых в этих разнородных сферах.

Выводы. Итак, можно выделить необходимые действия, направленные на расширение и углубление процесса синтеза медиаобразования и медиакритики:

- создание концептуальной основы для развития медиакомпетентности, на базе этого введение нового образовательного стандарта: учебные планы (в том числе и подготовки педагогов) должны включать как элементы медиаобразования, так и медиакритики;

- рассмотрение медиаграмотности / медиакомпетентности в качестве ключевого элемента в понятии гражданина глобализированного мира, «важной части политики, общественной сферы» [Pérez Tornero, Varis 2010: 54-55];

- процесс медиаобразования аудитории (опять-таки на стыке медиапедагогики и медиакритики) должен включать как можно более широкий политический, экономический, этнографический, социокультурный, религиозный, гендерный, эстетический анализ; интенсивное вовлечение аудитории в процесс создания и распространение гуманистически ориентированных медиатекстов разных видов и жанров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Basuroy, S., Chatterjee, S., Ravid, S.A. (2003). How Critical Are Critical Reviews? The Box Office Effects of Film Critics, Star Power, and Budgets // *Journal of Marketing*, Vol. 67, No. 10, pp. 103-117.

Clark, L.S. (2013). Cultivating the media activist: How critical media literacy and critical service learning can reform journalism education // *Journalism*, No. 14, pp. 885-890.

Collins, J., Doyon, D., McAuley, C., Quijada, A.I. Reading, Writing, and Deconstructing: Media Literacy as Part of the School Curriculum. In: Wan, G., Gut, D.M. (eds.). *Bringing Schools into the 21st Century*. Explorations of Educational Purpose. Springer Science+Business Media, 2011, pp. 159-185.

Ferguson, S. (2011). Classroom contradictions: Popular media in Ontario schools' literacy and citizenship education policies // *Education, Citizenship and Social Justice*, No. 6, pp. 137-151.

Frau-Meigs, D. (2007). Cultural diversity and global media studies // *Global Media and Communication*, No. 3, pp. 260-266.

Graber, D. (2010). *New Media Literacy Education (NMLE): A Developmental Approach*. Fielding Graduate University. 33 p.

Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute, Communications and Society Program. 64 p.

Kaun, A. (2014). "I really don't like them!" – Exploring citizens' media criticism // *European Journal of Cultural Studies*, Vol. XX (X), pp. 1-18.

- Kellner, D., Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option // *Learn Inq*, No. 1, pp. 59–69.
- Kleiner, M.S. (Hrsg.) (2010): *Grundlagentexte zur sozialwissenschaftlichen Medienkritik*. Wiesbaden: VS Verlag. 752 S.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies // *The Communication Review*, No. 7, pp. 3-14.
- Miller, T. (2009). Media Studies 3.0. // *Television New Media*. Vol. 10, No. 1, pp. 5-6.
- O'Rourke, P.J. (2014). Up To a Point: Binge Watching Putin's Propaganda Network // *The Daily Beast*. 20.09.2014. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://www.thedailybeast.com/articles/2014/09/20/up-to-a-point-watching-enemy-television.html>
- Pérez Tornero, J.M., Varis, T. (2010). *Media Literacy and new Humanism*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. 136 p.
- Potter W.J. (2014). *Media Literacy*. L.A.: Sage, 2014. 452 p.
- Ravid, S.A., Wald, J.K., Basuroy, S. (2006). Distributors and film critics: does it take two to Tango // *J Cult Econ*, No. 30, pp. 201–218.
- Thoman, E., Jolls, T. (2004). Media Literacy – A National Priority for a Changing World // *American Behavioral Scientist*, Vol. 48, No. 1, pp. 18-29.
- Toepfl, F. (2014). Four facets of critical news literacy in a non-democratic regime: How young Russians navigate their news // *European Journal of Communication*, February 2014, No. 29, pp. 68-82.
- Tyner, K (2009). Audiences, Intertextuality, and New Media Literacy // *IJLM*, Vol. 1, No. 2, pp. 25-31.
- Vos, T.P, Craft, S., Ashley, S. (2012). New media, old criticism: Bloggers' press criticism and the journalistic field // *Journalism*, No. 13, pp. 850-868.
- Wyatt, R.O. and Badger, D.P. (1990). Effects of Information and Evaluation in Film Criticism // *Journalism & Mass Communication Quarterly*, No. 67, pp. 359-368.
- Yuan, E.J. (2013). A culturalist critique of 'online community' in new media studies // *New Media Society*, No. 15, pp. 665-679.

С. Б. ЦЫМБАЛЕНКО

доктор пед. наук, канд. филос. наук, президент
молодёжного объединения «ЮНПРЕСС» (г. Москва)
sbz-2@mail.ru, www.unpress.com

Основные векторы медиадеятельности и медиаобразования

Определение подходов, векторов медиадеятельности и медиаобразования учащихся позволяет построить систему координат для формирования информационно-образовательного, развивающего пространства.

Понятие «информационно-образовательное пространство» понимается нами как качество информационного пространства, насыщенного *знаниевой* информацией. Подобная характеристика необходима, потому что процесс получения, осмысления, создания и распространения знаний, образования и самообразования не ограничивается школой, школьными знаниями. Он охватывает все сферы жизнедеятельности ребенка, происходит не только целенаправленно, но и стихийно.

Встречаются следующие подходы к медиаобразованию:

- охранительный, который стремится уберечь юную аудиторию от предполагаемого вредного влияния новых технологий, интернета, вызванного открытым доступом к любой информации, зависимостью от пребывания в виртуальной реальности;

- фактуально-технологический, который исходит из того, что интернет и современные технологии – неизбежная данность, с ними приходится существовать, независимо от их пользы или вреда; основное внимание уделяется технологическим навыкам;

- образовательно-компенсаторский, в котором обосновывается важная роль средств информации, интернета для образования и социализации подрастающего поколения, предлагаются правила и нормы их использования.

У всех существующих подходов и программ по медиаобразованию есть существенный недостаток: они рассчитаны на подготовку к овладению ныне существующими средствами информации и коммуникации, в лучшем случае – ближайшего будущего. Программы не поспевают за стремительным развитием информационно-коммуникативного общества. Во-вторых, они страдают технократическим углом зрения, в центре внимания оказывается приспособление к средствам информации и коммуникации как таковым, а не развитие человека, использующего новые технологии.

Становится очевидным, что необходим иной подход, позволяющий с опережением формировать информационно-коммуникативную (медийную) культуру молодого поколения. Такой подход, при котором информационные технологии понимаются как механизмы и факторы цивилизационного процесса на новом этапе развития общества, в центре которого человек и человеческие сообщества, может быть обозначен как **цивилизационный**.

Важно при этом учитывать значение информационных технологий в личностном развитии ребенка и становлении поколенческих особенностей. На первых этапах онтогенеза возникают и развиваются коммуникативные потребности и особенности, психологические орудия (средства) интеллекта и жизнедеятельности, формируется информационно-психологическое пространство юной личности как восприятие мира со своим «горизонтом». Коммуникативная деятельность и общение как внутриличностный, внутр поколенческий и межпоколенческий диалог становятся фундаментальными системообразующими механизмами. На новой интеллектуальной основе формируются новые психологические орудия и механизмы, обеспечивающие самосознание, самооценку, смыслы жизни, самореализацию, саморазвитие личности в юном возрасте.

Развитие юного человека – это сложный процесс формирования психологических орудий коммуникативной деятельности, похожий на путь развития человечества, но в ускоренном режиме.

Илл. 21. Этапы развития средств информации и коммуникации.



К концу подросткового возраста юный человек XXI века проходит все стадии общечеловеческого развития средств коммуникативной

деятельности – от жестовой до компьютерной и мультимедийной культур. Одна из них может стать определяющей в зависимости от других факторов. В соответствие с социогенезом и онтогенезом можно рассматривать поколения книжной, радиальной, кино- и телевизионной, компьютерной и мультимедийной культур. При этом обнаруживаются соответствующие уровни комплексности картин мира:

- а) мифологическая целостность при преобладании устно-речевого способа восприятия мира;
- б) разложение целого на фрагменты и логическая выводимость одного из другого, стремление к созданию единственно верной картины мира при базовости письменной культуры;
- в) открытая, незавершенная, многообразная и изменчивая (текущая) картина мира как отражение сетевой интернет-системы; каждая вещь мыслится как создающая собственное время и пространство, а пространство и время тотально взаимопроникают друг в друга;
- г) новый синтез, единство многообразного и вариативного в мультимедийной культуре.

Компьютер, какие бы опасения по его поводу не высказывались, предлагает пользователям все виды медийных культур: текст, фото, звук, движущаяся картинка, мультимедиа как сочетание всех этих возможностей в одном информационном продукте. Поэтому все больше молодых людей приобщается к письменности путем электронного письма, к книгам – с помощью виртуальных библиотек, к музыке и видео – через соответствующие виртуальные ресурсы, что выявили и наши исследования. Психологические реакции современного ребенка при этом коренным образом отличаются от взрослых с их информационной культурой предыдущих этапов.

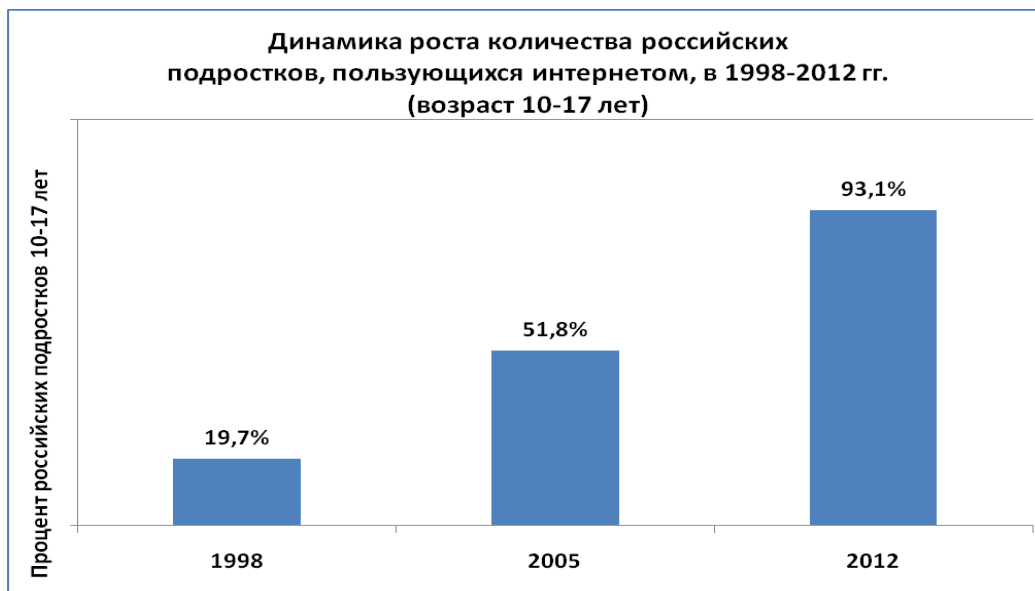
Исследование 2012-2013 гг. [Цымбаленко *et al* 2013] обнаруживает, что за последние годы ***сложилось новое, цифровое поколение с иным входом в мир знаний и человеческих отношений.***

По данным массового опроса (2015 человек 10-17 лет из всех федеральных округов, село, небольшой город, большой город), 93,1% респондентов пользуются интернетом практически ежедневно, независимо от места проживания. Для сравнения: по данным исследовательской группы ЦИРКОН, в 2012 году каждый день или почти каждый день выходили в интернет 71% взрослых с 18 лет до 24 лет, чуть более 40% в поколении родителей и 13% в поколении бабушек и дедушек.

Современные дети рождаются в условиях интернет-коммуникации. Существенная особенность цифрового поколения: дети и подростки не просто пользуются интернетом, они живут посредством него. Интернет-сеть и в целом информационное пространство являются

продолжением, усилением личностного и группового социального пространства.

Илл. 22. Динамика роста количества российских подростков, пользующихся интернетом



Интернет выходит на первое место как *источник значимой информации*, постижения реальности, а не ухода от нее.

Таблица 23. Откуда подростки получают значимую для себя информацию?

№	Источники важной информации	1998 г.	2005 г.	2012 г.
1	Из компьютерных источников, интернета	14,6	30,9	71,0
2	От друзей и друзей	66,8	58,8	57,5
3	От родителей	62,1	54,4	55,7
4	На уроках в школе, от учителей	65,1	51,8	52,3
5	По телевидению	54,1	45,7	40,7
6	Из книг	50,0	39,1	32,0
7	Из газет, журналов	34,9	48,4	26,7
8	Просматривая видеозаписи	26,5	18,2	25,7
9	В кружке, секции, клубе	28,6	20,6	24,6
10	Из радиопередач	23,3	18,2	13,3
11	Прослушивая аудиозаписи	28,0	13,9	12,3

По-прежнему существенен приоритет межличностных каналов, которые, начиная с 1990-х годов, потеснили средства массовой информации. Живое общение, *межличностное взаимодействие* с ровесниками и взрослыми, наряду с виртуальным, доминирует, когда подростку нужно что-то понять или принять важное для него решение.

Вектор цивилизационного развития с вертикали поколений переходит на равноправное горизонтальное взаимодействие. В современной антропосистеме изменилась роль подрастающего поколения в межпоколенческом взаимодействии, где ему отведена своя специфическая роль в прогрессивном обновлении социумов. Это совпадает с выводами и прогнозами Маргарет Мид о том, что современная цивилизация обращена в будущее, поэтому старшие в ней не только передают свой опыт, но и как бы учатся у младших. Межпоколенческий диалог становится определяющей формой и механизмом социального и психологического взаимодействия поколений.

Данный вектор связан с изменением технической и технологической составляющей развития информационного пространства. Он предполагает **формирование медиакультуры как готовности и способности подрастающего поколения жить и действовать в межпоколенческом диалоге, коллективном дискурсе.** Цивилизационный подход отводит человеку, независимо от возраста, центральное место в информационно-коммуникативных взаимодействиях социума. Средства информации и коммуникации получают человеческое измерение как продолжение, усиление личностного и группового пространства. Масштаб человека принимает иной характер – человек становится равновеликим историческому процессу, который ранее измерялся цивилизациями, династиями и т.д. Эта особенность определяет **второй вектор: принятие на себя ответственности за тот или иной социальный выбор на основе информации и знаний.**

Исследования показывают [Цымбаленко *et al* 2013], что межличностная коммуникация намного значительней и каналы информации качественнее у тех, кто занят коммуникативной и творческой деятельностью. Важнейшими показателями успешности и эффективности деятельности медиалидера являются творческое проектирование, ответственность и гражданственность.

Самоосуществляющийся в коммуникативной деятельности человек, создавая значимое для других, создает значимое для себя, изменяет и творит свою личность. Французский исследователь и идеолог медиаобразования Жак Гоне утверждает: «Если подростки из-за невозможности реально изменить мир высказывают свои мнения о нем, то подобное средство массовой информации становится своего рода проектом, планом изменения жизни» [Гоне 2000: 101]. Когда подобные идеальные образы и проекты рождаются в информационном и других видах творчества юных авторов, возникает двойной психологический эффект: их создатели проектируют не только свое будущее, но и своей группы, поколения.

Личности как граждане мира – это вторая составляющая характеристики юного медиалидера. К.А. Абульханова-Славская формулирует это личностное свойство следующим образом: «Личность в процессе общения развивает способность учитывать интересы другого человека и тем самым удовлетворяет и развивает свою высшую потребность – потребность в человечности. В этом наиболее оптимальном случае личности включают в общение все богатство своих отношений к миру» [Абульханова-Славская 1991: 320].

Третьей составляющей эффективности и успешности информационно-коммуникативной деятельности является способность брать на себя частичную ответственность за происходящее вокруг. А. Маслоу считает: «Каждый раз, принимая на себя ответственность, человек самоактуализируется...» [Маслоу 1997: 58-59]. Нужно быть готовыми к ежедневному и кропотливому труду выявления собственных возможностей. Ответственность становится наиболее значимой для характеристики способности личности не просто к творчеству, а к жизнетворчеству.

Примером может быть история 13-летнего Даниила Пискунова из Нижнего Тагила. Его жизнь проходила привычным образом: выступления на концертах, в телешоу с эффектным номером: приготовление безалкогольных коктейлей и жонглирование бутылками. Вдруг он увидел объявление, что девочке со смертельным диагнозом нужны средства, чтобы попытаться ее спасти с помощью операции. Даниил стал зарабатывать деньги с помощью выступлений, акций. Собрал 500 тыс. рублей. Он стал другим человеком, когда взял на себя ответственность за судьбу девочки.

Наиболее успешны и эффективны медиалидеры, достигшие высоких результатов в своей творческой и вообще созидательной деятельности. Таковыми были участники Всероссийского открытого форума детского и юношеского экранного творчества «Бумеранг» и Медиа-академии: победители Международного телевизионного конкурса юных музыкантов «Щелкунчик», ученики Московской театральной школы Олега Табакова, юная певица Анастасия Титова...

Эффективность влияния медиапроводников особенно усиливается, когда среди них есть и сверстники, и взрослые. В ФГБОУ «Всероссийский детский центр “Орленок”», где с 2006 г. проходит «Бумеранг», провели следующий формирующий эксперимент. С юными музыкантами 12-15 лет предварительно была проведена разъяснительная работа по поводу их миссии проводников классической музыки среди сверстников, которую последние не слышат и не слушают. Выступления проходили в двух вариантах: самостоятельно и совместно с музыковедом С.В.

Виноградовой. Наблюдение и анализ откликов показали, что последний вариант оказался наиболее эффективным. Изучение откликов в интернет-сообществе участников «Бумеранга» показало, что после музыкальной программы в «Орленке» ребята стали скачивать классическую музыку из интернета, в том числе и на мобильные телефоны – она попала в объект их интересов.

Итак, два вектора медиадеятельности и медиаобразования, которые предполагают новую систему координат информационно-образовательного пространства – это готовность и способность подрастающего поколения жить и действовать в межпоколенческом диалоге, коллективном дискурсе, принимать на себя ответственность за тот или иной социальный выбор на основе информации и знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

Гоне Ж. Школьные и лицейские газеты. – М.: ЮНПРЕСС, 2000. – 200 с.

Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.

Цымбаленко С., Шариков А., Жилавская И., Майорова-Щеглова С., Макеев П. Мониторинг и анализ московского информационно-образовательного пространства. – М.: Редакционно-издательский центр МГГУ имени М. Шолохова, 2013. – 108 с.

И. В. ЧЕЛЫШЕВА

канд. пед. наук, доцент,

зав. кафедрой социокультурного развития личности

Таганрогского института им. А.П. Чехова –

филиал РГЭУ (РИНХ) (г. Таганрог)

ivchelysheva@yandex.ru

Проблемное поле медиапедагогики: актуальные аспекты развития российского и британского медиаобразования

Статья написана при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РГНФ) «Стратегии современного британского медиаобразования и его влияние на российскую медиапедагогику». Проект № 13-36-01001, руководитель проекта – И.В. Чельшева.

Одной из важных проблем современного медиаобразования выступает определение путей, способствующих реализации творческого освоения подрастающим поколением потенциала медиакультуры. В связи с этим актуализируется проблема изучения и творческого применения опыта медиаобразования, накопленного отечественными и зарубежными медиапедагогами и исследователями.

Важными аспектами, требующими осуществления детального анализа, выступают в настоящее время основные положения, составляющие социокультурную и теоретико-методологическую базу медиаобразования. Необходимость дальнейшей разработки терминологического и методологического аппарата медиаобразования продиктована тем фактом, что медиаобразование – сравнительно молодая отрасль научного знания, теоретическая и методологическая база которой находится в стадии становления. Об этом свидетельствуют исследования по тематике медиаобразования последних лет, в которых прослеживаются неоднозначные подходы к его терминологическим и методологическим аспектам. Как показали результаты опроса ведущих российских и зарубежных экспертов в области медиаобразования, проведенного профессором А.В. Федоровым, большинство респондентов высказываются в пользу определения ЮНЕСКО:

«Медиаобразование связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями; оно дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми; обеспечивает человеку знание того, как:

1) анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;

- 2) определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
- 3) интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
- 4) отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
- 5) получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции.

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

Данные позиции достаточно близки с подходами британского медиаобразования, где комплексный подход к формированию медиакомпетентности основан на следующих положениях:

- 1) знание основ медийной культуры (т.е. знание и понимание социокультурных, политических и экономических смыслов и подтекстов медиатекстов, знание истории медиа);

- 2) знания и умения в области медийной критики (т.е. развитие критического мышления (критической автономии) аудитории, а также коммуникативных способностей личности в широком смысле этого слова); умения и навыки «декодирования» медиатекстов разных жанров, оценка и анализ медиатекстов; умения идентифицировать и интерпретировать медиатексты;

- 3) участие в сфере медийного творчества (т.е. умение самостоятельно создавать медиа-контент и самовыражаться с помощью современных медиатехнологий) [Михалева 2013].

Как известно, в британском медиаобразовании, доминирующими на разных этапах развития выступали «защитный», критический, культурологический подходы. К примеру, сторонниками «защитной» теоретической концепции (Ф.Р. Ливис, Д. Томпсон и др.) масс-медиа рассматривались как агент культурного упадка, угроза национальной культуре. В связи с этим выдвигалась задача защиты детей и подростков от пагубного влияния медиакультуры.

Наиболее сильные позиции в настоящее время занимают критический, культурологический подходы. Основные позиции сторонников развития критического мышления связаны, прежде всего, с воспитанием критически мыслящих и медиаграмотных граждан. «Современное развитие британского медиаобразования показывает, что, несмотря на различие подходов, в Соединенном Королевстве существует ясное понимание того, что медиаграмотность в XXI веке столь же

необходима для человека, как и традиционная грамотность» [Федоров, Новикова 2004: 176]. Данные позиции, безусловно, справедливы и для России.

Одной из центральных задач современного российского медиаобразования также выступает развитие медиакомпетентности. Основные характеристики медиакомпетентности представлены в обосновании синтетической модели научно-образовательного центра в области медиаобразования [Федоров *et al.* 2012] следующим образом:

1) по мотивационному показателю медиакомпетентности: широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов с медиа и медиатекстами;

2) по контактному показателю: частые контакты с различными видами медиа и медиатекстов;

3) по информационному показателю: знание большинства базовых терминов, теорий медиа и медиаобразования, специфики медийного языка, условностей жанров, основных фактов истории развития медиакультуры, творчества деятелей медиакультуры и т.п.;

4) по перцептивному показателю: отождествление с автором медиатекста при сохранении основных компонентов «первичной» и «вторичной» идентификации (кроме наивного отождествления действительности с содержанием медиатекста), т.е. способность соотнесения с авторской позицией, которая, в частности, позволяет предугадать ход события медиатекста;

5) по интерпретационному/оценочному (аналитическому) показателю: умение критически анализировать процесс функционирования медиа в социуме с учетом разнообразных факторов на основе высоко развитого критического мышления;

6) по практико-деятельностному показателю: практические умения самостоятельного выбора, создания/распространения медиатекстов различных видов и жанров, умения активного самообразования в медийной сфере;

7) по креативному показателю: ярко выраженный уровень творческого начала в различных видах деятельности (перцептивной, игровой, художественной, исследовательской и др.), связанной с медиа [Федоров *et al.* 2012].

Последние годы понятие медиакомпетентности все более тесно связывается с медиа-информационной грамотностью. По мнению И.В. Жилавской, медиа-информационная (МИ-) грамотность личности представляет собой «совокупность знаний, установок и навыков, которые позволяют человеку получать доступ к информации, анализировать,

оценивать, использовать, создавать и распространять ее с максимальной продуктивностью в соответствии с законодательными и этическими нормами и соблюдением прав человека. Этот комплекс современных компетенций в области медиакоммуникаций позволяют человеку эффективно и в то же время экологично осваивать медиaprостранство» [Жилавская 2014].

МИ-грамотность позволяет «эффективно применять технологии непрерывного образования, повышать свой профессиональный статус, а также вносить существенный вклад в развитие общества. МИ-грамотность следует рассматривать не только с позиций уровня образованности людей, но и в более широком контексте, охватывающем такие сферы жизни, как гражданское общество, политика и технологии, профессиональное самоопределение, уровень благосостояния и многие другие. Такой широкий диапазон контекстов требует переосмысления роли и места МИ-грамотности в системе социальных институтов, а также структуре интеллектуального ресурса личности. Поднимаясь в своем развитии, личность и общество переходят от МИ-грамотности на уровень медиаинформационной культуры, как способа сохранения и преумножения ценностей общества, его культурного опыта и культурных норм, и, наконец, достигают высшего уровня – медиаинформационного мировоззрения» [Жилавская 2014].

Личность развивается в деятельности, и чем богаче и содержательнее будет эта деятельность, тем больше возможностей создается для становления социально ценных отношений подрастающего поколения к явлениям окружающей действительности, для развития его самосознания, самовоспитания духовных потребностей. В этих условиях чрезвычайно важным становится определение путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющее в полной мере использовать современные педагогические технологии и способствующее реализации максимальной самостоятельности в различных видах деятельности, связанных с произведениями медиакультуры.

Проблемное поле медиаобразования затрагивает не только теоретические и методические исследования, касающиеся организации образовательного процесса в школе или вузе. Сегодня, когда мы говорим о медиатизации общества в целом, одно педагогическое руководство процессом освоения медиaprостранства школьниками и студентами вряд ли сможет решить проблемы развития медиа- и информационной компетентности подрастающего поколения. Все более важными аспектами в этом процессе выступают проблемы информационной безопасности, повышения культуры общения с миром медиа не только

детской, но и взрослой аудитории, развития медиаторчества и медиапоиска.

Представляется верным мнение Е.А. Бондаренко, выделившей ряд основных областей реализации медиаобразовательного потенциала, реализация которого необходима в школьной практике. Среди них:

- сфера обеспечения информационной безопасности личности (умение ориентироваться в медиaprостранстве, грамотно осуществлять навигацию, бороться с эффектами медиавирусом и интернет-аддикции);
- сфера поиска информации (умение составлять поисковые запросы, отбирать и фильтровать информацию, сохранять и изменять ее по заданным параметрам; здесь также важно осуществление и стимулирование потребности в новой информации);
- сфера восприятия и интерпретации медиатекста (восприятия, понимания, освоения контекста, умения воспринимать концепцию и скрытый смысл (скрытые смыслы) медиатекста, умение выстраивать свою концепцию по поводу полученной информации);
- сфера медиаторчества (создания собственных медиатекстов – как самостоятельно, так и в соавторстве; от репродуктивного уровня – через креативный – к творческому);
- практическое освоение медиaprостранства (умение соблюдать этику общения в медиaprостранстве, понимать направленность медиатизированного диалога; степень участия в создании и функционировании медиaprостранства на различных уровнях – от локального (например, школьного) медиaprостранства до общемировых информационных сетей) [Бондаренко, 2014].

Недавно по инициативе сектора коммуникации и информации ЮНЕСКО было проведено исследование по проблемам информационной и медиаграмотности «Концептуальная связь информационной грамотности и медиаграмотности», которое было осуществлено под руководством Н.И. Гендиной [2014]. В ходе проведенного исследования был выявлен ряд общегосударственных задач в сфере информационного и медиаобразования российских граждан, решение которых обуславливает необходимость осуществления государственных мер в организации информационной подготовки и медиаобразования. В числе наиболее значимых выступают следующие:

- создание приоритетных национальных и региональных программ информационного и медиаобразования;
- разработка национальных стандартов информационного и медиаобразования;

- включение информационной культуры и медиаграмотности в образовательные программы учебных заведений всех ступеней и уровней образования:
- специальная подготовка педагогических и библиотечно-информационных кадров, обеспечивающих информационное и медиаобразование граждан [Гендина, 2014].

К основным социокультурным тенденциям, характерным для современного медиапространства, относится все расширяющаяся сфера потребления и коммерциализации, что обуславливает появление огромного числа произведений медиакультуры развлекательного характера, многожанровость, стирание граней между реальными и виртуальными событиями. В связи с этим определяющее значение имеет не столько владение информационными ресурсами, сколько способы ее реализации и творческое освоение. Актуализируется проблема духовных, нравственных детерминант личности, сохранение культурной самобытности человека, социализации в культуре медиа, а обретение смысла культуры все более неразрывно связывается с процессом межкультурной коммуникации, диалогом, определением социокультурных и ценностных приоритетов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бондаренко Е.А. А корабль плывет... Медиакультура на просторах информационного общества (Снова о том, что такое медиаобразование) // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2014. – № 8. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mic.org.ru/new/259-a-korabl-plyvet-ili-mediakultura-na-prostorakh-informatsionnogo-obshchestva-snova-o-tom-cto-takoe-mediaobrazovanie>

Гендина Н.И. Информационная и медиаграмотность в России: результаты исследования, выполненного по заказу ЮНЕСКО // Медиа. Информация. Коммуникация. – 2014. – № 6. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mic.org.ru/6-nomer-2013/218-informatsionnaya-i-mediagramotnost-v-rossii-rezultaty-issledovaniya-vypolnennogo-po-zakazu-yunesko/>

Жилавская и др. Медиаобразование как фактор оптимизации российского медиапространства [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://mggu-sh.ru/sites/default/files/mediaed_2014_fix2.pdf

Михалева Г.В. Британские теории медиаобразования в развитии медиапедагогики России // Вестник Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова. Гуманитарные науки. – Таганрог: Изд-во ТГПИ имени А.П.Чехова, 2013. – № 1. – С. 56-60.

Федоров, А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог: Кучма, 2005. 270 с.

Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. – Таганрог: Кучма, 2004. – 257 с.

Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Колесниченко В.А., Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». – М.: МОО «Информация для всех», 2012. – 614 с.

Чельшева И.В. Российское и британское медиаобразование: основные стратегии развития // Медиаобразование. – 2013. – № 3. – С. 79-84.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Методические материалы по кинопедагогике и медиаобразованию

Е. Н. СОЛДАТОВА

старший воспитатель ГБОУ

«Медновская санаторная школа-интернат»,

руководитель видеостудии «Кино-ОТРОК»

(с. Медное Тверской области)

110-летию А. Гайдара посвящается

1. Разработка занятия по проекту «Кино и Книга»: «Сказка о Военной тайне, Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове»

Тема: «Герои и супергерои в нашей жизни».

Содержание: обсуждение фильма «Сказка о Мальчише-Кибальчише» (реж. Е. Шерстобитов, 1964 г., 80 мин., 0+), снятого по сказке А.П. Гайдара «Сказка о Военной тайне, Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове».

Цель: формировать представление о героическом подвиге человека во имя Родины.

Задачи:

- 1) воспитание личности, способной сделать нравственный выбор в сложной ситуации и совершить подвиг во имя Родины;
- 2) развитие аналитических и вербальных способностей;
- 3) совершенствование понятийного аппарата;
- 4) привлечение детей к чтению книг А.П. Гайдара.

Илл. 24-25. (Слева направо) Рисунки к сказке художников В. Лосева и Н. Гольц.

Илл. 26. Кадр из мультфильма «Сказка о Мальчише-Кибальчише» (худ.-пост. М. Рудаченко и Б. Корнеев, 1958 г.).



Оформление: портрет А.П. Гайдара; стенд «Кадры из фильма», стенд «Выставка книг А. Гайдара», иллюстрации к сказке различных художников, стихотворение С. Михалкова «Аркадий Гайдар» (1946 г.); аудиозапись сказки; фрагменты из фильма, аудиозапись песни «Мальчиш-Кибальчиш» (муз. А. Пахмутовой, сл. С. Гребенникова и Н. Добронравова, 1965 г.); рассказ А.В. Грунтовского «Мальчиш-Кибальчиш (уже не сказка)».

Предварительная работа: чтение произведения «Сказка о Военной тайне, Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове», просмотр иллюстраций, просмотр фильма «Сказка о Мальчише-Кибальчише».

ХОД ЗАНЯТИЯ

1. Знакомство с биографией писателя.

Педагог перед началом обсуждения знакомит детей с биографией писателя, отмечая его раннее взросление и богатый военный опыт, который и лёг в основу его произведений. А. Гайдар в юном возрасте побывал на Гражданской войне, видел настоящих живых героев и рассказать об этом он хотел мальчишкам и девчонкам через свои произведения.

Следует обратить внимание на псевдоним писателя – «гайдар», что по одной из версий (писателей Б. Емельянов, Л. Кассиля, Р. Фраермана) на монгольском языке означает «всадник, скачущий впереди».

«Сказка про Военную тайну, Мальчиша-Кибальчиша и его твердое слово» вошла в повесть А. Гайдара «Военная тайна». Впервые сказка была напечатана в апреле 1933 г. в газете «Пионерская правда».

После знакомства с биографией писателя можно прочитать стихотворение С. Михалкова «Аркадий Гайдар»²⁸.

²⁸ Цит. по: <http://russkay-literatura.ru/gajdar-ap/723-lyubimyx-detskix-knig-tvorecz.html>

Любимых детских книг творец
И верный друг ребят,
Он жил, как должен жить боец,
И умер, как солдат.
Ты повесть школьную открой –
Гайдар её писал:
Правдив той повести герой
И смел, хоть ростом мал.

Прочти гайдаровский рассказ
И оглянись вокруг:
Живут сегодня среди нас
Тимур, и Гек, и Чук.
Их по поступкам узнают,
И это не беда,
Что по-гайдаровски зовут
Героев не всегда.
Страницы честных, чистых книг
Стране оставил в дар
Боец, Писатель, Большевик
И Гражданин – Гайдар...

2. Вводная беседа

Вводную беседу можно начать с определения понятий «герой» и «супергерой» в наше время. Дети могут в своих высказываниях ссылаться на современные фильмы – «Бэтмен» (*Batman*, реж. Т. Бёртон, США—Великобритания, 1989 г., 126 мин.), «Супермен» (*Superman*, реж. Р. Доннер, США—Великобритания, 1978 г., 143 мин.), «Человек-паук» (*Spider-Man*, реж. С. Рэйми, США, 2002 г., 121 мин.), «Черная молния» (реж. А. Войтинский, Россия, 2009 г., 100 мин.). Следует сразу развести понятия «герой» и «супергерой», выделив основные признаки супергероя:

Илл. 27-28. Герой и супергерой.



- а) это вымышленный персонаж;
- б) он обладает сверхспособностями или сверхвозможностями;

в) он пытается спасти сразу весь мир или целую Вселенную, а не свою Родину;

г) его действия нацелены на спасения кого-либо, но ради себя, а не ради матери, отца, брата, Родины;

д) он бессмертен, во всяком случае, в фильмах он не погибает.

Герои же, напротив, это обычные люди, отличившиеся особой смелостью, которые могут погибнуть за Родину, ради людей, которые на ней живут, и людская память о них живёт долго.

Контрольные вопросы:

1) Кого мы называем героями?

2) Кто такие супергерои?

3) Где мы обычно с ними встречаемся?

4) Бывают ли они в жизни?

5) Чем в фильмах они отличаются от обычных людей?

3. *Работа по обсуждению фильма*

Алгоритм обсуждения фильма следует выстроить так, чтоб подвести детей к следующим выводам:

1) Характер человека закладывается в детстве, поэтому по детским поступкам уже можно предположить, кем в будущем станет Мальчиш-Кибальчиш, а кем Мальчиш-Плохиш.

Илл. 29-30. Мальчиш-Кибальчиш (С. Остапенко) и Мальчиш-Плохиш (С. Тихонов) (кадры из фильма).



2) Через предательство одного покупается вся страна, с жизнями всех мальчишей и взрослых, в ней проживающих.

3) Военная тайна – это черты характера русского человека – готовность к самопожертвованию, совершению подвига, – которые Гайдар разглядел у детей-мальчишей и которые эти повзрослевшие ребята десять лет спустя с такой неистовой силой проявили на полях сражений Великой Отечественной войны.

4) Мальчиш-Кибальчиш – это герой, оставшийся в памяти людей. Он не имеет ничего общего с современными «супергероями», наводнившими кино- и телеэкраны. Этот маленький мальчик (8-10 лет) с чистым и мужественным сердцем совершил жертвенный подвиг воина ради победы над иноземным врагом. Это образ любви и верности Родине, любви к людям, живущим на родной земле.

При обсуждении фильма следует учитывать аллегоричность сказки, поэтому необходимо проводить параллели с современным миром и современными детьми. Возможно обсуждение темы, каким оружием борются современные «буржуины» с мальчишами нашей страны и кто старается противостоять «буржуинскому» насилию.

В качестве иллюстративного материала замечательно подходит «Сказка о Мальчише-Кибальчише на новый лад» А. Грунцовского. Можно прочитать отрывки, чтобы детям стало понятнее, о какой борьбе с мальчишами России идёт речь.

При обсуждении подвига Мальчиша-Кибальчиша следует обратить особое внимание уделить личным переживаниям героя, в частности, как он вёл себя в камере, как ему было больно во время пыток, о чём он мог в это время думать.

Для поддержания эмоционального тона можно прослушать песню «Мальчиш-Кибальчиш», сопроводив её показом кадров из фильма и иллюстраций книги.

4. Вопросы для обсуждения

Видеофрагмент: мальчиши играют в «12 палочек», Плохиш выдаёт Мальчиша-Кибальчиша водящему.

- 1) Какие два главных героя действуют в фильме?
- 2) Какими качествами обладает Мальчиш-Кибальчиш?
Смелый, отважный, презирающий врагов, не способный предать друзей.
- 3) Какими качествами обладает Мальчиш-Плохиш?
Жадный, обжора, трусливый, предатель. Жадный человек обычно страдает и обжорством. В жадном человеке со временем развивается и укореняется малодушие (трусость). Трус рано или поздно совершит предательство.
- 4) Как в детстве складывались характеры этих детей? Какие поступки говорили о том, что Плохиш может предать?
Во время игры Плохиш выдаёт водящему место, где спрятался Мальчиш-Кибальчиш, за горсть семечек и надкусанное яблоко.
- 5) Как во время игры ведёт себя Мальчиш-Кибальчиш?
Как только он увидел, что ребёнок упал в колодец, сразу же бросается помогать. Игра становится неважной, главное – спасти мальчиша.
- 6) В каких ситуациях ещё проявляется смелость Мальчиша-Кибальчиша?
Тушит горящий хлеб.

- 7) Как вы думаете, в какое же время закладывается характер человека?
В детстве.
- 8) Можно ли предположить, кем будет в будущем Мальчиш-Кибальчиш, а кем Плохиш?
- 9) Какая беда пришла на русскую землю?

Отрывок из аудиозаписи: когда красноармеец приходит в деревню третий раз, в ней остались одни мальчиши – они тоже собираются на войну...

- 10) Что сделали мальчиши, когда всадник появился в деревне третий раз?
Решили сами взяться за оружие и пойти воевать.
- 11) Кто возглавил мальчишей?
- 12) А без него смогли бы собраться мальчиши?
Маловероятно.
- 13) Каким ещё качеством обладал Мальчиш-Кибальчиш?
Был лидером (командиром), который знает, что он хочет, и ради чего берёт в руки оружие.
- 14) Что же заставило взяться за оружие Мальчиша-Кибальчиша?
Долг перед отцом, братом, перед Родиной.

Видеофрагмент: мальчиши строятся, Плохиш прячется за углом дома.

Илл. 31-32. Кадры из фильма.



- 15) Как в этой ситуации себя повёл Плохиш? Ради чего он пошёл на фронт?
Ради банки варенья и корзины печенья, которые он получает в обмен на жизни мальчишей. В фильме ему также в торжественной обстановке вручают орден.
- 16) Как Плохиш совершает предательство?
Взрывает склад с боеприпасами.

17) Какие ошибки как командир отряда допустил Мальчиш-Кибальчиш?

Не поставил охрану на складе боеприпасов, разрешил Плохишу как ненадёжному товарищу доставлять боеприпасы в одиночку.

18) К чему привело предательство Плохиша?

Захват Мальчиша-Кибальчиша. Вероятно, многие мальчиши погибли в этот момент от взрывной волны и смертоносных осколков.

19) Только ли жизнь Плохища купил Главный Буржуин за банку варенья и корзину печенья?

Через предательство одного он приобрёл жизни всех остальных мальчишей. Плохиш торговал только своей жизнью, Буржуину же его жалкая жизнь была не нужна. Ему были нужны ВСЕ жизни мальчишей. Это значит, что через предательство одного он покупает всю страну, миллионы людских жизней, а это стоит гораздо больше, чем банка варенья и корзина печенья. Всё это даже не имеет цены.

Вывод: Через предательство одного покупается вся страна, со всеми людскими жизнями.

20) Что же хотели буржуины узнать от Мальчиша-Кибальчиша?

21) Зачем Военная тайна была нужна буржуинам?

Видеофрагмент: разговор Главного буржуина и Мальчиша-Кибальчиша в камере.

Илл. 33-34. Кадры из фильма.



22) Как буржуины пытались выведать тайну у Мальчиша-Кибальчиша?

Сначала задабривали, потом пытали и мучили.

23) Больно ли было Мальчишу? Что давало силы Мальчишу-Кибальчишу стойко переносить пытки?

Мысли об отце, о старшем брате, о друзьях-мальчишах, о родном доме, о Родине.

24) В чём, на ваш взгляд, заключалась Военная тайна?

Тайна, почему русский народ нельзя сломить военной силой, нельзя подкупить, нельзя запугать.

- 25) В каком году написана сказка?
26) Что в нашей стране произошло через 8 лет?

Началась Великая Отечественная война.

- 27) Сколько лет исполнилось мальчишам?

Семнадцать-восемнадцать лет.

Вывод: – это черты характера русского человека – готовность к самопожертвованию, совершению подвига, – которые Гайдар разглядел у детей-мальчишек и которые эти повзрослевшие ребята десять лет спустя с такой неустойчивой силой проявили на полях сражений Великой Отечественной войны.

- 28) Почему Плохиш не мог сказать ничего о Военной тайне, хотя и был русским по происхождению?

Предав себя жизни по законам желудка, он уже не мог постичь этой тайны, ибо на подвиг способен лишь человек, живущий по закону Любящего сердца.

- 29) На кого похожи буржуины в книге и в фильме?

Образ иноземного врага, пришедшего с Запада. В фильме, который был снят уже после Великой Отечественной войны, стилизация под фашистов Третьего Рейха – военная форма, символика, знамёна.

- 30) Если бы сказка писалась в наше время, как бы вы изобразили врага и каким бы оружием он вёл войну? Есть ли сейчас буржуины? Чего они хотят? Представим, что Гайдар писал свою сказку в наше время...

Илл. 35-36. Буржуины (кадры из фильма).



**Отрывок из рассказа «Мальчиш-Кибальчиш (уже не сказка)»
Андрея Грунцовского:**

– Ах, вы негодные трусищи-буржуищи! Уж сколько вам плачено-переплачено, уж сколько на вас всего затрачено – и бочки варенья, и корзины печенья, а вы не можете растлить такого маловатого! Уж подарите вы каждому комп-интернет, уж купите вы всё телевиденье, уж напечатайте вы им книжки с картинками, чтоб от компа у них глаза слиплися, чтоб играли в игры наши буржуинские, чтоб играли – не наигрались, чтоб смотрели мерзость – не насмотрелись, а уж если кто читать удумает – чтоб читали нашу гадость – не

начитались! И чтоб пошёл Мальчиш, куда и старший брат пошёл, и чтоб его уж там никто не нашёл! Ползите скорей и не приползайте без победы!..²⁹

- 31) Можно ли вас назвать новыми мальчишами? Скажите, каким оружием сейчас борются буржуины? Чем пытаются подкупить Плохишей и Мальчишей?

Ложь, жадность, воровство, нелюбовь к людям, бесконтрольный интернет, компьютерные игры, телевидение и кинофильмы, журналы и игрушки, пропагандирующие пошлость и разврат, культ силы и культ смерти, неуважение к старшим, агрессию...

- 32) Каждый ли из вас может этому противостоять? Сложно ли было Мальчишу выбрать смерть, а не банку варенья и корзину печенья?

Работа с плакатами:

1. «Мальчиш-Кибальчиш – он не продал Родину за колу и модные тряпки».
2. «Мальчиши – они не продали Родину за «Сникерс» и трансформеров».

Илл. 37-38. Плакаты, сделанные на основе кадра из фильма и рисунка художника В. Лосева (из архива фотостудии школы-интерната).



- 33) Вы когда-нибудь видели сверстника, похожего на Мальчиша-Кибальчиша среди своих знакомых?

²⁹ Полный текст рассказа см.: Грунтовский А. «Мальчиш-Кибальчиш (уже не сказка)» // Север. – 2012. – № 05-06. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://www.sever-journal.ru/vyshedshie-nomera/2012/05-06/proza/zhuravli-mal-chish-kibal-chish-enir-tetja-zina-sidorova-nastojacshee-pravoslavie/>

34) С чем остался Плохиш в конце концов после своего предательства?

Его бросили сами буржуины, никому из них он был не нужен. Предателя презирают те, кого он предаёт (родные, близкие), и те, кому он продаётся (враг). В фильме на Плохиша падает обрушившееся перекрытие бункера буржуинов.

35) Что сам Мальчиш приобрёл через свой подвиг?

Прежде всего Мальчиш приобрёл бессмертие своей души, потому что Бог принимает тех, кто положил «душу свою за други своя»³⁰, особенно на войне. Во-вторых, память о нём на земле среди людей будет бессмертной. Таким образом Мальчиш-Кибальчиш стяжал бессмертие на небе и бессмертие на земле.

36) Можно ли Мальчиша назвать героем?

37) В начале занятия мы говорили о том, кто такой герой и супергерой в наших фильмах. Как вы думаете, можно ли Мальчиша назвать героем? Почему он не супергерой?

На киноэкране целая армия суперменов-одиночек спасает мир и Вселенную от зла. Мальчиш-Кибальчиш спасал Родину от врага-захватчика, защищал честь отца и брата, мечтал о счастливом будущем своей страны. Он не был бессмертен, он был обыкновенным человеком без каких-либо сверхвозможностей.

Вывод: *Этот мальчик 8-10 лет с чистым и мужественным сердцем совершил жертвенный подвиг воина ради победы над иноземным врагом. Это образ любви и верности Родине, любви к людям, живущим на родной земле.*

Видеофрагмент: прощальные слова Мальчиша-Кибальчиша, обращённые к своим сверстникам-зрителям.

Илл. 39. Кадр из фильма.

Илл. 40. Плакат на основе рисунка художника В. Лосева (из архива фотостудии школы-интерната)

³⁰ «Болши сея любви никтоже имать, да кто душу свою положить за други своя» / «Нет больше той любви как если кто положит душу свою за друзей своих» (Ин. 13, 9)



- 38) Рассказ «Чук и Гек» Гайдар закончил удивительными словами: *«Что такое счастье – это каждый понимал по-своему. Но все люди знали и понимали, что надо честно жить, много трудиться и беречь эту огромную счастливую землю»,* которая зовётся *Родиной.*» **Как любить Родину, вам и показал своим подвигом Мальчиш-Кибальчиш.**

Работа с плакатом «Мальчишей России не сломить врагу никогда».
В заключении занятия звучит песня «Мальчиш-Кибальчиш».

5. Словарик

Супергерой – вымышленный персонаж, наделённый неординарными физическими способностями («суперсилами»), которые он направляет на свершение подвигов во имя общего блага.

Герой (от др.-греч. *hērōs*, «доблестный муж, предводитель») – человек исключительной смелости и доблести.

Подвиг – героический, самоотверженный поступок, совершённый в опасных условиях, связанный с риском.

6. Биография писателя в изложении для школьников.

Аркадий Гайдар родился 9 (22) января 1904 года в посёлке под городом Льговом в семье учителя.

Илл. 41. Аркадий в детстве.

Илл. 42. Семья Голиковых в 1914 г: мать Наталья Аркадьевна, отец Пётр Исидорович, сёстры Катя, Оля, Наташа.



Его детство кончилось в 13 лет, когда в октябре 1917 года ему разрешили взять винтовку и послали патрулировать улицы.

В январе 1919 года добровольцем, скрыв свой возраст, Аркадий вступает в Красную Армию, вскоре становится адъютантом, учится на курсах красных командиров, принимает участие в боях, где получает ранение. Аркадий ушёл воевать, когда ему ещё не исполнилось 15 лет. Он бредил военными подвигами с той поры, когда его отец, Петр Исидорович Голиков, сельский учитель, принимал участие в Первой мировой войне. Наверное, такая же судьба была у сотен российских мальчишек, родившихся в интеллигентных семьях, учившихся в гимназиях и реальных училищах, да так и не доучившихся...

В 1920 году Аркадий Голиков – уже комиссар штаба, в 1921 г. – командир отделения Нижегородского полка. Воевал на Кавказском фронте, на Дону, под Сочи.

Юношеский максимализм, жажда подвигов, рано испытанное чувство власти и ответственности утвердили Голикова в мысли, что единственно возможное будущее для него – быть офицером Красной Армии.

Больше жизни Аркадий Голиков любил Красную Армию и родную страну, а потому и в людях особенно ценил умение прожить жизнь с пользой для своей страны, для людей.

Илл. 43-44. Аркадий Голиков в Красной Армии.



А.П. Голиков был «... чудесный человек, навсегда запомнившийся всем, кто имел счастье встречаться и дружить с ним: высокий, статный, плотно сложенный, круглолицый, в неизменном костюме военного образца, с мягкими редящими волосами, зачесанными назад от просторного лба, с озорным мальчишеским лукавством и застенчивой серьезностью во взгляде светлых глаз, казавшихся сперва наивными... Большой и ласковый человек, всей своей крупной фигурой, ладной выправкой, военной гимнастеркой, ременным поясом, на котором вечно висело что-то похожее на патронташ, всем своеобразным и сильным обликом своим напоминавший коммуниста времен гражданской войны...»

Его воспитала Красная Армия. Она научила его дисциплине и мужеству, помогла пережить трудные дни, когда оказалось, что по состоянию здоровья он к военной больше не годен... А случилась эта беда, когда ему было всего 20 лет.

«Я любил Красную Армию и думал остаться в ней на всю жизнь. Но в 23-м году из-за старой контузии в правую половину головы я вдруг крепко заболел. Все что-то шумело в висках, гудело, и губы неприятно дергались. Долго меня лечили, и, наконец, в апреле 1924 года, как раз когда мне исполнилось двадцать лет, я был зачислен по должности командира полка в запас».

О военном поприще пришлось забыть, а жизненный опыт, накопившийся за годы гражданской войны, стал основой писательской деятельности.

Как многие писатели А. Голиков взял себе псевдоним. По одной из версий (писателей Б. Емельянова, Л. Кассиля, Р. Фраермана) это было слово монгольского происхождения – «гайдар», означающее – «всадник, скачущий впереди».

В одной из автобиографических заметок Гайдар напишет, что стал детским и юношеским писателем скорее потому, что в годы гражданской

войны он сам был ещё мальчишкой, и ему захотелось об этом рассказать нынешним мальчишкам и девчонкам.

А. Гайдар написал немало рассказов, очерков и повестей. Может быть, потому, что Гайдар сам был фактически лишён настоящего детства, почти все его произведения проникнуты эхом войны, предчувствием войны. Всю жизнь его тянуло ко всему военному, даже одевался он на военный лад. Он верил в то, что писал.

Жизнь самого А. Гайдара, была частью его книг, их началом, а иногда и продолжением. Очень нелегкой, неровной была эта его жизнь, но было в ней главное: «честная тревога, борьба и труд... то, что называют счастьем». Вот почему каждую гайдаровскую строчку можно читать и перечитывать много раз.

Когда началась Великая Отечественная война, Аркадий Гайдар сразу же ушёл на фронт. Он попал в партизанский отряд.

«В ночь на 26 октября 1941 года, – поведал бывший партизан В.И. Скрыпник, – группа в количестве пяти человек, в том числе Аркадий Петрович и я, направились... к старому лагерю. Добрались ночью до Леплявы³¹, потом до старой базы. Убедившись, что в лагере никого нет, мы там запаслись продовольствием и на рассвете 26-го октября добрались обратно на окраину Леплявы. Сели недалеко от железнодорожной будки перекурить. Кроме того, решили зайти к будочнику и попросить немного картошки. Вызвался идти за этим Аркадий Петрович. Он только поднялся, и сразу мы услышали: “Ребята, немцы!”. Немцы открыли стрельбу. Аркадий Петрович упал...»

Илл. 45. Военкор А. Гайдар 16 сентября 1941 г.

Илл. 46. Пионеры г. Львова на месте гибели А. Гайдара.



³¹ Село *Лепляво* (укр. *Ліпляве*), ныне село в Каневском районе Черкасской области Украины. Расположено на левом берегу Днепра. С 1937 г. в составе Полтавской области, в 1954 г. подчинено новообразованной Черкасской области. (*Прим. сост.*)

Погиб Аркадий Петрович, защищая нашу страну от фашистских захватчиков, погиб, как герой. Ему исполнилось к тому времени всего 37 лет...

2. Разработка киновечера «Завещание Гайдара»

Цели:

- познакомить учащихся с жизнью и творчеством А.П. Гайдара,
- показать нравственное содержание его произведений.

Задачи:

- приобщение детей к чтению произведений А.П. Гайдара;
- формирование мотивации детей к просмотру фильмов, снятых по его произведениям;
- воспитание патриотизма, интереса к прошлому и настоящему Родины, стремления трудиться на благо её будущего;
- формирование гражданской активности учащихся;
- воспитание нравственных качеств человека – порядочности, доброты, благородства, достоинства;
- социализация детей средствами театрального искусства;
- развитие эмоциональной сферы ребёнка через театральные постановки;
- развитие творческих способностей учащихся.

Оформление: Портрет А.П. Гайдара; выставка книг; выставка дисков с записями фильмов, снятых по его произведениям.

Илл. 47-49. Обложки книг А. Гайдара.



Музыкальное оформление:

- 1) Танго «Цветущий май» (медленный фокстрот) (комп. А. Полонский, 1939 г.);
- 2) Инструментальная тема из песни «Бьют свинцовые ливни...» (муз. Б. Мокроусова, из к/ф «Неуловимые мстители», 1966 г.);
- 3) «Время, вперёд!», часть 6 второй оркестровой сюиты «Время, вперёд!» (Г. Свиридов, 1977 г.);
- 4) Песня «Дружные ребята» (муз. Л. Шварца, сл. С. Михалкова);
- 5) Песня «Весёлый ветер» (муз. И. Дунаевского, сл. В. Лебедева-Кумача, из к/ф «Дети капитана Гранта», 1936 г.);
- 6) «Симферопольский мотив» (1930-е гг.);
- 7) Кантата «Мальчиш-Кибальчиш» (муз. С. Вавжова, ст. М. Ланда, исп. ансамбль «Радуга»);
- 8) Музыкальная тема из т/ф «Тимур и его команда» (комп. Г. Фрид, СССР, 1976 г.);
- 9) Музыкальная тема из т/ф «Макар-следопыт» (комп. В. Лебедев, СССР, 1984 г.).

Мультимедийные материалы:

- 1) PowerPoint-презентация слайдов;
- 2) Аудиоповесть «Школа» (вступление);
- 3) Видеофрагмент из фильма «Дым в лесу» (реж. Е. Карелов, СССР, 1955 г.);
- 4) Видеофрагмент из фильма «Лето на память» (реж. Ю. Кузьменко, СССР, 1987 г.);
- 5) Видеофрагмент из фильма «Чук и Гек» (реж. И. Лукинский, СССР, 1953 г.);
- 6) Видеофрагмент из фильма «Тимур и его команда» (реж. А. Разумный, СССР, 1940 г.);
- 7) Видеофрагмент из мультфильма «Горячий камень» (реж. П. Саркисян, 1965 г.);
- 8) Сценические шумы «вой сирены», «голоса на улице».

Увертюра

На сцене обстановка советской квартиры 1930-х—40-х гг.: стол, покрытый скатертью, на столе телефон и настольная лампа, этажерка с книгами, на ней фотография в рамке, патефон, радиоприёмник.

Затемнение. Световой луч высвечивает отдельные предметы.

Входит ведущий и включает настольную лампу. Раздаются позывные радиопередачи «Пионерская зорька». Ведущий выключает радио и ставит пластинку.

Звучит танго «Цветущий май». Ведущий листает старую тетрадь, затем берёт с этажерки книгу Гайдара, садится за стол и начинает читать.

Звучит аудиофрагмент «Повесть “Школа” (вступление)».

Ведущий закрывает книгу.

В е д у щ и й. Когда-то имя этого писателя было известно любому жителю нашей огромной страны. Его произведения изучались в школе, его биографию знал каждый, о нем пели песни, снимали кинофильмы. Кто

из людей старшего и среднего поколения не слышал и не напевал «Гайдар шагает впереди»?..

Гайдар! При этом звонком имени добрая улыбка озаряет лица людей от мала до велика. Пожилой человек вспомнит сказку про горячий камень и расправит морщины: жизнь прожита не напрасно. Юный вспомнит романтику тимуровских дел, малыш – смелого маленького командира Мальчиша-Кибальчиша.

Многие поколения советских людей учились любить Родину по книгам Гайдара, которые всегда современны, содержательны, населены интересными персонажами, взрослыми и детьми.

К. Паустовский не зря сказал, что жизнь Гайдара нередко была началом его книг. Можно сказать, она и есть его главная книга. Наш кино вечер посвящён творчеству Аркадия Петровича Гайдара, его бессмертным книгам и фильмам, снятым по его произведениям.

Звучит инструментальная тема песни «Бьют свинцовые ливни...».

Ведущий открывает занавес. Следует презентация слайдов.

В е д у щ и й (читает текст презентации).

- 1) Жизнь Аркадия Петровича Гайдара (1904—1941 гг.) героична и легендарна. Необыкновенное в биографии Гайдара начинается с его родословной.
- 2) Мать писателя, Наталья Аркадьевна Салькова, происходила из древнего дворянского рода и приходилась шестьюродной племянницей Михаилу Юрьевичу Лермонтову. Отец, Пётр Исидорович, сын простого столяра, выучился грамоте и окончил Курскую учительскую семинарию.
- 3) Родители Гайдара поселились в городе Льгове Курской губернии, где 22 января 1904 года и родился Аркадий.
- 4) Спустя несколько лет у Аркадия появились сёстры: Наташа, Оля, Катя.
- 5) В начале 1912 года семья Голиковых переезжает в Арзамас. Этот город стал для писателя второй родиной.
- 6) Осенью 1914 года Аркадий пошёл в первый класс Арзамасского реального училища. В это же лето началась первая мировая война. Отца Аркадия забрали на фронт.
- 7) В училище Аркадий слыл большим книголюбом, обладал феноменальной памятью, мог часами читать наизусть Пушкина, Лермонтова, Некрасова. В эту пору он сочинял много стихов, но не записывал их, и они забывались.

- 8) Аркадий очень тосковал по отцу и даже решил убежать к нему на фронт, но попытка закончилась неудачно. Его вернули домой.
- 9) Когда Аркадию исполнилось 14 лет, он ушёл в Красную Армию. Возраст он свой скрыл, потому что выглядел намного старше.
- 10) Аркадий писал: «... вышло так, что четырнадцати с половиной лет я командовал 6-ой ротой 2-го полка... А в 17 лет был командиром 58-го отдельного полка по борьбе с бандитизмом.»
- 11) В декабре 1919 года Аркадий был ранен в ногу и контужен в голову, поэтому в рядах Красной Армии ему остаться не разрешили. В 1924 году он был уволен в запас. Это был самый молодой полковник в мире – ему исполнилось 20 лет.
- 12) О профессии военного пришлось забыть, а вот жизненный опыт, накопившийся за эти годы, повлёк Аркадия к писательству. Настоящая фамилия Аркадия Гайдара – Голиков. «Гайдар» – псевдоним, который, по одной из версий, означает в переводе с монгольского «всадник, скачущий впереди». Под своими произведениями писатель подписывался «Аркадий Гайдар».
- 13) В 1924 году писатель женился на Лии Соломянской и в 1926 году у них родился сын Тимур.
- 14) Гайдар много пишет. Его герои в военное время борются со злом с оружием в руках, а в мирное – совершают добрые поступки, строят новую жизнь. Гайдар хотел, чтобы юные читатели подражая героям его книг, сами становились героями, учились любить свою Родину, учились честности, смелости, стойкости.

Илл. 50. А. Гайдар и Л. Соломянская с сыном Тимуром.

Илл. 51. А. Гайдар на встрече с артековцами (1939 г.)



- 15) Наступил июнь 1941 года, началась Великая Отечественная война. Опытный фронтовик Гайдар прекрасно понимал размеры надвигающейся беды. На фронт он ушёл сразу же. В качестве военного корреспондента он оказался в Киеве в тылу врагов. Возвращаться в Москву он отказался, остался воевать в партизанском отряде.
- 16) 26 октября 1941 года бойцы отряда, в том числе и Гайдар, отправились в разведку и за продуктами. Вышли из села, нужно было перейти железную дорогу. Гайдар шёл впереди и первым увидел немцев. У него был один выход. Он крикнул: «Ребята, немцы!» и тем самым спас остальных, но сам погиб мгновенно. Пуля попала в сердце.
- 17) Помните чудесную сказку о Мальчише-Кибальчише? Гайдара, как и героя этой сказки, храброго Мальчиша, похоронили «на зелёном бугре у Синей реки».

Погиб он где-то под Леплявою
Как партизан, в тылу врагов.
И, осенённый вечной славою,
Спит у днепровских берегов.³²

(«Памяти Гайдара», С. Маршак)

- 18) В 2014 году Аркадию Петровичу Гайдару исполнилось бы 110 лет. Всё самое важное, что он хотел сказать, он сказал в своих добрых, светлых, вечных книгах. Нам бы дорасти, дотянутся, понять...
- 19) Более половины произведений Гайдара экранизированы, а некоторые даже дважды. «Голубая чашка» – рассказ о самом

³² Полный текст стихотворения см.: <http://bk-detstvo.narod.ru/gaidar.html>

Гайдаре, о том каким он был в 32 года. Его голос звучит свободно, раскованно, тепло.

- 20) «Горячий камень» воспринимается как подлинная сказка, мудрая и поэтичная. А что особенно дорого, как сказка Гайдара о себе самом, как завещание потомкам.
- 21) «Совесть». Больше всего Гайдар ценил в людях умение прожить жизнь честно, правильно, с пользой для других.
- 22) В рассказе «Чук и Гек» Гайдар раскрывает нам секрет счастья, рассказывая о двух обыкновенных мальчишках.
- 23) Тихий городок Арзамас, реальное училище, детские игры – всё это перешло в повесть «Школа» из детских лет писателя.
- 24) Повесть «Тимур и его команда» написана перед самой войной, в 1940 году. Благодаря ей в нашей стране было организовано тимуровское движение, которое помогало фронтовикам.
- 25) «Сказка о Военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове» о короткой, но яркой жизни, какой была жизнь самого Гайдара.

Илл. 52-54. Обложки книг А. Гайдара.



В е д у щ и й.

Знает каждый гражданин советский,
Будь он очень молод или стар, –
Что на свете жил писатель детский,
Синеглазый богатырь Гайдар.
С юности надев шинель солдата,
Защищал он Родину свою,
Был он лучшим другом вам, ребята,
И за наше счастье пал в бою.

(С.Я. Маршак)

В е д у щ и й. Жизнь Аркадия Петровича Гайдара пришлась на очень сложное время. В стране шла Гражданская война. На ней ранили и

убивали, как и на любой другой войне. Но особенно страшна она была тем, что сражались между собой люди, живущие в одной стране и говорящие на одном языке. Нередко по разные стороны фронта оказывались братья, отцы с сыновьями, старые друзья...

Захватил Гайдар и великие стройки Советской страны, и радостный подъем людей, надежду на то, что впереди их ждёт новое светлое, интересное будущее, ради которого они не жалели ни сил, ни времени.

Танец под музыкальную тему «Время, вперёд!».

В е д у щ и й. В такое сложное и интересное время начал писать свои книги Аркадий Гайдар. Из-под его пера появились на свет герои-мальчишки, способные совершать подвиги каждую минуту. Один из таких героев живёт в рассказе Гайдара «Дым в лесу». День у мальчика Володи начинался как обычно, если не считать того, что он защитил девочку Феню от соседского мальчишки, а потом привёл её к матери...

Сцена из рассказа «Дым в лесу»

Действующие лица:

Мама Фенечки

Володя

Фенечка

Звучит песня «Дружные ребята».

Входят Володя и Фенечка. С другой стороны вбегает мама, у неё в руках полотенце. Мама садится перед девочкой и начинает ей лицо вытирать.

М а м а. Горе ты мое горькое! И где ты так измыгалась, извазякалась? Да сиди же ты и не вертись, несчастное создание! Ой, у меня и без тебя беды немало! *(Володе).* Мальчик, ты человек хороший. Ты мою дочку любишь. Останься с Феней на час в квартире. Мне очень некогда. А я тебе тоже когда-нибудь добро сделаю.

М а л ь ч и к. Хорошо, я посижу с Феней.

Ф е н я. Mamочка, но ты дай нам за это что-нибудь вкусное, а то нам будет скучно.

М а м а. Возьмите сами.

Мама отдаёт связку ключей и уходит.

Ф е н я. Ой, да она от комода все ключи оставила. Вот чудо! *(Снимает пальто, кладёт на стул.)*

В о л о д я. Что же тут чудесного? Мы ведь свои люди, а не воры и не разбойники.

Ф е н я. Мы не разбойники, но когда я в тот комод лазаю, то всегда что-нибудь нечаянно разбиваю. Или вот, например, недавно разлилось варенье и потекло на пол.

Раздаётся вой сирены, голоса на улице. Феня бежит к окну,
Володя её отталкивает и сам выглядывает из окна.

В о л о д я. Стой, не лезь вперед, Фенька. Там лес горит и торфяники.

Феня садится в углу на стуле и смотрит на Володю злыми глазами.

Ф е н я (*обиженно*). Ты дурак! Тебя мама оставила со мной играть, а ты зовешь меня Фенькой и от окна толкаешься. Возьми тогда и уходи совсем из нашего дома.

В о л о д я (*смотря в окно*). Фенечка, беги сюда, смотри, что внизу делается! Вон, смотри, грузовики с людьми помчались. А вот целый отряд с лопатами. За ними мальчишки бегут! (*Оборачивается.*) Фенечка, ты посиди здесь одна, а я ненадолго во двор сбегаю.

Ф е н я. Нет, теперь я боюсь. Ты слышишь, как оно воет?

В о л о д я. Экое дело, воет! Так ведь это труба, а не волк воет! Съест она тебя, что ли? Ну, хорошо, ты не хнычь. Давай с тобой вместе во двор спустимся. Мы там постоим минутку и назад.

Ф е н я. А дверь? Мама от двери ключа не оставила. Мы хлопнем, замок захлопнется, и тогда как? Нет, Володька, ты уж лучше сядь тут и сиди.

В о л о д я (*раздражённо ходит около неё*). Ну, почему я должен тебя караулить? Что ты, корова или лошадь? Или ты не можешь маму одна дожидаться? Вон другие девчонки всегда сидят и дожидаются. Возьмут какую-нибудь тряпку, лоскутик... куклу сделают: «Ай, ай! Бай, бай!» Ну, не хочешь тряпку, – сидела бы слона рисовала, с хвостом, с рогами.

Ф е н я. Не могу. Если я одна останусь, то могу открыть кран, а закрыть позабуду. Или могу разлить на стол всю чернильницу. Вот один раз упала с плиты кастрюля. А другой раз застрял в замке гвоздик. Мама пришла, ключ толкала, толкала, а дверь не отпирается. Потом позвали дядьку, и он замок выломал. Нет, одной оставаться очень трудно.

В о л о д я (*кричит*). Несчастная! Но кто же это тебя заставляет открывать кран, опрокидывать чернила, спихивать кастрюли и заталкивать в замок гвозди? Я бы на месте твоей мамы взял веревку да вздул тебя хорошенько.

Ф е н я. Дуть нельзя! А вот и мама! (*Убегает.*)

В е д у щ и й. Горел лес... Фенечка оказалась дочерью лётчика Федосеева, который тушил лес и пропал. Мама с Феней решила ехать на аэродром,

чтобы узнать, что произошло. И тут Володька попросился с ними. Он ещё и сам не знал, что с ним произойдёт...

Видеофрагмент из фильма «Дым в лесу».

Илл. 55. Кадр из фильма «Дым в лесу» (1955 г.).

Илл. 56. Сцена «Дым в лесу» из киновечера (26 ноября 2014 г.).



В е д у щ и й. Володька, не умея плавать, рискуя жизнью, кинулся в реку. Он и не знал, что по его следам уже идёт милицейская собака, которая и обнаружила лётчика Федосеева, а потом и самого Володьку спасла – вытащила из реки.

Звучит танго «Цветущий май».

Ведущий качает рукой подвешенный самолётик.

В е д у щ и й. Мужественный человек, настроенный лирически. Таким был Гайдар. Таким лирическим произведением стал рассказ «Голубая чашка». В г. Москве, в Государственном литературном музее хранится амбарная книга, на первой странице которой рукою Аркадия Петровича зачеркнуто название «Хорошая жизнь» и написано новое – «Голубая чашка». Гайдар. 1935 г.»

Рассказ начинается с маленькой семейной размолвки... Мама Маруся рассердилась из-за разбитой голубой чашки. А папа со Светланой обиделись за то, что она долго сидела в саду со своим гостем – полярным лётчиком, отправилась провожать его на вокзал, а поутру уехала в город. И ушли папа со Светланой «куда глаза глядят»...

Сцена из рассказа «Голубая чашка»

Действующие лица:

Светлана

Отец

Звучит «Симферопольский мотив». На столе чашки, чайник, тарелка с хлебом, яблоко, пачка табака. Грустные отец и Светлана сидят за столом.

С в е т л а н а. Вот тебе и на лодке поехали! Папа, мы ведь совсем-совсем ничего не разбивали!

О т е ц. Что ж! С крыши нас с тобой вчера согнали. Банку из-под керосина у нас недавно отняли. За какую-то голубую чашку напрасно выругали. Разве же это хорошая жизнь?

С в е т л а н а. Конечно, жизнь совсем плохая.

О т е ц. А давай-ка, Светлана, надень ты свое розовое платье. Возьмем мы из-за печки мою походную сумку, положим туда твое яблоко, мой табак, спички, нож, булку и уйдем из этого дома, куда глаза глядят.

С в е т л а н а (*подумав*). А куда твои глаза глядят?

О т е ц. А глядят они, Светлана, через окошко, вот на ту желтую поляну, где пасется хозяйкина корова. А за поляной, я знаю, гусиный пруд есть, а за прудом водяная мельница, а за мельницей на горе березовая роща. А что там за горой, – уж этого я и сам не знаю.

Светлана (*бежит, берёт походную сумку*). Ладно, возьмем и хлеб, и яблоко, и табак (*Отдаёт сумку отцу*.) А только захвати ты с собой еще толстую палку, потому что где-то в той стороне живет ужасная собака Полкан. И говорили мне про нее мальчишки, что она одного чуть-чуть до смерти не заела.

О т е ц (*смеясь*). Ладно, и палку возьмём. А Полкана не бойся, он не злой. Давай-ка закроем с тобой, Светланка, все пять окон, закрём обе двери, а ключ подсунем под крыльцо. (*Берёт Светлану за руку*.)

С в е т л а н а (*оборачиваясь, грустно*). Прощай, Маруся! А чашки твоей мы все равно не разбивали.

Звучит «Симферопольский мотив».

В е д у щ и й. И отправились Светланка с папой в путешествие. Много разных людей встретили, много разных мест увидели.

Видеофрагмент из фильма «Лето на память»: «В гостях у Валентины».

Звучит танго «Цветущий май».

Ведущий. Из своего путешествия герои «Голубой чашки» возвратились повзрослевшими. Они поняли, что нельзя давать простор мелким чувствам, пустяковым обидам, которые навсегда могут поссорить людей, разрушить семью, детей лишить счастья.

Илл. 57. Кадр из фильма «Лето на память» (1987 г.).

Илл. 58. Сцена «Голубая чашка» из кино вечера (26 ноября 2014 г.).



В 1936 году «Голубая чашка» впервые была напечатана на страницах журнала «Пионер». В короткий срок она стала произведением для всех: ею заслушивались и малыши, её читали школьники, ею восхищались взрослые.

Ведущий переносит голубую чашку со сцены в выставочную часть.

В е д у щ и й. Книги Гайдара учат мужеству, честности и любви. В своих книгах он доказал, что лучший способ воспитать смелых людей – научить говорить правду. И сам он ничего не скрывал от своих читателей. Страна Гайдара – это надёжное убежище для детей, где в любую эпоху они могут сохранить оптимизм, веру в добро и справедливость. Маленький детский рассказ «Совесь» близок нам и сейчас. Он похож на притчу, которая с лёгкостью объясняет маленькому ребёнку, что же такое совесть...

Диафильм «Совесь».

Звучит танго «Цветущий май».

В е д у щ и й. Книги Гайдара для маленьких – мирные, светлые, радостные, семейные. Ещё одна книга «Чук и Гек», о счастливой семье, двух шаловливых мальчишках. Рассказ начинается словами, от которых становится теплее на сердце: «Жил человек возле Синих гор...». Вот к этому человеку, своему отцу, едут через всю страну два мальчика, Чук и Гек, вместе со своей мамой. И всё бы хорошо, да вот только телеграмму от отца они потеряли, а маме про неё ничего не сказали.

Сцена из рассказа «Чук и Гек»

Действующие лица:

Чук

Гек

Звучит песня «Весёлый ветер».
На сцене Г е к. В его руках палка с заострённым концом,
которой он протыкает газету, висящую на спинке стула.
Своей палкой Гек пытается проткнуть жёлтую коробку из-под обуви,
которая также лежит на стуле.
На других двух стульях лежат пальто и шапки Чука и Гека.

Г е к (*бегает с палкой и кричит*). Р-ра! Р-ра! Ура! Эй! Бей! Турумбей!

В комнату заглядывает Ч у к. В руках у него металлическая коробочка.

Чук (*подбегает и хватается картонную коробку*). Что ты делаешь?! Это моё! Там же мои значки, дудочка и деньги – целых сорок шесть копеек.

Отходит в сторону и проверяет, всё ли на месте.
Металлическую коробочку Чук кладёт на стол. Гек продолжает бегать и кричать.

Ч у к. А где моя дудочка? Эта ты её взял! Отдай!

Г е к. Я не брал, я не брал! Не отдам, не отдам!

Чук бежит за Геком, выхватывает у него палку и ломает.

Г е к. Это была моя пика! Зачем ты сломал её?

Ч у к. А зачем ты взял мою дудочку?

Гек подбегает к столу, хватается металлическую коробочку и выбрасывает её в окно.

Ч у к (*кричит*). Телеграмма! Телеграмма!

Чук хватается пальто и убегает за сцену. За ним бежит Гек.
Через некоторое время они возвращаются и садятся, не снимая пальто.

Ч у к. Наверное, коробочка попала в сугроб или её кто-нибудь подобрал.

Г е к. Что же мы теперь маме скажем про телеграмму?

Ч у к. Знаешь, Гек: а что, если мы маме про телеграмму ничего не скажем?

Подумаешь – телеграмма! Нам и без телеграммы весело.

Г е к (*вздыхает*). Врать нельзя. Мама за вранье всегда еще хуже сердится.

Ч у к (*радостно*). А мы не будем врать! Если она спросит, где телеграмма, мы скажем. Если же не спросит, то зачем нам вперед выскакивать? Мы не выскочки.

Г е к. Ладно. Если врать не надо, то так и сделаем. Это ты хорошо, Чук, придумал.

Берут шапки и уходят со сцены.

Видеофрагмент из фильма «Чук и Гек»: «Случай в поезде».
Звучит танго «Цветущий май».

Илл. 59. Кадр из фильма «Чук и Гек» (1953 г.).

Илл. 60. Сцена «Чук и Гек» из киновечера (26 ноября 2014 г.).



В е д у щ и й. Конечно, Чук и Гек вместе с мамой добрались до отца по дремучей тайге. Много ещё было происшествий по вине Чука и Гека. Но всё окончилось счастливо. Гайдар пишет в конце повести: «Что такое счастье – это каждый понимал по-своему. Но все вместе люди знали и понимали, что надо честно жить, много трудиться и крепко любить и беречь эту огромную счастливую землю, которая зовется Советской страной». Впрочем, неважно как называлась страна, главное, это наша Родина, которую надо любить и защищать...

Гайдар задолго предвидел, что будет война. Он точно знал: если взрослые уйдут на фронт, дети тоже не захотят сидеть без дела. Перед самой великой Отечественной войной в 1940 году появляется книга «Тимур и его команда». В ней он придумал дело для ребят, которое быстро распространилось по всей стране и получило название «тимуровское движение». Тимуровцы помогали семьям, чьи отцы погибли на фронте. С командой Тимура мы знакомимся через девочку Женю, которая приезжает на дачу и обнаруживает на чердаке штаб.

Видеофрагмент из фильма «Тимур и его команда»:
«Женя на чердаке знакомится с Тимуром».

Сцена из повести «Тимур и его команда»

Действующие лица:

Тимур

Мишка Квакин

Звучит инструментальная тема из песни «Бьют свинцовые ливни».
Навстречу друг другу идут Т и м у р и М и ш к а К в а к и н.

Тимур легко помахивает сорванной веткой. Квакин на ходу ест яблоко, его лицо не показывает ни удивления, ни испуга.

К в а к и н (*склонив голову набок*). Здорово, комиссар! Куда так торопишься?

Т и м у р (*в тон Квакину*). Здорово, атаман! Тебе навстречу.

К в а к и н. Рад гостю, да угощать нечем. Разве вот это?

Квакин достаёт из-за пазухи ещё одно яблоко. Тимур берёт и надкусывает.

Т и м у р. Ворованные?

К в а к и н. Они самые, сорт «золотой налив». Да вот беда: нет еще настоящей спелости.

Т и м у р (*бросает яблоко*). Кислятина! Послушай: ты на заборе дома номер тридцать четыре вот такой знак видел? (*Показывает на звезду, вышитую на своей безрукавке.*)

К в а к и н (*настороженно*). Ну, видел. Я, брат, и днем и ночью все вижу.

Т и м у р. Так вот, если ты днем или ночью еще раз такой знак где-либо увидишь, ты беги прочь от этого места, как будто бы тебя кипятком ошпарили.

К в а к и н (*растягивая слова*). Ой, комиссар! Какой ты горячий!

Илл. 61. Кадр из фильма «Тимур и его команда» (1940 г.).

Илл. 62. Сцена «Тимур и его команда» из кино вечера (26 ноября 2014 г.).



Т и м у р (*не повышая голоса*). Ой, атаман, какой ты упрямый.

К в а к и н (*хватая за руку Тимура*). Хватит, поговорили!

Т и м у р (*отводя руку*). Поговорили! А теперь запомни сам и передай всей своей шайке, что этот разговор у нас с вами последний.

Расходятся в разные стороны.

Звучит инструментальная тема из песни «Бьют свинцовые ливни».

В е д у щ и й. Имя Тимур своему герою писатель дал не случайно – так звали сына Гайдара. В 1940 году на вопрос, как воспитывать у ребят ненависть к врагам, Гайдар ответил: «А зачем вам воспитывать ненависть? Воспитывайте любовь к Родине... И тогда, если кто-нибудь посягнёт на Родину, родится у человека великая и праведная ненависть...» Все книги Гайдара – пример такого воспитания.

Давайте вспомним его повесть «Военная тайна», а точнее героя из сказки, которую рассказывает ребятам Алька – Мальчиша-Кибальчиша. Это сказ о маленьком мальчике с душой настоящего командира, верного своим идеалам и героически стойкого в служении им.

Сцена из «Сказки о Военной тайне, Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове»

Действующие лица:

Мальчиш-Кибальчиш

Буржуин

Звучит начало кантаты «Мальчиш-Кибальчиш».

На сцене кресло Главного Буржуина. Входит М а л ь ч и ш - К и б а л ь ч и ш, закованный в кандалы. На его голове будёновка. Входит Б у р ж у и н.

Б у р ж у и н. Отчего, Мальчиш, бились с Красной Армией Сорок Царей да Сорок Королей, бились, бились, да только сами разбились?³³ (*Заходит с*

³³ Для создания аутентичной атмосферы Иностранной военной интервенции России 1918-1922 гг. в школах с углублённым преподаванием английского / немецкого языка можно рекомендовать использование реплик на иностранном языке. Возможно введение персонажа Буржуина-фельдмаршала, который бы говорил на английском языке, тогда как Главный Буржуин говорил бы на немецком, или один из них переводил бы речь другого на русский язык с характерным акцентом. Ниже следуют реплики Буржуина из данной инсценировки в переводе на английский и немецкий языки, цитируемые по источнику:

Солдатов В.В. Сценарий спектакля «Мальчиш-Кибальчиш и Военная тайна» с использованием английского и немецкого языка (пьеса в 2 действиях по сказке А. Гайдара) [Электронный документ] – Режим доступа: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,167430/

Б у р ж у и н. Warum denn, Maltshish, schlugen sich Vierzig Kaiser und Vierzig Könige mit dem russischen Heer – so schlugen sie sich und schlugen, aber sind doch selbst geschlagen? ... Why, Malchish, are all the prisons full, and all the jails packed, and all the guards vigilant at every corner, and all the troops in motion, but still we have no peace day or night? ... Warum denn, Maltshisch, verdammter Kibaltshisch, in meinem Hoch-Bourgeoisreich und im anderen Flach-Königreich, und im dritten Schnee-Kaiserreich, und im vierten Glut-Staat... On the same day at early spring and on the same day at late autumn, – the languages though different have the same songs; the hands though different carry the same banners; the same speeches are spoken, the same thoughts are thought, the same deeds done? ... Hat denn, Maltshisch, das russische Heer ein Kriegsgeheimnis? ... Do our subjects have someone other's help? ... Gibt es, Maltshisch, einen

другой стороны.) Отчего, Мальчиш, и все тюрьмы полны, и все каторги забиты, и все жандармы на углах, и все войска на ногах, а нет нам покоя ни в светлый день, ни в темную ночь? *(Садится в кресло.)* Отчего, Мальчиш, проклятый Кибальчиш, и в моем Высоком Буржуинстве, и в другом – Равнинном Королевстве, и в третьем – Снежном Царстве, и в четвертом – Знойном Государстве в тот же день в раннюю весну и в тот же день в позднюю осень на разных языках, но те же песни поют, в разных руках, но те же знамена несут, те же речи говорят, то же думают и то же делают? *(Подходит к Мальчишу-Кибальчишу, пытается заглянуть в глаза.)* Нет ли, Мальчиш, у Красной Армии военного секрета? Нет ли у наших подданных чужой помощи? Нет ли, Мальчиш, тайного хода из вашей страны во все другие страны, по которому как у вас кликнут, так у нас откликаются, как у вас запоют, так у нас подхватывают, что у вас скажут, над тем у нас задумаются?

Мальчиш-Кибальчиш поднимает голову и звонко смеётся.

М а л ь ч и ш. Есть и могучий секрет у крепкой Красной Армии. И когда б вы ни напали, не будет вам победы. Есть и неисчислимая помощь, и сколько бы вы в тюрьмы ни кидали, все равно не перекидаете, и не будет вам покоя ни в светлый день, ни в темную ночь. Есть и глубокие тайные ходы. Но сколько бы вы ни искали, все равно не найдете. А больше я вам, буржуинам, ничего не скажу, а самим вам, проклятым, и ввек не догадаться!

Б у р ж у и н *(зло)*. Что это за страна? Что же это такая за непонятная страна, в которой даже такие малыши знают Военную Тайну и так крепко держат свое твердое слово? *(В зал)* Торопитесь же, буржуины, и погубите этого гордого Мальчиша. Заряжайте же пушки, вынимайте сабли, раскрывайте наши буржуинские знамена, потому что слышу я, как трубят тревогу наши сигнальщики и машут флагами наши махальщики. Видно, будет у нас сейчас не легкий бой, а тяжелая битва...

Илл. 63. Кадр из фильма «Сказка о Мальчише-Кибальчише» (1964 г.).

Илл. 64. Сцена «Сказка о Военной тайне...» из кино вечера (26 ноября 2014 г.).

Geheimgang aus deinem Land in alle anderen Länder, durch welchen, falls man bei euch herrufe, so man bei uns antwortet; falls man bei euch singe, so man bei uns darin mitstimmt; und falls man bei euch etwas sage, so man bei uns darüber nachdenkt?

Б у р ж у и н. Was für ein Land ist das? ... What is that strange and incomprehensible country where even little children know the Military Secret and keep their firm word so staunchly? ... Beeilt euch, meine Bourgeois, und vernichtet diesen stolzen Maltischisch. ... Load the cannons, take out the sabres, unfold our bourgeois banners, for I hear our signalmen sound alarm and I see our flagmen wave their flags. ... Wir werden jetzt wohl keinen leichten Kampf haben, sondern eine schwere Schlacht.



Раздаются выстрелы. Затемнение.
Звучит музыкальная тема из фильма «Тимур и его команда».

В е д у щ и й. Что же это за «военная тайна», которая, быть может, вовсе не тайна?.. Это черты характера русского человека – готовность к самопожертвованию, совершению подвига, – которые Гайдар разглядел у детей-мальчишек и которые эти повзрослевшие ребята десять лет спустя с такой неистовой силой проявили на полях сражений Великой Отечественной войны.

Когда в 1941 году началась война, Гайдар стал проситься на фронт. Его не сразу взяли, были проблемы со здоровьем. На фронте, как вы уже знаете, он оказался в качестве военного корреспондента.

За два месяца до своей гибели Аркадий Гайдар написал сказку «Горячий камень» и как будто сказал всем своим читателям: «И у меня жизнь была хорошая, и ничего в ней не нужно менять». Волшебный камень из сказки мог подарить человеку вторую жизнь. Колхозный сторож, герой сказки, отказался от такого подарка, хотя был он стар и хром, кашлял и тяжело дышал. «Но жизнь свою прожил хорошо и не хочу начинать её сначала», – сказал старик.

Сцена из сказки «Горячий камень»

Действующее лицо:
Ивашка

Звучит русская народная мелодия. На сцене лежит камень.
Входит усталый И в а ш к а. Он опускается на камень и тут же вскакивает.

И в а ш к а (*кричит*). Ой-й! Я, наверное, на пчелу сел. (*Осматривается.*)
Вроде нет никакой пчелы. (*Дотрагивается до камня и отдёргивает руку.*)
Да это камень, как уголь, горячий! (*Дует на руку.*) Да здесь буквы какие-

то! Точно, камень волшебный! *(Начинает осторожно стряхивать с камня грязь, затем медленно читает надпись.)* Кто снесёт этот камень на гору и там разобьёт его на части, тот вернёт свою молодость и начнёт жить сначала. *(Рассматривает буквы.)* Здесь и печать стоит какая-то.

Отходит в сторону, задумывается.

И в а ш к а. Но мне же всего девять лет. И жить начинать сначала, то есть опять на второй год оставаться во втором классе, я совсем не хочу. Вот если бы через этот камень, не уча заданных в школе уроков, можно было из второго класса перескочить сразу в четвёртый – это другое дело! *(Собирается уходить, но, радостный, останавливается.)* А дай-ка, расскажу про этот камень старику, у которого яблоки воровал. Он ведь мог свободно меня крапивой отхлестать, а пожалел меня. Он старенький, теперь я его пожалею, верну ему молодость, чтобы он не кашлял, не хромал и не дышал так тяжело. *(Убегает.)*

Видеофрагмент из мультфильма «Горячий камень»: финал, слова деда.
Звучит инструментальная тема из песни «Бьют свинцовые ливни».

Илл. 65. Кадр из мультфильма «Горячий камень» (1965 г.).

Илл. 66. Хор школы-интерната исполняет песню «Гайдар шагает впереди» на кино вечере (26 ноября 2014 г.).



В е д у щ и й.

Любимых детских книг творец
И верный друг ребят,
Он жил, как должен жить боец,
И умер, как солдат.
Ты повесть школьную открой
Гайдар её писал:
Правдив той повести герой
И смел, хоть ростом мал.
Прочти гайдаровский рассказ
И оглянись вокруг:
Живут сегодня среди нас

Тимур, и Гек, и Чук.
Их по поступкам узнают.
И это не беда,
Что по гайдаровски зовут
Героев не всегда.
Страницы честных, чистых книг
Стране оставил в дар
Боец, Писатель, Большевик
И Гражданин – Гайдар...

(С.В. Михалков)

Хор, одетый в парадную пионерскую форму, исполняет песню
«Гайдар шагает впереди» (муз. А. Пахмутовой, сл. Н. Добронравова).

В е д у щ и й. Аркадий Петрович Гайдар прожил короткую, но очень яркую жизнь. «Да, хорошая жизнь проходит не просто, – говорил Гайдар. И пусть ребята не ждут готовых радостей и готового благополучия, пусть знают, что с них большие дела спросятся». И всегда у писателя за спокойными светлыми страницами звучит настораживающий, тревожный голос: **Смотри! Слушай! Береги Родину!**

«Любите жизнь, радуйтесь всему хорошему в ней! Любите людей, больше доверия друг другу! Берегите мир в своей большой семье,» – говорил Гайдар.

Перед началом учебного года в 1941 году Гайдар обратился к школьникам страны. Его выступление по радио прозвучало 30 августа и в тот же день было напечатано в газете «Пионерская правда».

Ведущий включает радио, звучит обращение Гайдара. Постепенно оно затихает и сменяется музыкальной темой из фильма «Макар-следопыт».

Все герои выходят на поклон. На экран проецируются иллюстрация из произведений Гайдара, переходящие в фотографии различных сцен из спектакля.

155-летию А. Чехова посвящается

3. Разработка кино вечера «Перелистывая рассказы А.П. Чехова»

Цель:

- познакомить обучающихся с творчеством А.П. Чехова;
- расширить представление обучающихся о личности писателя.

Задачи:

- знакомство с творчеством А.П. Чехова;
- формирование интереса к произведениям А.П. Чехова, особенностям его писательской манеры;

- приобщение детей к чтению произведений А.П.Чехова;
- пробуждение интереса детей к просмотру фильмов, снятых по произведениям А.П. Чехова;
- социализация детей средствами театрального искусства;
- развитие эмоциональной сферы ребёнка через театральные постановки;
- на основе знакомства с жизненными принципами писателя и его творчеством воспитание в обучающихся порядочности, интеллигентности, серьёзной жизненной позиции;
- развитие творческих способностей обучающихся.

Оформление: портрет А.П.Чехова; выставка книг; выставка дисков с записями фильмов, снятых по его произведениям

Илл. 67. Обложка книги «Каштанка». Художник Г. Спирин.

Илл. 68. Обложка книги «Ванька». Художник В. Гальдяев.

Илл. 69. Обложка книги «Мальчики». Художник В. Бритвин.



Музыкальное оформление:

- 1) М. Глинка, Музыкальное эссе (вар. 2) (фортепиано, исп. В. Рябчиков);
- 2) П. Чайковский, Детский альбом «Сладкая грёза» (соч. 39);
- 3) М. Глинка, Вальс-фантазия си-минор;
- 4) П. Чайковский, «Юмореска» (соч. 10);
- 5) И. Штраус (сын), Вальс «Утренние газеты» (соч. 279);
- 6) М. Глинка, Ноктюрн;
- 7) Сценические шумы «треск костра», «цокот цикад».

Мультимедийное сопровождение:

- 1) PowerPoint-презентация слайдов «А.П. Чехов»;
- 2) PowerPoint-презентация слайдов «Лошадиная фамилия» с использованием иллюстраций различных авторов к рассказу;
- 3) аудиозапись рассказа «Лошадиная фамилия» (чит. В. Басов) (сопровождение к презентации слайдов «Лошадиная фамилия»);

- 4) короткометражный фильм «Злой мальчик» (реж. В. Грамматиков, СССР, 1974 г.);
- 5) мультфильм «Сын прокурора спасает короля» (реж. О. Холодова, Россия, 8 мин.);
- 6) мультфильм «Белолобый» (реж. С. Серёгин, Россия, 2010 г., 8 мин.).

Звучит Музыкальное эссе М. Глинки.

На сцене стоит стол, на столе свеча в подсвечнике.

За столом сидит юный **А н т о н Ч е х о в**. Перед ним раскрытый учебник, тетрадь, чернильница с пером.

На заднем занавесе изображена часть улицы с фонарём, скамейкой, осенней дорожкой. Авансцена оформлена как часть улицы – скамейка, фонарь, дерево с осенними листьями.

Через зал проходит **в е д у щ и й** в костюме конца XIX—начала XX века.
Ведущий садится на скамейку.

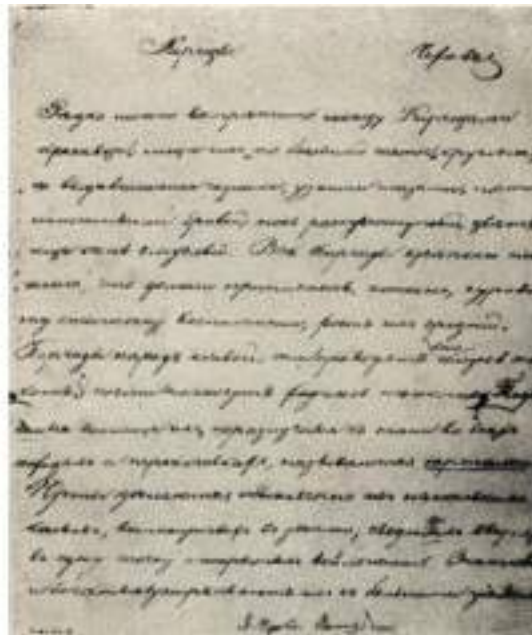
В е д у щ и й. Давайте представим себе зимний ранний вечер. Ученик третьего класса готовил уроки. Перед ним лежала раскрытая латинская грамматика. В медном подсвечнике мигала сальная свеча, свет от которой падал на стену. Было тихо, тепло... Антоша неторопливо снял щипчиками нагар со свечи, написал в тетради число. В эту комнату вошёл отец Павел Егорович, в шубе, в больших калошах, и сказал: «Ступай в лавку». Антоша не пробовал возражать: он заранее знал, что ничего из этого не выйдет, закрыл грамматику и пошёл за отцом в его бакалейную лавку. Так проходило детство замечательного русского писателя Антона Павловича Чехова, с творчеством которого мы сегодня познакомимся.

Презентация слайдов «А.П. Чехов». Ведущий читает текст.
Звучит детский альбом «Сладкая грёза» П. Чайковского.

- 1) А.П. Чехов (1860-1904) последний из великих писателей русской литературы XIX века. Личность писателя поражает сочетанием мягкости и деликатности с мужеством и силой воли. Ему пришлось пройти суровую жизненную школу.
- 2) Отец, Павел Егорович, был нрава деспотического. Детей воспитывал в строгости, но человек был одаренный: хорошо играл на скрипке, пел. Дома устраивались музыкальные семейные представления.

Илл. 70. Антон Чехов (70-е гг. XIX в.).

Илл. 71. «Киргизы», классное сочинение Чехова-гимназиста. Автограф.



- 3) Мать – Евгения Яковлевна, прекрасная хозяйка, заботливая и любящая мать. Жила исключительно жизнью детей и мужа, но при этом страстно любила театр. Она воспитывала в своих детях отзывчивость, уважение к людям, любовь к природе.
- 4) Семья Чеховых была большой и талантливой. Несмотря на жизненные трудности все получили хорошее образование. Чехов впоследствии говорил, что «талант у нас со стороны отца, а душа со стороны матери».
- 5) После окончания университета, получив диплом врача, началась практика земского врача. Он был превосходным врачом, добросовестным, терпеливым. Но доктор Чехов не бросал своих литературных занятий, он продолжал писать. В первые годы своей работы было написано около тысячи рассказов.
- 6) У Антона Павловича была душа страстного путешественника. В 1890 г. он отправился на Сахалин. Там он пробыл всего три месяца, но и там он проделал огромную работу. По собственной инициативе провел перепись населения, сам объездил все избы. После возвращения в Москву через несколько лет появилась книга «Остров Сахалин».

Илл. 72. Семья Чеховых (1874 г.). Стоят: Иван, Антон, Николай, Александр Чеховы и М. Е. Чехов (дядя писателя); сидят: Михаил, Мария Чеховы, П.Е. Чехов (отец писателя), Е.Я. Чехова (мать писателя), Л.П. Чехова (тетка писателя) и Георгий Чехов.

Илл. 73. Чехов перед отъездом на Сахалин (1890 г.).



- 7) По предписанию врачей, будучи больным человеком, Чехов жил в Ялте. Вдали от Москвы, от друзей, от Московского художественного театра Антон Павлович очень тосковал. В эту пору в жизнь писателя вошла Ольга Леонардовна Книппер (1868-1959), актриса Художественного театра, для которой он создал пьесы «Три сестры», «Вишневый сад». Ольга Леонардовна считала себя «мифической женой» потому, что больной Чехов жил в Ялте, а она играла в Москве...

Илл. 74. Чехов и Книппер в лодке на р. Клязьме в Любимовке (1902 г.).
Илл. 75. Чехов и Толстой.



- 8) В Ялте на улице Кирова теперь находится дом-музей А.П. Чехова. Прошло 150 лет со дня рождения великого писателя, но годы не властны над его творениями. Мы и сегодня с интересом читаем его рассказы...

Звучит «Сладкая грёза» П. Чайковского.
На сцене затемнение. Ведущий сидит на скамейке.

Его я часто вспоминаю.
Вот и теперь передо мной
Стоит он, точно как живой,

Такой, каким его люблю и знаю:
Сухие, тонкие черты,
Волос седеющие пряди.
И эта грусть в глубоком взгляде,
Сосредоточенном и полном доброты.
Больной и бесконечно милый,
Он был похож на первоцвет,
Сквозь снег пробившийся на свет...³⁴

(Александр Федоров, 1905 г.)

Исполняется вальс под музыку Вальса-фантазии М. Глинки.
В конце танца исполнители прогуливаются по сцене, беседуют.
Входит в е д у щ и й с дамой под зонтиком.

Илл. 76. А. Любимова, иллюстрация к рассказу «Злой мальчик».
Илл. 77. Иллюстрация к рассказу «Не в духе».



В е д у щ и й. Представьте себе летний день, дачу у реки. Для мальчишки эта обстановка полна приключений. Но тут оказывается, что старшая сестра влюблена и встречается с молодым человеком. Но характер мальчика оказывается злым... Он начинает следить за сестрой, да ещё и требует деньги, за то, что ничего не скажет маменьке. В конце концов, сестра и её возлюбленный находят выход: они просто решили пожениться и сказать об этом родителям...

Короткометражный фильм «Злой мальчик».
Звучит «Юмореска» П. Чайковского. Ведущий сидит на скамейке.

³⁴ Полный текст стихотворения см.: «Ах, зачем нет Чехова на свете!..» Стихи. / Подг. текстов В. Коробова // Нева. – 2009. – № 12. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/neva/2009/12/ch3.html>

В е д у щ и й. У отца могут быть неприятности – например, проигрался в карты. О чём бы он в это время не думал, все его мысли возвращаются к проигрышу. Даже стихи Пушкина его не отвлекли. Всё это происходило в рассказе «Не в духе».

«Не в духе»

*Действующие лица:*³⁵

Автор, он же Отец и сын

Становой пристав Семен Ильич Прачкин ходил по своей комнате из угла в угол и старался заглушить в себе неприятное чувство. Вчера он заезжал по делу к воинскому начальнику, сел нечаянно играть в карты и проиграл восемь рублей. Сумма ничтожная, пустяшная, но бес жадности и корыстолюбия сидел в ухе станового и упрекал его в расточительности.

– Восемь рублей – экая важность! – заглушал в себе Прачкин этого беса. – Люди и больше проигрывают, да ничего. И к тому же деньги дело наживное... Съездил раз на фабрику или в трактир Рылова, вот тебе и все восемь, даже еще больше!

– «Зима... Крестьянин, торжествуя...» – монотонно зубрил в соседней комнате сын станового, Ваня. – «Крестьянин, торжествуя... обновляет путь...»

– Да и отыгаться можно... Что это там «торжествуя»?

– «Крестьянин, торжествуя, обновляет путь... обновляет...»

– «Торжествуя...» – продолжал размышлять Прачкин. – Влепить бы ему десяток горячих, так не очень бы торжествовал. Чем торжествовать, лучше бы подати исправно платил... Восемь рублей – экая важность! Не восемь тысяч, всегда отыгаться можно...

– «Его лошадка, снег почуя... снег почуя, плетется рысью как-нибудь...»

– Еще бы она вскачь понеслась! Рысак какой нашелся, скажи на милость! Кляча – кляча и есть... Нерассудительный мужик рад спяну лошадь гнать, а потом как угодит в прорубь или в овраг, тогда и возись с ним... Поскачи только мне, так я тебе такого скипидару пропишу, что лет пять не забудешь!.. И зачем это я с маленькой пошел? Пойди я с туза треф, не был бы я без двух...

– «Бразды пушистые взрывая, летит кибитка удалая... бразды пушистые взрывая...»

³⁵ Рассказ читается выступающим наизусть.

– «Взрывающая... Бразды взрывающая... бразды...» Скажет же такую штуку! Позволяют же писать, прости господи! А всё десятка, в сущности, наделала! Принесли же ее черти не вовремя!

– «Вот бегают дворовый мальчик... дворовый мальчик, в салазки Жучку посадив... посадив...»

– Стало быть, наелся, коли бегают да балуется... А у родителей нет того в уме, чтоб мальчишку за дело усадить. Чем собаку-то возить, лучше бы дрова колот или Священное писание читал... И собак тоже развели... ни пройти, ни проехать! Было бы мне после ужина не садиться... Поужинать бы, да и уехать...

– «Ему и больно и смешно, а мать грозит... а мать грозит ему в окно...»

– Гроби, гроби... Леня на двор выйти да наказать... Задрала бы ему шубенку да чик-чик! чик-чик! Это лучше, чем пальцем грозить... А то, гляди, выйдет из него пьяница... Кто это сочинил? – спросил громко Прачкин.

– Пушкин, папаша.

– Пушкин? Гм!.. Должно быть, чудак какой-нибудь. Пишут-пишут, а что пишут – и сами не понимают. Лишь бы написать!

– Папаша, мужик муку привез! – крикнул Ваня.

– Принять!

Но и мука не развеселила Прачкина. Чем более он утешал себя, тем чувствительнее становилась для него потеря. Так было жалко восьми рублей, так жалко, точно он в самом деле проиграл восемь тысяч. Когда Ваня кончил урок и умолк, Прачкин стал у окна и, тоскуя, вперил свой печальный взор в снежные сугробы... Но вид сугробов только растеребил его сердечную рану. Он напомнил ему о вчерашней поездке к воинскому начальнику. Заиграла желчь, подкатило под душу... Потребность излить на чем-нибудь свое горе достигла степеней, не терпящих отлагательства. Он не вынес...

– Ваня! – крикнул он. – Иди, я тебя высеку за то, что ты вчера стекло разбил!

Звучит «Юмореска» П. Чайковского. Ведущий сидит на скамейке.

В е д у щ и й. «У отставного генерал-майора Булдеева разболелись зубы...» – так начинается рассказ «Лошадиная фамилия». В таком случае человек просто идёт к врачу. Но господин Булдеев боялся докторов и решил вылечить зуб заговором. А что из этого получилось? Слушайте. Читает актёр Владимир Басов, а на экране иллюстрации к рассказу «Лошадиная фамилия».

Презентация слайдов «Лошадиная фамилия» с использованием иллюстраций различных авторов к рассказу. Аудиозапись рассказа «Лошадиная фамилия».

Звучит «Юмореска» П. Чайковского. Ведущий сидит на скамейке.

В е д у щ и й. В рассказе «Дома» маленький мальчик решил попробовать курить, а это заметила гувернантка и немедленно рассказа отцу. Тот в свою очередь должен был объяснить сыну, что это плохой поступок. Мальчик никак не мог понять, что он сделал плохо. И тут помогла сказка...

Мультфильм «Сын прокурора спасает короля».

Звучит Музыкальное эссе М. Глинки.

Илл. 78. Кадр из мультфильма «Сын прокурора спасает короля» (автор сценария, режиссер, художник-постановщик *О. Холодова*).

Илл. 79. Кукрыниксы, иллюстрация к рассказу «Лошадиная фамилия» (1954 г.).



В е д у щ и й. Мне бы хотелось, что бы сегодня вы познакомились не только с юмористическими рассказами А.П. Чехова. Вот, например, его повесть «Степь». Чего только не случается в дороге, даже чудеса. Случай, о котором вы сейчас услышите, произошёл с путниками давно, когда на больших дорогах их подстерегали шайки разбойников...

«В степи»
*небольшая пьеса в двух картинах*³⁶

Действующие лица:

Дед Пантелей
Егорушка
Извозчик – Пантелей в молодости
Купец Пётр Григорьич
Хозяин
Хозяйка
3 работника
Стряпуха
Угодник Божий (*голос за сценой*)

Картина первая

Горница на постоялом дворе. На авансцене декорация костра,
у которого сидят д е д П а н т е л е й и Е г о р у ш к а.
Раздаётся треск костра и цокот цикад.

Е г о р у ш к а (*Пантелею*). Деда, а кого на свете больше, злых людей или добрых?

П а н т е л е й. Погоди маленько... Сейчас. Злых людей много на свете. Много, много! Перевидал я их на своём веку видимо-невидимо... Злых-то людей... Святых и праведных видел много, а грешных и не перечесть... Спаси и помилуй, Царица Небесная...

Входят к у п е ц и и з в о з ч и к, располагаются в горнице, раздеваются.
Они оба устали с дороги. Звучит музыка.

П а н т е л е й. Ехал я как-то раз с купцом... Звали его, как теперь помню, Пётр Григорьич. Хороший был человек... купец-то... Остановились в комнатке, я при лошадях...

Входят х о з я и н и х о з я й к а. Хозяин светит постояльцам свечным фонарём, хозяйка стелет извозчику на полу. После того как они уходят, купец и извозчик устраиваются спать.

П а н т е л е й. Хозяева, муж и жена, народ как будто хороший, ласковый, работники тоже словно бы ничего, а только, братцы, не могу спать, чует моё сердце! Чует, да и шабаш. И ворота отпертые, и народу кругом много, а всё как будто страшно, не по себе. Все давно позаснули, уж совсем ночь,

³⁶ Пьеса составлена на основе отрывка из главы VI повести «Степь».

скоро вставать надо, а я один только лежу у себя в кибитке и глаз не смыкаю, словно сыч какой.

Извозчику не спится. Он ворочается и всё что-то высматривает в темноте.

П а н т е л е й. Только, братцы, это самое, слышу: туп! туп! туп! Кто-то к кибитке крадётся. Высовываю голову, гляжу – стоит баба в одной рубахе, босая...

Вбегает трясущаяся от страха с т р я п у х а.

П а н т е л е й. «Что тебе, говорю, бабочка?» А она вся трясётся, это самое, лица на ей нет... «Вставай, говорит, добрый человек! Беда... Хозяева лихо задумали... Хотят твоего купца порешить. Сама, говорит, слыхала, как хозяин с хозяйкой шептались...» Ну, недаром сердце болело! «Кто же ты сама?» – спрашиваю. «А я, говорит, ихняя стряпуха...» Ладно...

Стряпуха бесшумно исчезает. Извозчик встаёт и будит купца. Тот встаёт, ничего не понимая спросонья.

П а н т е л е й. Вылез я из кибитки и пошёл к купцу. Разбудил его и говорю: «Так и так, говорю, Пётр Григорьич, дело не совсем чисто... Успеешь, ваше степенство, выспаться, а теперь, пока есть время, одевайся, говорю, да подобру-здорову подальше от греха...»

Извозчик помогает купцу одеться. Вдруг входят хозяин, хозяйка и три р а б о т н и к а. У всех у них в руках по длинному ножу или кинжалу.

П а н т е л е й. Только что он стал одеваться, как дверь отворилась, и здравствуйте... гляжу – Мать-Царица! – входят к нам в комнатку хозяин с хозяйкой и три работника... Значит, и работников подговорили... Денег у купца много, так вот, мол, поделим... У всех у пятерых в руках по ножу по длинному... По ножу-то...

Разбойники окружают извозчика и купца. Хозяин запирает двери. Тревожная музыка.

П а н т е л е й. Запер хозяин на замок двери и говорит: «Молитесь, проезжие, Богу... А ежели, говорит, кричать станете, то и помолиться не дадим перед смертью...» Где уж тут кричать? У нас от страху и глотку завалило, не до крику тут... Купец заплакал и говорит: «Православные! Вы, говорит, порешили меня убить, потому на мои деньги польстились. Так тому и быть, не я первый, не я последний; много уж нашего брата купца на постоялых дворах перерезано. Но за что же, говорит, братцы православные, моего извозчика убивать? Какая ему надобность за мои

деньги муки принимать?» И так это жалостно говорит! А хозяин ему: «Ежели, говорит, мы его в живых оставим, так он первый на нас доказчик. Всё равно, говорит, что одного убить, что двух. Семь бед, один ответ... Молитесь Богу, вот и всё тут, а разговаривать нечего!»

Купец и извозчик плача встают на колени и обращают свой взор на иконы.

П а н т е л е й. Стали мы с купцом рядышком на коленки, заплакали и давай Бога молить. Он деток своих вспоминает, я в ту пору ещё молодой был, жить хотел... Глядим на образа, молимся, да так жалостно, что и теперь слеза бьёт... А хозяйка, баба-то, глядит на нас и говорит: «Вы же говорит, добрые люди, не поминайте нас на том свете лихом и не молитесь Бога на нашу голову, потому мы это от нужды». Молились мы, молились, плакали, плакали, а Бог-то нас и услышал. Сжалился, значит...

Хозяин подходит к купцу, берёт его за бороду и заносит над ним нож.

П а н т е л е й. В самый раз, когда хозяин купца за бороду взял, чтоб, значит, ножиком его по шее полоснуть, вдруг кто-то ка-ак стукнет со двора по окошку!

Раздаётся громкий стук в окно. Разбойники от страха приседают, оружие падает у них из рук.

П а н т е л е й. Все мы так и присели, а у хозяина руки опустились... Постучал кто-то по окошку да как закричит... У г о д н и к Б о ж и й (*громко, за сценой*). Пётр Григорьич, кричит, ты здесь? Собирайся, поедем! П а н т е л е й. Видят хозяева, что за купцом приехали, испужались и давай Бога ноги...

Разбойники уносят ноги. Как только они исчезают, купец и извозчик убегают в другую сторону.

П а н т е л е й. А мы скорей на двор, запрягли и – только нас и видели...

Пауза. Снова слышен треск костра и цокот цикад.

Е г о р у ш к а. Деда, а кто же это в окошко стучал? П а н т е л е й (*помедлив*). В окошко-то? Должно, угодник Божий или ангел. Потому акромья некому... Когда мы выехали со двора, на улице ни одного человека не было... Божье дело!

На сцене затемнение. Звучит музыка, ведущий на скамейке.

В е д у щ и й. Ещё одна сторона творчества А.П. Чехова – его рассказы о животных. Всем вам хорошо знакома повесть «Каштанка». Сегодня мы увидим мультфильм «Белолобый», снятый по одноимённому рассказу – о волчице и щенке...

Илл. 80. Кукрыниксы. Иллюстрация к повести «Степь» (1941 г.).

Илл. 81. Кадр из мультфильма «Белолобый» (автор сценария и режиссер С. Серёгин, художник А. Шепилова, 2010 г.).



Демонстрация мультфильма «Белолобый».

Исполняется вальс под музыку И. Штрауса (Вальс «Утренние газеты»). Танцующие уходят со сцены, затем появляются вновь с героями киновечера.

Как будто на прогулке, входят разные герои рассказов Чехова: дама с зонтиком, которую под руку ведёт кавалер, мальчик с книгой, купец, хозяин с хозяйкой. Герои замирают в разных позах, ведущий входит на середину сцены с томиком рассказов Чехова.

В е д у щ и й. Мы вспомнили с вами некоторые произведения Антона Павловича. Чехов, как никто другой, умел быть самим собой и в жизни, и в творчестве. Уроки его доброты, бескорыстности, правдивости непреходящи. Он оставил о себе самую добрую память не только в литературных произведениях. Он любил жизнь, радость, умел ценить человеческое общение. Я призываю вас читать Чехова. Это чтение обогатит ваш ум и вашу душу...

Звучит «Ноктюрн» М. Глинки. Ведущий спускается к скамейке.

Ах, зачем нет Чехова на свете!
Сколько вздорных – пеших и верхом,
С багажом готовых междометий
Осаждало в Ялте милый дом...
День за днем толклись они, как крысы,
Словно он был мировой боксер.
Он шутил, смотрел на кипарисы

И, прищурясь, слушал скучный вздор.
Я б тайком пришел к нему, иначе:
Если б жил он, – горькие мечты! –
Подошел бы я к решетке дачи
Посмотреть на милые черты.
А когда б он тихими шагами
Подошел случайно вдруг ко мне –
Я б, склоняясь, закрыл лицо руками
И исчез в вечерней тишине.³⁷

(Саша Черный, 1922 г.)

Ведущий кладёт книгу на скамейку и уходит через зрительный зал.
Гаснет свет на авансцене. Занавес закрывается.

³⁷ Цит. по: «Ах, зачем нет Чехова на свете!..» Стихи. / Подг. текстов В. Коробова // Нева. – 2009. – № 12. [Электронный документ] – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/neva/2009/12/ch3.html>

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Каталог художественных и телевизионных фильмов Школьного кинозала с 2003 по 2015 гг.

№	Название фильма, количество серий; возрастное ограничение	Режиссёр-постановщик (экранизация литера- турного произведения)	Страна и год производства	Продолжи- тельность, количество серий
I. Советские фильмы для детей (0+, 6+)				
1	Огонь, вода и... медные трубы [0+]	Александр Роу	СССР, 1967 г.	86 мин.
2	Варвара-Краса, длинная коса [6+]	- " - " -	СССР, 1969 г.	85 мин.
3	Морозко [0+]	- " - " -	СССР, 1964 г.	84 мин.
4	Марья-искусница [6+]	- " - " -	СССР, 1959 г.	74 мин.
5	Королевство кривых зеркал [6+]	- " - " -, по пов. Виталия Губарева	СССР, 1963 г.	75 мин.
6	Приключения Буратино [6+]	Леонид Нечаев, по пов. Алексея Толстого	СССР, 1975 г.	130 мин. 2 сер.
7	Проданный смех [0+]	- " - " -, по пов. Джеймса Крюса	СССР, 1981 г.	140 мин. 2 сер.
8	Рыжий, честный влюблённый [0+]	- " - " -, по пов. Яна Олафа Эхольма	СССР, 1984 г.	140 мин. 2 сер.
9	Сказка о звёздном мальчике [0+]	- " - " -, по сказкам Оскара Уайльда	СССР, 1983 г.	129 мин. 2 сер.
10	Не покидай [0+]	- " - " -	СССР, 1989 г.	140 мин. 2 сер.
11	Безумная Лори [0+]	- " - " -	СССР, 1991 г.	127 мин. 2 сер.
12	Слепой музыкант [0+]	Татьяна Лукашевич, по пов. Владимира Короленко	СССР, 1962 г.	78 мин.
13	Иван да Марья [0+]	Борис Рыцарев	СССР, 1974 г.	78 мин.
14	Честное волшебное [0+]	Юрий Победоносцев	СССР, 1975 г.	73 мин.
15	Полёт в страну	Владимир Бычков	СССР,	73 мин.

	чудовищ		1986 г.	
16	Туфли с золотыми пряжками [0+]	Георгий Юнгвальд- Хилькевич	СССР, 1976 г.	130 мин. 2 сер.
17	Каштанка [0+]	Роман Балаян, по рассказу Антона Чехова	СССР, 1975 г.	75 мин.
18	Казаки-разбойники [0+]	Валентин Козачков, по пов. П. Берна	СССР, 1979 г.	62 мин.
19	Там, на неведомых дорожках [0+]	Михаил Юзовский, по пов. Эдуарда Успенского	СССР, 1983 г.	69 мин.
20	Раз, два – горе не беда [0+]	Михаил Юзовский	СССР, 1988 г.	109 мин.
21	Ученик лекаря [6+]	Борис Рыцарев	СССР, 1983 г.	70 мин.
22	Финист, Ясный сокол [0+]	Геннадий Васильев	СССР, 1975 г.	79 мин.
23	Старик-Хоттабыч [0+]	Геннадий Казанский, по повести Лазаря Лагина	СССР, 1956 г.	86 мин.
24	Сказка, рассказанная ночью [0+]	Ирина Тарковская, по сказке Вильгельма Гауфа	СССР, 1981 г.	76 мин.
25	Приключения жёлтого чемоданчика [6+]	Илья Фрэнз	СССР, 1970 г.	78 мин.
26	Приключения Толи Клюквина (ч/б) [0+]	Виктор Эйсымонт, по пов. Николая Носова	СССР, 1964 г.	67 мин.
27	Рикки-Тикки-Тави [0+]	Александр Згуриди, по расск. Редьярда Киплинга	СССР- Индия, 1975 г.	78 мин.
28	Учитель пения [0+]	Наум Бирман	СССР, 1972 г.	86 мин.
29	Сказка о Мальчише- Кибальчише [0+]	Евгений Шерстоби- тов, по пов. Аркадия Гайдара	СССР, 1964 г.	80 мин.
30	Весёлые истории [0+]	Вениамин Дорман, по расск. Виктора Драгунского	СССР, 1962 г.	88 мин.
31	Гостья из будущего [0+]	Павел Арсёнов, по роману Кира Булычёва	СССР, 1984 г.	320 мин. 5 сер.
32	Где это видано, где это слыхано	Виктор Горлов, по расск. Виктора	СССР, 1973 г.	26 мин.

33	[6+] Остров сокровищ [6+]	Драгунского Владимир Воробьёв, по роману Роберта Льюиса Стивенсона	СССР, 1982 г.	205 мин. 3 сер.
34	... и ещё одна ночь Шахерезады [0+]	Тахир Сабиров, по расск. Вильгельма Гауфа	СССР, 1984 г.	81 мин.
35	После дождичка в четверг [0+]	Михаил Юзовский	СССР, 1985 г.	78 мин.
36	Отряд Трубачёва сражается (ч/б) [0+]	Илья Фрэз, по пов. Валентины Осеевой	СССР, 1957 г.	95 мин.
37	Солёный пёс [0+]	Николай Кошелев	СССР, 1974 г.	74 мин.
38	Жизнь и приключения четырёх друзей	Олег Ерышев	СССР, 1980 г.	63 мин.
39	Волшебный голос Джельсомино [0+]	Тамара Лисициан, по пов. Джанни Родари	СССР, 1977 г.	127 мин. 2 сер.
40	Необыкновенные приключения Карика и Вали	Валерий Родченко, по роману Яна Ларри	СССР, 1987 г.	
41	Сомбреро	Тамара Лисициан, по пов. Сергея Михалкова	СССР, 1959 г.	68 мин.
42	Егорка [6+]	Александр Яновский	СССР, 1986 г.	69 мин.
43	Тайна железной двери [0+]	Михаил Юзовский, по пов. Юрия Томина	СССР, 1970 г.	69 мин.
44	Кувырок через голову	Эдуард Гаврилов	СССР, 1987 г.	75 мин.
45	Зловредное воскресенье	Владимир Мартынов	СССР, 1985 г.	78 мин.
46	Приключения Электроника [0+]	Константин Бромберг по пов. Евгения Велтистова	СССР, 1979 г.	215 мин. 3 сер.
47	Просто ужас [0+]	Александр Полынни- ков, по пов. Юрия Сотника	СССР, 1982 г.	110 мин. 2 сер.
48	Сказка о потерянном времени [0+]	Александр Птушко, по сказке Евгения Шварца	СССР, 1964 г.	85 мин.
49	Князь Удача	Геннадий Байсак	СССР,	79 мин.

50	Андреевич [0+] Та сторона, где ветер	Ваграм Кеворков, по пов. Владислава Крапивина	1989 г. СССР, 1979 г.	175 мин. 2 сер.
51	Приключения маленького Мука	Елизавета Кимяга- рова, по сказке Вильгельма Гауфа	СССР, 1983 г.	69 мин.
52	С кошки всё и началось [6+]	Юрий Оксанченко	СССР, 1982 г.	73 мин.
53	Усатый нянь [0+]	Владимир Грамматиков	СССР, 1977 г.	75 мин.
54	Цирк приехал	Борис Дуров	СССР, 1987 г.	175 мин. 2 сер.
55	Дым в лесу	Евгений Карелов, Юрий Чулюкин, по произв. А. Гайдара	СССР, 1955 г.	47 мин.

II. Российские художественные фильмы для детей

1	Русский паровоз [0+]	Ненад Дяпич / Nenad Džarić	Россия- Германия, 1995 г.	77 мин.
2	Сверчок за очагом [0+]	Леонид Нечаев, по произв. Чарльза Диккенса	Россия, 2001 г.	107 мин.
3	Дюймовочка [0+]	- " - " - по сказке Г. Х. Андерсена	Россия, 2007 г.	120 мин.
4	Лесная царевна [0+]	Теймураз Эсадзе, Александр Басов	Россия, 2005 г.	94 мин.
5	Тайна голубой долины [0+]	Евгений Соколов	Россия, 2004 г.	75 мин.
6	Тайна Заборского омута [0+]	Евгений Соколов	Россия, 2003 г.	65 мин.
7	Потапов, к доске! [0+]	Александр Орлов, по пов. Тамары Крюковой	Россия, 2007 г.	97 мин.
8	Повелитель луж [0+]	Сергей Русаков	Россия, 2002 г.	80 мин.
9	Осторожно: дети! [0+]	Станислав Лебедев	Россия, 2008 г.	90 мин.
10	Легенда острова Двид [0+]	Анарио Мамедов, по пов. Владислава Крапивина	Россия, 2010 г.	105 мин.

11	Софи: 3 рождественские новеллы для детей [0+]	Илья Литвак	Россия, 2007 г.	70 мин.
12	Тайна Егора, или Необыкновенные приключения обыкновенным летом [6+]	Александра Ерофеева	Россия, 2012 г.	88 мин.
13	Три талера	Игорь Четвериков, по пов. Андрея Федоренко	Беларусь, 2005 г.	190 мин. 4 сер.
14	Тайна тёмной комнаты [0+]	Ольга Беляева	Россия, 2014 г.	76 мин.
15	Частное пионерское [6+]	Александр Карпиловский	Россия, 2013 г.	80 мин.

III. Советские художественные фильмы для подростков

1	Осенний подарок фей [12+]	Владимир Бычков, по сказке Г. Х. Андерсена	СССР, 1984 г.	76 мин.
2	Максимка [12+]	Владимир Браун, по рассказу Константина Станюковича	СССР, 1953 г.	74 мин.
3	Старая, старая сказка [12+]	Надежда Кошеверова по сказкам Г. Х. Андерсена	СССР, 1968 г.	90 мин.
4	В поисках капитана Гранта [12+]	Станислав Говорухин по роману Жюль Верна	СССР- Болгария, 1985 г.	455 мин. 5 сер.
5	Пожар во флигеле, или Подвиг во льдах [12+]	Евгений Татарский	СССР, 1973 г.	18 мин.
6	Подзорная труба [12+]	Марк Генин	СССР, 1973 г.	19 мин.
7	Волшебная лампа Аладдина [12+]	Борис Рыцарев	СССР, 1966 г.	71 мин.
8	Пока бьют часы [12+]	Геннадий Васильев	СССР, 1976 г.	80 мин.
9	Лиловый шар [12+]	Павел Арсёнов, по пов. Кира Булычёва	СССР, 1987 г.	77 мин.
10	Чучело	Ролан Быков,	СССР,	127 мин.

	[12+]	по пов. Владимира Железникова	1983 г.	2 сер.
11	Пограничный пёс Алый [12+]	Юлий Файт	СССР, 1979 г.	67 мин.
12	Непобедимый [12+]	Юрий Борецкий	СССР, 1985 г.	72 мин.
13	Случай в тайге [12+]	Юрий Егоров, Юрий Победоносцев	СССР, 1953 г.	91 мин.
14	В последнюю очередь [0+]	Андрей Ладынин	СССР, 1981 г.	90 мин.
15	Экипаж машины боевой [0+]	Виталий Василевский	СССР, 1983 г.	67 мин.
16	Право на выстрел [0+]	Виктор Живолуб	СССР, 1981 г.	83 мин.
17	Тайная прогулка [12+]	Валерий Михайловский	СССР, 1985 г.	83 мин.
18	Акция [0+]	Владимир Шамшурин	СССР, 1987 г.	91 мин.
19	Морской характер [12+]	Василий Журавлёв	СССР, 1970 г.	90 мин.
20	Аллегро с огнём [0+]	Владимир Стрелков	СССР, 1979 г.	91 мин.
21	Пираты XX века [12+]	Борис Дуров	СССР, 1979 г.	93 мин.
22	Подранки [0+]	Николай Губенко	СССР, 1976 г.	93 мин.
23	Вера, Надежда, Любовь [12+]	Владимир Грамматиков	СССР, 1984 г.	82 мин.
24	Без страха и упрёка [12+]	Александр Митта	СССР, 1962 г.	85 мин.
25	Колыбельная для брата [12+]	Виктор Волков, по пов. Владислава Крапивина	СССР, 1982 г.	70 мин.
26	Белый Бим – Чёрное Ухо [12+]	Станислав Ростоц- кий, по пов. Гавриила Троепольского	СССР, 1976 г.	183 мин. 2 сер.
27	Тропой бескорыстной любви [0+]	Агаси Бабаян, по расск. Виталия Бианки	СССР, 1971 г.	74 мин.
28	Рысь выходит на тропу	Агаси Бабаян	СССР, 1982 г.	72 мин.
29	Алые погоны [0+]	Олег Гойда	СССР, 1980 г.	194 мин. 3 сер.

30	Летние впечатления о планете Z [0+]	Евгений Марковский, по пов. Юрия Томина	СССР, 1986 г.	120 мин. 2 сер.
31	Тревожное воскресенье [12+]	Рудольф Фрунтов	СССР, 1983 г.	86 мин.
32	Зелёные цепочки [12+]	Григорий Аронов	СССР, 1970 г.	98 мин.

Советские художественные фильмы для юношества

1	Поезд вне расписания [16+]	Александр Гришин	СССР, 1985 г.	80 мин.
2	34-й скорый [16+]	Андрей Малюков	СССР, 1981 г.	83 мин.
3	Один шанс из тысячи [16+]	Леон Кочарян	СССР, 1968 г.	81 мин.
4	Человек с бульвара Капуцинов [16+]	Алла Сурикова	СССР, 1987 г.	98 мин.

IV. Российские художественные фильмы для подростков

1	Книга мастеров [0+]	Вадим Соколовский	Россия, 2009 г.	101 мин.
2	Трое с площади Карронад [12+]	Виктор Волков, по пов. Владислава Крапивина	Россия, 2008 г.	216 мин. 4 сер.
3	Маленькая принцесса [0+]	Владимир Грамматиков, по пов. Фрэнсис Ходжсон Бёрнетт	Россия, 1997 г.	88 мин.
4	Радости и печали маленького лорда [0+]	Иван Попов, по пов. Фрэнсис Ходжсон Бёрнетт	Россия, 2003 г.	105 мин.
5	Сибирочка [12+]	Владимир Грамматиков, по пов. Лидии Чарской	Россия, 2003 г.	390 мин. 10 сер.
6	Начало пути [12+]	Игорь Ахмедов	Россия, 2004 г.	74 мин.
7	Скалолазка и последний из седьмой колыбели [12+]	Олег Штром	Россия, 2007 г.	91 мин.
8	Реальная сказка [12+]	Андрей Мармонтов	Россия, 2011 г.	102 мин.
9	Чёрная молния [0+]	Александр Войтинский,	Россия, 2009 г.	100 мин.

10	КостяНика: Время лета [12+]	Дмитрий Киселёв Дмитрий Фёдоров, по произв. Тамары Крюковой	Россия, 2006 г.	100 мин.
11	Притчи	Виталий Любецкий	Беларусь, 2010 г.	55 мин.
12	Однажды со мной [12+]	Леонид Фомин	Россия, 2012 г.	82 мин.
13	В плену времени [12+]	Вячеслав Афонин	Россия, 2006 г.	80 мин.
14	Выкрутасы [12+]	Леван Габриадзе	Россия, 2010 г.	97 мин.
15	Возвращение [12+]	Андрей Звягинцев	Россия, 2003 г.	106 мин.
16	72 метра [12+]	Владимир Хотиненко	Россия, 2004 г.	115 мин.
17	Ленинград [12+]	Александр Буравский	Россия, 2007 г.	208 мин. 4 сер.
18	Последняя исповедь [0+]	Сергей Лялин	Россия, 2006 г.	208 мин. 4 сер.
19	В августе 44-ого [12+]	Михаил Пташук	Россия- Беларусь, 2001 г.	118 мин.
20	Легенда № 17 [6+]	Николай Лебедев	Россия, 2012 г.	134 мин.
21	Чемпионы [6+]	Алексей Вакулов, Артем Аксененко, Дмитрий Дюжев	Россия, 2014 г.	100 мин.
22	Моя мама снегурочка [12+]	Роман Барабаш	Россия- Украина, 2007 г.	90 мин.
23	Двенадцатое лето [12+]	Павел Фаттахутдинов	Россия, 2008 г.	80 мин.
24	Родина или смерть [12+]	Алла Криницына	Россия- Беларусь, 2007 г.	100 мин.

Художественные фильмы для юношества (16+)

1	Итальянец [16+]	Андрей Кравчук	Россия, 2004 г.	97 мин.
2	Правдивая история об алых парусах [16+]	Александр Стеколенко, по пов. Александра Грина	Украина, 2010 г.	178 мин. 2 сер.
3	Наследники	Константин	Россия,	90 мин.

	[16+]	Одегов, по пов. Сергея Козлова	2008 г.	
4	Маршрут [16+]	Владимир Фатьянов	Россия, 2007 г.	416 мин.
5	Придел ангела [16+]	Николай Дрейден	Россия, 2008 г.	92 мин.
6	Кандагар [16+]	Андрей Кавун	Россия, 2009 г.	100 мин.
7	Диверсант [16+]	Андрей Малюков	Россия, 2004 г.	208 мин. 4 сер.
8	Неслужбное задание [16+]	Виталий Воробьёв	Россия, 2004 г.	81 мин.
9	Мы из будущего [16+]	Андрей Малюков	Россия, 2008 г.	115 мин.
10	Туман [16+]	Иван Шурховецкий, Артём Аксёненко	Россия, 2010 г.	150 мин.
11	Разжалованный [16+]	Владимир Тумаев	Россия, 2009 г.	92 мин.
12	Неслужбное задание 2: Взрыв на рассвете [16+]	Виталий Воробьёв, Иван Криворучко	Россия, 2005 г.	93 мин.
13	Под ливнем пуль [12+]	Виталий Воробьёв	Россия, 2006 г.	168 мин. 4 сер.
14	Чаклун и Румба, или Вторая ошибка сапёра [16+]	Андрей Голубев	Беларусь, 2007 г.	79 мин.
15	Смерть шпионам! [16+]	Сергей Лялин	Россия- Украина, 2007 г.	408 мин. 8 сер.
16	На безымянной высоте [16+]	Вячеслав Никифоров	Россия, 2004 г.	188 мин. 4 сер.
17	Рябиновый вальс [16+]	Александр Смирнов, Алёна Семёнова	Россия, 2009 г.	98 мин.
18	Лейтенант Суворов [16+]	Алексей Козлов	Россия, 2009 г.	90 мин.
19	Жажда [16+]	Алексей Колмогоров	Россия, 2010 г.	180 мин.
20	Буду помнить [16+]	Виталий Воробьёв	Россия, 2010 г.	94 мин.
21	Щенок [18+]	Мария Евстафьева	Россия, 2009 г.	46 мин.

V. Зарубежные фильмы-сказки и фэнтези-фильмы

1	Бедный Джонни и Арника / Szegéni Dzsoni és Árnika [0+]	Андраш Шольом	Венгрия, 1983 г.	80 мин.
2	Арабела / Arabela [0+]	Вацлав Ворличек	Чехословакия, 1979 г.	390 мин. 13 сер.
3	Арабела возвращается, или Румбурак – король страны сказок / Arabela se vrací [12+]	- " - " -	Чехословакия, 1993 г.	Сериал
4	О тех, кто украл луну / O dwóch takich, co ukradli księżyc [0+]	Ян Батори	Польша, 1962 г.	80 мин.
5	Академия Пана Кляксы [6+]	Кшиштоф Градовски, по сказке Яна Бжехвы	СССР-Польша, 1983 г.	166 мин. 2 сер.
6	Путешествие Пана Кляксы [0+]	- " - " -	СССР-Польша, 1986 г.	164 мин. 2 сер.
7	Пан Клякса в космосе / Pan Kleks w kosmosie	- " - " -	Польша-Чехословакия, 1988 г.	141 мин.
8	Как завоевать принцессу / Jak si zaslouzit princeznu [0+]	Ян Шмидт	Польша, 1995 г.	72 мин.
9	Новое платье короля / Císarovy nové saty [0+]	Юрай Херц, по сказке Г. Х. Андерсена	Германия-Чехия, 1994 г.	90 мин.
10	Беляночка и Розочка / Schneeweißchen und Rosenrot [0+]	Зигфрид Хартманн, по сказке бр. Гримм	ГДР, 1979 г.	70 мин.
11	Госпожа Метелица / Frau Holle	Готфрид Кольдиц, по сказке бр. Гримм	ГДР, 1963 г.	59 мин.
12	Приключения маленького Мука / Die Geschichte vom kleinen Muck [0+]	Вольфганг Штаудте, по сказке бр. Гримм	ГДР, 1953 г.	100 мин.
13	Золотой гусь / Der goldene Gans	Зигфрид Хартманн, по сказке бр. Гримм	ГДР, 1964 г.	67 мин.
14	Король Дроздобород / König Drosselbart [0+]	Вальтер Бек, по сказке бр. Гримм	ГДР, 1965 г.	74 мин.

15	Как выйти замуж за короля / Wie heiratet man einen König	Райнер Зимон, по сказке бр. Гримм	ГДР, 1969 г.	74 мин.
16	Волшебное деревце / Das singende, klingende Bäumchen	Франческо Стефани, по сказке бр. Гримм	ГДР, 1957 г.	74 мин.
17	Вшестером целый свет обойдём / Sechse kommen durch die Welt	Райнер Зимон, по сказке бр. Гримм	ГДР, 1972 г.	69 мин.
18	Разбойники поневоле / Wer reißt denn gleich vom Teufel aus [0+]	Эгон Шлегель, по сказке бр. Гримм	ГДР, 1977 г.	92 мин.
19	Принц за семью морями / Der Prinz hinter den sieben Meeren	Вальтер Бек, по сказке бр. Гримм	ГДР, 1982 г.	87 мин.
20	Подменённая королева / Die vertauschte Königin [0+]	Дитер Шарфенберг, по сказке бр. Гримм	ГДР, 1984 г.	74 мин.
21	Гусятница / Die Geschichte von der Gänseprinzessin und ihrem treuen Pferd Falada	Конрад Петцольд, по сказке бр. Гримм	ГДР, 1988 г.	79 мин.
22	Холодное сердце / Das kalte Herz [12+]	Пауль Ферхёвен, по сказке Вильгельма Гауфа	ГДР, 1950 г.	106 мин.
23	Письмо для короля / De brief voor de koning [12+]	Питер Верхофф	Нидерланды, 2008 г.	110 мин.
24	Багдадский вор / The Thief of Bagdad [0+]	Людвиг Бергер, Майкл Пауэлл, Тим Уилан	Великобритания, 1940 г.	106 мин.
25	Румпельштильцкин / Rumpelstiltskin [0+]	Дэвид Ирвинг, по сказке бр. Гримм	США-Израиль, 1987 г.	84 мин.
26	Капитан Синдбад / Captain Sindbad [0+]	Байрон Хэскин	США, 1963 г.	85 мин.
27	Хроники Нарнии: Лев, колдунья и платяной шкаф / The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe	Эндрю Адамсон, по сказке К.С. Льюиса	США-Великобритания, 2005 г.	143 мин.

	[0+]			
28	Хроники Нарнии: Принц Каспиан / The Chronicles of Narnia: Prince Caspian [0+]	Эндрю Адамсон, по сказке К.С. Льюиса	США- Польша- Чехия- Словения, 2008 г.	150 мин.
29	Хроники Нарнии: Покоритель зари / The Chronicles of Narnia: The Voyage of the Dawn Treader [12+]	Майкл Эптинг, по сказке К.С. Льюиса	США, 2010 г.	112 мин.
30	Сказочный принц / Prince Charming [0+]	Аллан Аркуш	США, 2001 г.	87 мин.
31	Волшебная история Пиноккио / Pinocchio [0+]	Альберто Сирони, по сказке Карло Коллоди	Великобри- тания-Ита- лия, 2008 г.	181 мин.
32	Путешествие к центру Земли / Journey to the Center of the Earth 3D [12+]	Эрик Бревиг, по роману Жюль Верна	США, 2008 г.	93 мин.
33	Волшебное серебро / Julenatt i Blåfjell [12+]	Катарина Лаунинг, Роар Утхауг	Норвегия, 2009 г.	83 мин.
34	Мост в Терабитию / Bridge to Terabithia [0+]	Габор Чупо	США, 2007 г.	93 мин.
35	Принцесса для гусей / Die Gänsemagd	Сибилла Тафель, по сказке бр. Гримм	Германия, 2009 г.	59 мин.
36	Столик-сам-накройся, золотой осёл и дубин- ка из мешка / Tischlein deck dich [6+]	Ульрих Кениг, по сказке бр. Гримм	Германия, 2008 г.	59 мин.
37	Три орешка для Золушки / Tri orísku pro Popelku [0+]	Вацлав Ворличек	Чехослова- кия-ГДР, 1973 г.	82 мин.

VI. Зарубежные художественные фильмы прочих жанров

1	Чингачгук – Большой змей / Chingachgook, die grosse Schlange [12+]	Рихард Грошопп	ГДР, 1967 г.	92 мин.
2	Оцеола: Правая рука возмездия / Osceola [12+]	Конрад Петцольд	ГДР- Болгария- Куба,	109 мин.

3	Смертельная ошибка / Tödlicher Irrtum [12+]	- " - " -	1971 г. ГДР,	93 мин.
4	Вождь Белое перо / Der Scout [0+]	- " - " -, Дшамджайгин Бунтар	1970 г. ГДР- Монголия, 1983 г.	102 мин.
5	Белые волки / Weisse Wölfe [12+]	- " - " -, Бошко Бошкович	ГДР- Югославия 1969 г.	101 мин.
6	Сыновья Большой Медведицы / Die Söhne der großen Bärin [12+]	Йозеф Мах	ГДР, 1965 г.	92 мин.
7	Апачи [12+]	Готтфрид Кольдиц	ГДР-СССР- Румыния, 1973 г.	94 мин.
8	Ульзана [12+]	- " - " -	ГДР-СССР- Румыния, 1974 г.	91 мин.
9	След Сокола / Spur des Falken [12+]	- " - " -	ГДР, 1968 г.	121 мин.
10	Северино / Severino	Клаус Добберке	ГДР, 1978 г.	87 мин.
11	Текумзе / Tecumseh	Ханс Крацерт	ГДР, 1972 г.	109 мин.
12	Братья по крови / Blutsbrüder [0+]	Вернер В. Валльрот	ГДР, 1975 г.	100 мин.
13	Виннету в долине смерти / Winnetou und Shatterhand im Tal der Toten [0+]	Харальд Райнль	Италия- ФРГ- Югославия 1968 г.	89 мин.
14	Речной пёс Отто / Der Hund aus der Elbe [16+]	Милко Цойшнер	Германия, 1999 г.	75 мин.
15	Руди – гоночная свинья / Rennschwein Rudi Rüssel	Питер Тимм	Германия, 1995 г.	101 мин.
16	Руди – гончий поро- сёнок / Rennschwein Rudi Rüssel 2 – Rudi rennt wieder! [0+]	- " - " -	Германия, 2007 г.	97 мин.
17	Дикие курочки / Die wilden Hühner	Вивиан Нефе	Германия, 2006 г.	105 мин.
18	Летающий класс /	Томи Виганд	Германия,	110 мин.

	Das fliegende Klassenzimmer [12+]		2003 г.	
19	Точечка и Антон / Pünktchen und Anton [12+]	Каролина Линк, по произв. Э. Кестнера	Германия, 1999 г.	107 мин.
20	Девочка и волк / Mein Freund der Wolf [0+]	Сюзанне Цанке	Германия, 1999 г.	90 мин.
21	Бункер (Падение Третьего Рейха) / Der Untergang [12+]	Оливер Хиршбигель	Германия-Италия-Австрия, 2004 г.	156 мин.
22	Мальчик в полосатой пижаме / The Boy in the Striped Pyjamas [16+]	Марк Херман	США-Великобритания, 2008 г.	90 мин.
23	Мистер Питкин в тылу врага / The Square Peg (ч/б) [0+]	Джон Пэдди Кастэйрс	Великобритания, 1959 г.	85 мин.
24	Приключения Питкина в больнице / A Stitch in Time (ч/б) [0+]	Роберт Эшер	Великобритания, 1963 г.	89 мин.
25	Повелитель мух / Lord of the Flies (ч/б)	Питер Брук, по роману Уильяма Голдинга	Великобритания, 1963 г.	92 мин.
26	Повелитель мух / Lord of the Flies [6+]	Гарри Хук, по роману Уильяма Голдинга	США, 1990 г.	90 мин.
27	Альпийская сказка / Heidi [0+]	Пол Маркус, по мотивам произв. Иоханна Спири	Великобритания, 2005 г.	104 мин.
28	Невоспитанный принц и мальчик для порки / The Whipping Boy [0+]	Синди Макартни	США-Германия-Франция-Великобритания, 1995 г.	96 мин.
29	Приключения Питера Белла / Pietje Bell [0+]	Мария Питерс	Германия, Нидерланды, 2002 г.	110 мин.
30	Приключения Питера Белла 2: Охота за царской короной / Pietje Bell II: De jacht	- " - " -	Нидерланды, 2003 г.	112 мин.

	op de tsarenkroon [0+]			
31	Без семьи / Sans famille [12+]	Жан-Даниель Верхак	Чехия- Франция- Германия, 2000 г.	180 мин.
32	Девочка и лисёнок / Le renard et l'enfant [0+]	Люк Жаке	Франция, 2007 г.	92 мин.
33	Хористы / Les Choristes [12+]	Кристоф Барратье	Франция, 2004 г.	95 мин.
34	Лэсси / Lassie [0+]	Дэниел Питри	США, 1994 г.	94 мин.
35	Лэсси / Lassie [0+]	Чарльз Старридж	США- Франция- Великобри- тания- Ирландия, 2005 г.	100 мин.
36	Лэсси возвращается домой / Lassie Come Home [12+]	Фред М. Уилкоккс	США, 1943 г.	89 мин.
37	Храбрость Лэсси / Courage of Lassie [12+]	- " - " -	США, 1946 г.	92 мин.
38	Бешеные скачки / Racing Stripes [2+]	Фредерик Ду Чау	США, 2005 г.	102 мин.
39	Суперпёс / Underdog [12+]	- " - " -	США, 2007 г.	84 мин.
40	Освободите Вилли / Free Willy [6+]	Саймон Уинсер	США- Франция, 1993 г.	112 мин.
41	Освободите Вилли 2: Новое приключение / Free Willy 2: The Adventure Home [0+]	Дуйат Х. Литтл	США- Франция, 1995 г.	95 мин.
42	Освободите Вилли 3: Спасение / Free Willy 3: The Rescue	Сэм Пиллсбери	США- Франция, 1997 г.	86 мин.
43	Освободите Вилли: Побег из Пиратской бухты / Free Willy: Escape from Pirate's Cove [0+]	Уилл Гэйджер	США, 2010 г.	97 мин.
44	Август Раш / August Rush [12+]	Кёрстен Шеридан	США, 2007 г.	109 мин.

45	Спартак / Spartacus [0+]	Стэнли Кубрик, Энтони Манн	США, 1960 г.	197 мин.
46	Бенджи / Benji	Джо Кэмп	США, 1974 г.	86 мин.
47	Снежная пятёрка / Snow Buddies [0+]	Роберт Винс	США, 2008 г.	87 мин.
48	Оливер Твист / Oliver Twist [12+]	Роман Полански, по ром. Чарльза Диккенса	Франция- Великобри- тания- Италия- Чехия, 2005 г.	130 мин.
49	Хатико: Самый верный друг / Hachiko: A Dog's Story [0+]	Ласе Халльстрём	США- Великобри- тания, 2009 г.	89 мин.
50	Клад / Holes [12+]	Эндрю Дэвис	США, 2003 г.	117 мин.
51	Чернобыль: Последнее предупреждение / Chernobyl: The Last Warning	Энтони Пэйдж	США-Ве- ликобрита- ния-СССР, 1991 г.	95 мин.
52	Схватка в небе (Лётчики) / The Flyboys [16+]	Рокко ДеВилльерс	США, 2008 г.	104 мин.
53	Сказки на ночь / Bedtime Stories [12+]	Адам Шенкман	США, 2008 г.	99 мин.
54	Рождественская история / Joulutarina [0+]	Юха Вуолийоки	Финляндия, 2007 г.	83 мин.
55	Город Эмбер: Побег / City of Ember [12+]	Гил Кинан	США, 2008 г.	95 мин.
56	Мой домашний динозавр / The Water Horse [0+]	Джей Расселл	США- Великобри- тания- Австралия, 2007 г.	112 мин.
57	12 рождественских собак / The 12 Dogs of Christmas [0+]	Кит Мэрилл	США, 2005 г.	106 мин.
58	Перстень княгини Анны / Pierscien ksiezej Anny	Мария Каневска	Польша, 1970 г.	103 мин.
59	Близзард /	ЛеВар Бёртон	США-	95 мин.

	Blizzard [0+]		Канада, 2003 г.	
60	До свидания, дети! / Au revoir les enfants! [12+]	Луи Малль	Франция- Германия, 1987 г.	104 мин.
61	Звёздочки на Земле / Taare Zameen Par [0+]	Аамир Кхан	Индия, 2007 г.	165 мин.
62	Поллианна / Pollyanna	Сара Хардинг, по произв. Элинор Х. Портер	Великобри- тания, 2003 г.	99 мин.
63	Дети небес / Bacheha- Ye aseman [6+]	Маджид Маджиди	Иран, 1997 г.	89 мин.
64	Томми и волшебный мул / Tommy and the Cool Mule [12+]	Эндрю Стивенс	США, 2009 г.	94 мин.
65	Хозяин горы / Gentle Ben [0+]	Дэвид С. Касс ст.	США, 2002 г.	100 мин.
66	Боевой конь / War Horse [12+]	Стивен Спилберг	США, 2011 г.	146 мин.
67	Энн из Зелёных крыш / Ann of Green Gables	Кевин Салливан, по роману Люси Мод Монтгомери	Канада- Германия- США, 1985 г.	199 мин.
68	Привет, брат / Annyeong, hyeonga	Тай Хьюнг-Лим	Южная Ко- рея, 2005 г.	95 мин.
69	Взлёт / Lifted	Лекси Александер	США, 2010 г.	108 мин.
70	Эмиль и детективы / Emil und die Detektive [0+]	Франциска Бух, по произв. Эриха Кестнера	Германия, 2001 г.	111 мин.
71	Жизнь прекрасна / La Vita è bella [0+]	Роберто Бенъини	Италия, 1997 г.	118 мин.
72	Властины шторма / De Scheepsjongens van Bontekoe [12+]	Стивен де Йонг	Нидерлан- ды, 2007 г.	135 мин.
73	Таинственный сад / The Secret Garden	Агнешка Холланд, по произв. Фрэнсис Ходжсон Бёрнетт	США, 1993 г.	101 мин.
74	Возвращение в таинственный сад / Back to the Secret Garden [16+]	Майкл Тачнер, по произв. Фрэнсис Ходжсон Бёрнетт	США- Германия- Великобри- тания, 2001г.	100 мин.
75	Принцесса льда	Тим Файвелл	США-	98 мин.

	/ Ice Princess [12+]		Канада, 2005 г.	
76	Два брата / Deux frères [12+]	Жан-Жак Анно	Франция- Великобри- тания, 2004 г.	109 мин.
77	Оленёнок / The Yearling [0+]	Кларенс Браун, по пов. М.К. Роулингз	США, 1946 г.	128 мин.
78	След панды / Xiong mao hui jia lu	Жонг Ю	Китай, 2009 г.	87 мин.
79	Лёд в сердце / Go Figure [6+]	Френсин МакДугалл	США, 2005 г.	88 мин.
80	Том Сойер / Tom Sawyer [0+]	Гермина Хунтгебурт, по произв. Марка Твена	Германия, 2011 г.	111 мин.
81	Волчье логово / Ulvesommer [0+]	Педер Норлунд	Норвегия, 2003 г.	87 мин.
82	Пингвин Амундсен / Amundsen der Pinguin [0+]	Стивен Мануэль	Германия, 2003 г.	90 мин.
83	Балетные туфельки / Ballet shoes	Сандра Голдбахер, по роману Н. Стритфилд	Великобри- тания, 2007 г.	85 мин.
84	Вики, маленький викинг / Wickie und die starken Männer [12+]	Михаэль Хербиг	Германия, 2009 г.	85 мин.
85	Вики, маленький викинг 2 (Большое приключения Вики) / Wickie auf großer Fahrt	Кристиан Диттер	Германия, 2011 г.	96 мин.
86	Карлитос и поле его мечты / Carlitos y el campos de los sueños	Хесус дель Серро	Испания, 2008 г.	107 мин.
87	Привет от Майка! / De Groeten van Mike [6+]	Мария Петерс	Нидерлан- ды, 2012 г.	95 мин.
88	Секреты войны / Oorlogsgeheimen	Деннис Ботс	Нидерлан- ды, 2014 г.	92 мин.
89	Остров Ним / Nim's Island [12+]	Дженнифер Флэкетт, Марк Левин	США, 2008 г.	96 мин.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Пресс-релиз

VI Всероссийского детско-юношеского кинофестиваля

«ДЕТСКОЕ КИНО – ДЕТЯМ!»³⁸

21-22 апреля 2015 г., с. Медное—д. Ямок

Калининского района Тверской области

21-22 апреля 2015 г. в с. Медное и д. Ямок Калининского района Тверской области прошёл VI Всероссийский детско-юношеский кинофестиваль «Детское кино – детям!»

Фестиваль прошёл на площадках в ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат» и ЗК «Компьютерия».

Учредители Фестиваля:

- Министерство образования Тверской области;
- Государственное бюджетное оздоровительное образовательное учреждение санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении «Медновская санаторная школа-интернат»;
- Государственное бюджетное учреждение культуры «Тверьгосфильмофонд»;

Фестиваль получает поддержку и является официальным партнёром Общероссийской общественной детской организации «Лига юных журналистов» (президент А. Школьник) и Всероссийского открытого форума детского и юношеского экранного творчества «Бумеранг» (президент В. Грамматиков). Форум «Бумеранг» реализует свою программу в 20 городах Российской Федерации; финал программы с 2006 г. проходит во Всероссийском детском центре «Орлёнок» в рамках тематической смены августа.

Фестиваль адресован современным российским кинопедагогам, руководителям видео- и медиаобъединений, воспитателям, учителям и педагогам дополнительного образования.

Главный акцент Фестиваль делает на работу с массовым детским коллективом, прежде всего с коллективом интернатного учреждения.

К участию в Фестивале были приглашены:

- руководители любительских видео- и медиаобъединений Тверского региона, а также других городов Российской Федерации;
- школьники и студенты, занимающиеся в видео- и медиаобъединениях, заинтересованные в анализе воспитательного потенциала современного кинематографа;
- деятели театра и кино, кинопедагоги;

³⁸ Эмблема фестиваля размещена на первой странице обложке.

- воспитанники детских домов и школ-интернатов.

Цели Фестиваля:

- 1) формирование активной позиции современного кинопедагога;
- 2) развитие детского медиаторчества;
- 3) обсуждение теоретического и практического опыта по киновоспитанию школьников на современном этапе;
- 4) формирование разноуровневой и разновозрастной среды для социализации воспитанников интернатных учреждений через медиаторчество;
- 5) изучение технологий интеграции духовно-нравственной составляющей в современную практику киновоспитания школьников.

Фестиваль – это единственный сегодня проект, уделяющий внимание разработке научно-методической базы по кинопедагогике и медиаобразованию.

Научно-методическое направление курирует основатель Тверской модели кинообразования проф. О.А. Баранов.

Председатель жюри Фестиваля – директор ГБУК «Тверьгосфильмофонд» Иван Демидов.

Члены жюри:

- Елена Бондаренко, к.п.н., доцент Всероссийского государственного университета кинематографии им. С.А. Герасимова (*г. Москва*);
- Сергей Цымбаленко, к.ф.н., д.п.н., президент творческого объединения «ЮНПРЕСС» (*г. Москва*);
- Леонид Фомин, режиссёр, сценарист (*г. Москва*);
- Виктор Бабковский, к.иск., руководитель Тверского поэтического объединения «Иволга» (*г. Тверь*);
- Николай Осипов, заведующий отделом кино-видеотворчества ГУК «Тверской областной дом народного творчества».

Жюри конкурса иллюстраций:

- Леонид Фомин, режиссёр, сценарист, автор повести «Друг с планеты Земля»;
- Вероника Саед, заведующий сектором ГБУК «Тверской областной Центр детского и семейного чтения им. А.С. Пушкина» (*г. Тверь*);
- Татьяна Постнова, заведующая Пушкинским залом Центра;
- Анна Безгалова, библиотекарь ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат».

Почётные гости кинофестиваля:

- Олег Баранов, проф., к.иск., основатель Тверской модели кинообразования, Заслуженный учитель РФ, член Союза

кинатографистов России, член редакционной коллегии журнала «Медиаобразование», (г. Тверь);

– Наталья Васильева, к.соц.н., доцент, генеральный директор Всероссийского открытого форума детского и юношеского экранного творчества «Бумеранг» (г. Москва);

– Илья Белостоцкий, режиссёр детского кино (г. Москва);

– Олег Бурдилов, директор Всероссийского фестиваля игровых короткометражных фильмов «Встречи на Вятке» (г. Киров).

Оргкомитет получил 220 видеоработ, представляющих 15 видеообъединений Тверского региона и 35 видеообъединений из других городов Российской Федерации (гг. Москва и Московская область, С.-Петербург и Ленинградская область, Киров и Кировская область, Липецк, Ярославль, Казань, Нижний Новгород, Новосибирск и Новосибирская область, Пермь и Пермский край, Красноярский край, Алтайский край). В конкурсную программу вошли 76 работ.

Фестиваль отдаёт предпочтение игровым, анимационным фильмам, социальным роликам, видеоклипам.

Тверской регион представляли видеообъединения из гг. Твери, Торжка, Нелидова, Вышнего Волочка, Конакова, Максатихинского, Бологовского и Калининского районов.

В работе Фестиваля также принимали участие делегации от Некрасовского детского дома, Митинского детского дома, Эммаусской школы-интерната, Тверской школы-интерната № 2.

В главной номинации фестиваля «Если мы войну забудем...» были представлены видеоработы 10 видеостудий от Твери до Красноярского края.

Теме Великой Отечественной войны были посвящены спектакли детских театральных студий тверской земли: «Спеши, пока горит свеча» (студия «Алые паруса» МБОУ ДОД «Детская школа искусств № 2» г. Твери, худ. рук. Ю. Тюсова); «Соло для детского голоса» (образцовый коллектив театральная студия «Колибри» г. Вышний Волочек, худ. рук. Засл. артистка России Н. Тютяева).

Теме Великой Отечественной войны посвящён специальный выпуск № 3 (33) медиапроекта «Отрок» для детских домов, школ-интернатов и социальных приютов Тверского региона.

Впервые за 6 лет отдельным блоком были показаны видеоработы воспитанников детских домов и школ-интернатов (гг. Тверь, Москва, Воронеж).

Кроме традиционных фестивальных мероприятий, ориентированных на всех участников, оргкомитет как всегда предложил отдельные программы для детей и взрослых.

В рамках проекта по киновоспитанию «Кино и Книга» состоялось обсуждение новой детской фантастической повести члена жюри, сценариста и режиссёра Л. Фомина «Друг с планеты Земля» и встреча с автором». Мероприятие было подготовлено воспитанниками Медновской санаторной школы-интерната под руководством Тверского областного Центра детского и семейного чтения им. А.С. Пушкина (г. Тверь). В обсуждении могли участвовать все, кто успел прочитать повесть (fest.msshi.ru). Впервые к фестивалю было дано домашнее задание: прочитавшие повесть приглашались к участию в конкурсе иллюстраций. В оргкомитет поступило 56 иллюстраций от студий из гг. Твери и Торжка, Москвы и Ленинградской области.

Традиционно детей ждал творческий вечер режиссёра И. Белостоцкого, который показал свои новые короткометражные фильмы «Приказ» (по рассказу Ю. Яковлева, 2014 г.), «Свеча» (по рассказу М. Гелприна, 2015 г.).

«Час с молодым кино» снова провела авторская кинокомпания “7 Media Production” (Московская область) – были показаны новые короткометражные фильмы «Роковая истина» и «Переворот» (2014 г.).

Два мастер-класса для детей и взрослых дали О. Бурдилов, директор Всероссийского игровых короткометражных фильмов «Встречи на Вятке» («Звук в кино»), и Е. Бондаренко, доцент ВГИК («Язык кино: от кадра до монтажа»).

На VI научно-практическую конференцию «Актуальные проблемы кинопедагогики и медиаобразования» было заявлено 10 докладов.

Вечером 21 апреля взрослым была предложена прекрасно зарекомендовавшая себя форма общения – вечер поэзии, где красивую поэзию мог представить любой гость Фестиваля.

Кроме дипломов за 1, 2 и 3 место жюри отметило 24 работы в 16 номинациях. Жюри конкурса иллюстраций к повести «Друг с планеты Земля» наградило дипломами 8 участников в трёх возрастных группах. Две студии, «Метроном» г. Вышний Волочек и «Кино-ОТРОК» Медновской санаторной школы-интерната», получили сертификаты-приглашения на финал Всероссийского форума детского и юношеского экранного творчества «Бумеранг-2015», который пройдёт во Всероссийском детском центре «Орлёнок» с 10 по 30 августа 2015 г.

Мероприятие получило финансовую и материальную поддержку от 8 компаний г. Твери, а также от депутата Государственной Думы Федерального собрания РФ А.В. Чепы.

Размещение гостей и участников Фестиваля было организовано на базе загородного комплекса «Компьютерия» в 30 км от г. Твери (д. Ямок Калининского района).

ПРОТОКОЛЫ ЖЮРИ

ДИПЛОМ 1 СТЕПЕНИ

«Письмо с фронта»

Детская телестудия «Метроном»

МБОУ ДОД «Центр дополнительного образования детей»,

г. Вышний Волочёк Тверской области

Руководитель: Кокорин Юрий Васильевич

Педагог: Тютяева Наталья Анатольевна

ДИПЛОМ 2 СТЕПЕНИ

«Зинка»

Детская студия «Чёрное и белое (ЧиБ)»

СОШ № 18, г. Казань, Татарстан

Руководитель: Мальков Максим Борисович

ДИПЛОМ 3 СТЕПЕНИ

«Любовная записка»

Детская киностудия «Мозаика»

МБОУ СОШ № 48, г. Пермь

Руководитель: Кушаров Евгений Викторович

НОМИНАЦИЯ «ЕСЛИ МЫ ВОЙНУ ЗАБУДЕМ...»

«Письмо с фронта»

Детская телестудия «Метроном»

МБОУ ДОД «Центр дополнительного образования детей»,

г. Вышний Волочёк Тверской области

Руководитель: Кокорин Юрий Васильевич

Педагог: Тютяева Наталья Анатольевна

«Это было в Краснодоне»

Студия кино и телевидения

ГОАУ ДОД ЯО «Центр детей и юношества», г. Ярославль

Руководитель: Боровинская Наталья Ивановна

НОМИНАЦИЯ «ДЕБЮТ»

«Два Вани»

Внутришкольное Общество «ТРИНИТИ ТВ»

ГБОУ СОШ № 847 им. Героя Советского Союза Г.И. Щедрина, г. Москва

Руководитель: Сучков Олег Александрович

«А что выберешь ты?»
Телестудия «Пятнашки»
МБОУ СОШ № 15, п. Березайка
Бологовского района Тверской области
Руководитель: Назарова Екатерина Викторовна

НОМИНАЦИЯ «ЛУЧШИЙ АНИМАЦИОННЫЙ ФИЛЬМ»

«Не звёздочка»
Мультистудия «ХО-РО-ШО!»
ГБОУ ДОД Дворец творчества детей и молодежи «Хорошево» г. Москвы
Руководитель: Voxменцева Татьяна Всеволодовна

«Футбол»
Мультстудия «Фокус»
ГБОУ СОШ № 2030, г. Москва
Руководитель: Пшеничная Оксана Юрьевна

НОМИНАЦИЯ «ЛУЧШИЙ ВИДЕОКЛИП»

«Тень»
Студия Н. Иванко, г. Москва
Иванко Надежда Алексеевна

НОМИНАЦИЯ «ЛУЧШИЙ СОЦИАЛЬНЫЙ РОЛИК»

«Живи ярко»
Молодёжная общественная организация «Народный медиа-центр “Дай 5”»,
Независимая детская телестудия “Nellywood”,
г. Нелидово Тверской области
Руководитель: Дворников Олег Владимирович

«Следующий шаг»
Детская киностудия «Обод»
МОАУ ДОД ДДТ «Вдохновение», г. Киров
Руководитель: Бурдиков Олег Анатольевич

ВЕРНОСТЬ ТРАДИЦИЯМ

«Мальчишки-кадеты»
ГБОУ «Некрасовский детский дом»
д. Некрасово Калининского района Тверской области
Руководитель: Федотова Валерия Викторовна
Педагог: Волоскова Юлия Сергеевна

НОМИНАЦИЯ «В ПОИСКАХ ГЕРОЯ»

«Знакомьтесь – я, Фёдор Ризничук»

**Видеостудия «Аспект»
ГБОУ СПО «Тверской колледж сервиса и туризма», г. Тверь
Руководитель: Горячева Светлана Вадимовна
Педагог: Гуськова Регина Сергеевна**

**«Дайте мне крылья!»
Телестудия «УниТВ»
ГБОУ «Санаторно-лесная школа №7 г. Москвы»
Руководитель: Бутова Ольга Ивановна
Педагог: Ермаков Виктор Васильевич**

НОМИНАЦИЯ «УЛЫБКА»

**«Тряпка»
Студия «33-film»
МОУ СОШ № 33, г. Ярославль
Руководитель: Липина Екатерина Юрьевна**

**«Снежинка»
Телестудия «Кнопка»
МБОУ СОШ № 5, г. Торжок Тверской области
Руководитель: Хохлов Владимир Леонидович
Педагог: Серебрякова Наталья Сергеевна**

НОМИНАЦИЯ «ЛУЧШАЯ АКТЁРСКАЯ РАБОТА»

**«Любовная записка»
Детская киностудия «Мозаика»
МБОУ СОШ № 48, г. Пермь
Руководитель: Кушаров Евгений Викторович**

ЛУЧШАЯ СЦЕНАРНАЯ РАБОТА

**«Судьба шпиона»
Проект «Стоп! Снято!», г. Москва
Руководитель: Михалёв Антон Владимирович**

**«Чердачок»
Мультистудия, ЧУ Общеобразовательная организация школа «Ступени»,
Западный административный округ, г. Москва
Руководитель: Богачёва Ольга Ивановна
Педагог: Фазулина Марина Николаевна**

НОМИНАЦИЯ «ЛУЧШАЯ РЕЖИССЁРСКАЯ РАБОТА»

**«Письмо с фронта»
Детская телестудия «Метроном»
МБОУ ДОД «Центр дополнительного образования детей»,**

г. Вышний Волочёк Тверской области
Руководитель: Кокорин Юрий Васильевич
Педагог: Тютяева Наталья Анатольевна

НОМИНАЦИЯ «ЛУЧШАЯ ОПЕРАТОРСКАЯ РАБОТА»

«Зинка»
Детская студия «Чёрное и белое (ЧиБ)»
СОШ № 18, г. Казань, Татарстан
Руководитель: Мальков Максим Борисович

«А в душе я играю»
Студия «Максатиха Пикчерз»
ООО «Максатиха Кэмп», п. Максатиха Тверской области—г. Москва
Руководитель: Романенкова Юлия Васильевна
Педагог: Нарымбаева Сабина

НОМИНАЦИЯ «ЛУЧШЕЕ ЗВУКОВОЕ ОФОРМЛЕНИЕ»

«Мышарики»
Студия КоМАрфильм»
ГБОУ Школа № 2110 «Многопрофильный Образовательный
Комплекс «Марьино», г. Москва
Руководитель: Судникова Наталья Андреевна

НОМИНАЦИЯ «ЛУЧШИЙ РЕПОРТАЖ»

«Орфоэпия»
Телестудия «Оптимист»
МОУ «Тверской лицей», г. Тверь
Руководитель: Гаджиева Ольга Анатольевна

НОМИНАЦИЯ «ЛУЧШИЙ ДОКУМЕНТАЛЬНЫЙ ФИЛЬМ»

«Мастер Дзюдо»
Народная киностудия «ФОКУС,1980»
МОУ ДОД Центр дополнительного образования детей и досуга «Затверецкий», г.
Тверь
Руководитель: Купцов Константин Алексеевич

НОМИНАЦИЯ «ФЕСТИВАЛЬНОЕ БРАТСТВО»

«Не зря она футболка!»
Мультстудия «Кино-ОТРОК»
ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат»,
с. Медное Калининского района Тверской области
Руководитель: Солдатова Елена Николаевна

КОНКУРС ИЛЛЮСТРАЦИЙ К ДЕТСКОЙ ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ Л. ФОМИНА «ДРУГ С ПЛАНЕТЫ ЗЕМЛЯ»

Возрастная категория от 7 до 11 лет

- **Вишняков Михаил**, 8 лет (ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат», с. Медное Калининского района Тверской области, педагог Волдохина Т.А.);
- **Ускова Мария**, 9 лет (ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат», с. Медное Калининского района Тверской области, педагог Волдохина Т.А.).

Возрастная категория от 12 до 15 лет

- **Катасонова Анастасия**, 12 лет (ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат», с. Медное Калининского района Тверской области, педагог Волдохина Т.А.);
- **Фурчикова Людмила**, 12 лет (ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат», с. Медное Калининского района Тверской области, педагог Волдохина Т.А.);
- **Котова Анастасия**, 14 лет (ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат», с. Медное Калининского района Тверской области, педагог Волдохина Т.А.);
- **Смирнова Дарья**, 14 лет (МОУ Гимназия № 44, г. Тверь);
- **Пшеничная Анастасия**, 12 лет (ГБОУ СОШ № 2030, г. Москва; педагог Пшеничная О.Ю.)

Возрастная категория от 16 лет до 21 года

- **Кабанова Яна**, 20 лет (ГБОУ СПО «Тверской промышленно-экономический колледж», г. Тверь, педагог Быченкова М.Н.)

Видеообъединения, представленные на кинофестивале:

Г. ТВЕРЬ:

- 1) **народная кинофотостудия «Фокус, 1980»**, МОУ ДОД «Центр дополнительного образования детей и досуга “Затверецкий”»;
- 2) **киностудия «Дарвид»**, МОУ ДОД «Дворец творчества детей и молодёжи»;
- 3) **Студия «Прямой эфир»**, МОУ «Гимназия № 44»;
- 4) **Студия «Оптимист»**, МОУ «Тверской лицей»;
- 5) **видеостудия «Аспект»**, ГБОУ СПО «Тверской колледж сервиса и туризма»;

ТВЕРСКАЯ ОБЛАСТЬ:

- 1) **ГБОУ «Некрасовский детский дом»**, д. Некрасово Калининского района Тверской области;
- 2) **Студия «КиноЗум» НОУД ДОД «Учебный центр “КОМПЬЮТЕРИЯ”**», д. Ямок Калининского района;
- 3) **Детская телестудия «Метроном»**, МБОУ ДОД «Центр дополнительного образования детей», г. Вышний Волочёк;
- 4) **Телестудия «Кнопка»**, МБОУ СОШ № 5, г. Торжок Тверской области;
- 5) **Студия «Максатиха Пикчерз»**, ООО «Максатиха Кэмп», п. Максатиха Тверской области—г. Москва;

- 6) **Телестудия «Пятнашки»**, МБОУ СОШ № 15, п. Березайка Бологовского района;
- 7) **видеостудия «Кино-ОТРОК»**, ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат», с. Медное Калининского района;

ДРУГИЕ ГОРОДА РФ:

- 1) **Авторская кинокомпания «7 Media Production»**, г. Мытищи Московской области;
- 2) **Мультстудия «Фокус»**, ГБОУ СОШ № 2030, г. Москва;
- 3) **Телестудия «УниТВ»**, ГБОУ «Санаторно-лесная школа № 7», г. Москва;
- 4) **Внутришкольное Общество «ТРИНИТИ ТВ»**, ГБОУ СОШ № 847 им. Героя Советского Союза Г.И. Щедрина, г. Москва;
- 5) **Студия Н. Иванко**, г. Москва;
- 6) **Студия экспериментального видео «Обод»**, МОАУ ДОД «Дом детского творчества «Вдохновение»», г. Киров;
- 7) **Медиа студия «Лев-Кино»**, МОКУ Левинская СОШ пгт Левинцы Оричевского района Кировской области;
- 8) **студия «33-Film»**, МОУ СОШ № 33 им. К. Маркса, г. Ярославль;

ЗАОЧНОЕ УЧАСТИЕ:

- 1) **Молодёжная общественная организация «Народный медиа-центр «Дай 5»», независимая детская телестудия «Nellywood»**, г. Нелидово Тверской области;
- 2) **видеостудия Энергетического колледжа (филиала) ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский университет «МЭИ» в г. Конаково» (филиал МЭИ-КЭК)**, г. Конаково Тверской области;
- 3) **Студия «КоМарфильм»**, ГБОУ Школа № 2110 «Многопрофильный Образовательный комплекс «Марьино»», г. Москва;
- 4) **проект «Стоп! Снято!»**, г. Москва;
- 5) **Мультистудия «ХО-РО-ШО!»**, ГБОУ ДОД Дворец творчества детей и молодежи «Хорошево», г. Москва;
- 6) **Медиа студия «Открытый мир» - Мультстудия «Красная Букашка»**, ГБОУ школа № 1253, г. Москва;
- 7) **Мультистудия**, ЧУ Общеобразовательная организация школа «Ступени», Западный административный округ, г. Москва;
- 8) **Видеостудия «Мастер ТВ»**, ГБОУ ДОД ЦДЮТТ Московского района, г. Санкт-Петербург;
- 9) **студия анимационного кино «Совёнок»**, МОУ «Сланцевская СОШ № 3», г. Сланцы Ленинградской области;
- 10) **студия «Экология в мультфильмах (ЭВМ)»**, МОУ ДО «ЦИТ», д. Вартемяги Всеволожского района Ленинградской области;
- 11) **Детская анимационная студия «Улитка»**, МБОУ ДОД «ЦИТ» г. Кировска, МБОУ «Мгинская СОШ», г. Кировск Ленинградской области;
- 12) **Творческое объединение «Детектив»**, МОУ ДОД ДЮЦ «Ярославич» г. Ярославль;
- 13) **Студия кино и телевидения ГОАУ ДОД Ярославской области, «Центр детей и юношества»**, г. Ярославль;
- 14) **Творческое объединение КОУ Воронежской области Школа-интернат №1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей**, г. Воронеж;

- 15) творческое объединение «**ВеСТ-ЛИП**», МБОУ СОШ № 52, г. Липецк;
- 16) Мультстудия «**Аладдин**», ЦД(Ю)ТТ «Городской», г. Липецк;
- 17) Студия «**Мой медиапродукт**», МБОУ Гимназия № 19 им. Н.З. Поповичевой, г. Липецк;
- 18) Студия «**Один дома**», Телерадиохолдинг «Мультимедиа», г. Нижний Новгород;
- 19) Детская студия «**Чёрное и белое (ЧиБ)**», СОШ № 18, г. Казань, Татарстан;
- 20) Детская киностудия «**Мозаика**», МБОУ СОШ № 48, г. Пермь;
- 21) **Видеостудия «Кадриль»**, Лысьвенская местная общественная организация «Туристский клуб «Дорога» г. Лысьва Пермского края;
- 22) **Видеостудия «САМИ**», МБОУ ДОД «Центр детского творчества “Радуга”», г. Очёр Пермского края;
- 23) **Мультстудия «Маленький волшебник»**, МБОУ ДОД «Центр детского творчества «Радуга», г. Очёр Пермского края;
- 24) **Студия анимационного кино «Ладушки»**, Лысьвенская местная общественная организация «Туристский клуб «Дорога», г. Лысьва Пермского края;
- 25) **Детская мультипликационная студия «Рыжий воробей»**, МБОУ ДОД Детская школа искусств № 21, г. Новосибирск;
- 26) **Студия «Линьки»**, МКОУ ДОД «Центр дополнительного образования детей “Спутник”», р.п. Линёво Искитимского района Новосибирской области;
- 27) **Детская телестудия «Next-TV»**, МБУ ДОД «Центр дополнительного образования детей», г. Ачинск Красноярского края;
- 28) **ТВК «Глобус»**, МКУ ДО «Центр дополнительного образования детей» г. Козьмодемьянск Нижегородского края;
- 29) **Медиа-студия "ICE"**, МКУ ДО «Центр дополнительного образования детей» г. Козьмодемьянск Нижегородского края;
- 30) **Детская телестудия «Кадр»**, МБОУ ДОД «Центр дополнительного образования детей и юношества», г. Камень-на-Оби, Алтайский край.

Председатель оргкомитета: Солдатов Виталий Валерьевич

директор ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат»

• vitalisoldatov@mail.ru • <http://fest.msshi.ru/>

170521, Тверская область, Калининский район, с. Медное

• ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат» • тел./факс: (4822) 38-83-65

СПИСОК ИЛЛЮСТРАЦИЙ С УКАЗАНИЕМ ИСТОЧНИКОВ ...

Илл. 1-2. **С.Н. Пензин.**

<http://mkrf.ru/press-tsentr/novosti/region/central/11-noyabrya-v-voronezhe-sostoitsya-otkrytie-memorialnoy-doski-stalya-nikanorovicha-penzina>
<http://pus.vsu.ru/pdf/2011/2011-01-12.pdf>

Илл. 3-4. **Батик** (из архива изостудии школы-интерната).

Илл. 5-6. **Рисование песком** (из архива изостудии школы-интерната).

Илл. 7. **Семья Романовых.**

<http://www.liveinternet.ru/users/5005590/post318171436>

Илл. 8. **Александра Фёдоровна и Николай Александрович**

<http://www.liveinternet.ru/users/3575290/post202923634>

Илл. 9. **Великие Княжны Ольга, Татьяна, Мария, Анастасия.**

<http://www.liveinternet.ru/users/5097747/post257487963>

Илл. 10. **Княжна Мария, Царевич Алексей и Княжна Анастасия катят коляску, в которой сидит их кузен.**

http://rukodelnica-tanja.blogspot.ru/2012/11/blog-post_2540.html

Таб. 11. **Построение нравственно-этической картины мира**

в фильмах «До первой крови» и «Бой под Соколом» (Е. Козлова).

Илл. 12. **Кадр из фильма «До первой крови».**

http://торфильм.рф/1989/До_первой_крови

Илл. 13. **Кадр из фильма «Бой под Соколом».**

<http://filmiki.arjlover.net/info/boj.pod.sokolom.avi.html>

Илл. 14. **Кадр из фильма «До первой крови»:** <http://www.ex.ua>

Илл. 15. **Кадр из фильма «Бой под Соколом»**

<http://filmiki.arjlover.net/info/boj.pod.sokolom.avi.html>

Илл. 16. **Кадр из фильма «До первой крови»**

<http://valhalla.ulver.com/f386/t17715.html>

Илл. 17. **Кадр из фильма «Бой под Соколом»**

<http://www.kino-teatr.ru/kino/movie/sov/12347/foto/68990/>

Илл. 18. **Кадр из фильма «До первой крови».**

http://торфильм.рф/1989/До_первой_крови

Илл. 19. **Кадр из фильма «Бой под Соколом».**

<http://www.kino-teatr.ru/kino/movie/sov/12347/foto/68989/>

Илл. 20. **Магноцеллюлярная и парвоцеллюлярная системы.**

Левашов О.В. Функциональная асимметрия магно- и парвоцеллюлярной систем (М и П) (фазической и тонической) при локальных поражениях мозга и при дислексии: нейробиологический подход //

Асимметрия. – Т. 3, № 2. – 2009. – С. 73-98. [Электронный документ] – Режим доступа: http://j-asyymetry.com/2011/12/levashov_2_2009/

Илл. 21. **Этапы развития средств информации и коммуникации.** (С. Цымбаленко)

Илл. 22. **Динамика роста количества российских подростков, пользующихся интернетом.** (С. Цымбаленко)

Таб. 23. **Откуда подростки получают значимую для себя информацию?** (С. Цымбаленко)

Илл. 24-25. **Рисунки художников В. Лосева, Н. Гольц.**
http://vk.com/wall-45172787_375, <http://vad-nes.livejournal.com/429538.html>

Илл. 26. **Кадр из мультфильма «Сказка о Мальчише-Кибальчише».**
Источник: <http://www.sovetmultfilm.ru/s/212-kibalschish.html>

Илл. 27-28. **Герои и супергерои.**
http://www.kuncevo-online.ru/kinozal_malchish_kibalchish.php
<http://droider.ru/post/dc-comics-znamenitnye-supergeroi-teper-na-android-20-07-2011/>

Илл. 29-30. **Мальчиш-Кибальчиш и Мальчиш-Плохиш.**
http://фильмы.орг.рф/news/skazka_o_malchishe_kibalchishe/2011-04-29-3532
<http://beriozka-rus.livejournal.com/206043.html>

Илл. 31-32. **Кадры из фильма.**
<http://www.kinodisk.com/showkino.php?id=3365>
<http://telek.by/Pages/Move.aspx?move=6af26568-12a3-42b5-82b4-a3825603b71b>

Илл. 33-34. **Кадры из фильма.**
<http://www.kino-teatr.ru/kino/movie/sov/6463/foto/i4/42872/>
<http://www.kinokopilka.tv/movies/22229-skazka-o-malchishe-kibalchishe>

Илл. 35-36. **Буржуины (кадры из фильма).**
http://www.babyblog.ru/community/post/kids_books/3180921
<http://proc.com.ua/films/61640-skazka-o-malchishe-kibalchishe-1964-dvdrip.html>

Илл. 37-38. **Плакаты из архива фотостудии школы-интерната (В. Солдатов).**

Илл. 39. **Кадр из фильма.**
<http://www.tvc.ru/channel/brands/tag/360>

Илл. 40. **Плакат на основе рисунка В. Лосева (из архива фотостудии школы-интерната).**

Илл. 41. **Аркадий в детстве.**
<http://www.gorodlgov.ru/image/admin/683>

Илл. 42. **Семья Голиковых в 1914 г.**
<http://kurskonb.ru/our-booke/gaidar/dok/biogr.html>

Илл. 43-44. **Голиков в Красной Армии.**
http://gaidar.ompurul.ru/index.php?main=lib_about&id=100001
<http://repin.info/neizvestnye-znamenitosti/krovavaya-biografiya-gaydara>

Илл. 45. Военкор Гайдар 16.09.1941 г.

<http://www.kp.ru/daily/26151/3040348/>

Илл. 46. Пионеры г. Льгова на месте гибели А. Гайдара.

<http://old-kursk.ru/book/lagutich/hronica/hron071.html>

Илл. 47-49. Обложки книг А. Гайдара.

<http://mp3-kniga.ru/bibliofil/gaydar-gorkam.htm>, <http://detbook.ru/author/timur/page/44>

<http://chetvergvecher.livejournal.com/424429.html>

Илл. 50. А. Гайдар и Л. Соломянская с сыном Тимуром.

http://www.trud.ru/article/24-12-2009/234359_gajdar-ded_gajdar-otets_gajdar-syn.html

Илл. 51. Гайдар на встрече с артековцами.

<http://chetvergvecher.livejournal.com/460307.html>

Илл. 52-54. Обложки книг А. Гайдара.

http://vokrugknig.blogspot.ru/2014/01/blog-post_22.html

http://streetfighters.myl.ru/blog/nazvanie_golubaja_chashka_avtor_gajdar_a_izdatelstvo_sovetskaja/2014-03-05-36

http://www.rosbooks.ru/load/detskij_razdel/audiobiblioteka_shkolnika_slushat_onlajn/arkadij_gajdar_shkola/10-1-0-6884

Илл. 55. Кадр из фильма «Дым в лесу».

https://ru.wikipedia.org/wiki/Дым_в_лесу

Илл. 56. Сцена «Дым в лесу» из кино вечера

(из архива фотостудии школы-интерната).

Илл. 57. Кадр из фильма «Лето на память».

<http://mimi-gallery.com/leto-na-pamyat?p=1>

Илл. 58. Сцена «Голубая чашка» из кино вечера

(из архива фотостудии школы-интерната).

Илл. 59. Кадр из фильма «Чук и Гек».

http://www.liveinternet.ru/community/detskoe_kino/page2.shtml

Илл. 60. Сцена «Чук и Гек» из кино вечера

(из архива фотостудии школы-интерната).

Илл. 61. Кадр из фильма «Тимур и его команда».

<http://lenta.ru/articles/2015/08/02/makarenko/>

Илл. 62. Сцена «Тимур и его команда» из кино вечера

(из архива фотостудии школы-интерната).

Илл. 63. Кадр из фильма «Сказка о Мальчише-Кибальчише».

Источник: http://фильмы.орг.рф/news/skazka_o_malchishe_kibalchishe/2011-02-18-2282

Илл. 64. Сцена «Сказка о Военной тайне...» из кино вечера

(из архива фотостудии школы-интерната).

- Илл. 65. **Кадр из мультфильма «Горячий камень».**
Источник: <http://www.youtube.com/watch?v=j7andvGVtxc>
- Илл. 66. **Хор школы-интерната исполняет песню «Гайдар шагает впереди»**
(из архива фотостудии школы-интерната).
- Илл. 67. **Обложка книги «Каштанка».** Художник Г. Спирин.
<http://www.babyboomers.ru/articles/247/>
- Илл. 68. **Обложка книги «Ванька».** Художник В. Гальдяев.
<http://polny-shkaf.livejournal.com/382194.html>
- Илл. 69. **Обложка книги «Мальчики».** Художник В. Бритвин.
<http://www.umniza.de/Anton-Chihaov-Malchiki>
- Илл. 70. **Антон Чехов (70-е гг. XIX в.).**
<http://apchekhov.ru/books/item/f00/s00/z0000033/st007.shtml>
- Илл. 71. **«Киргизы», классное сочинение Чехова-гимназиста. Автограф.**
<http://apchekhov.ru/books/item/f00/s00/z0000025/st002.shtml>
- Илл. 72. **Семья Чеховых (1874 г.).**
<http://apchekhov.ru/books/item/f00/s00/z0000025/st002.shtml>
- Илл. 73. **Чехов перед отъездом на Сахалин (1890 г.).**
<http://apchekhov.ru/books/item/f00/s00/z0000001/st011.shtml>
- Илл. 74. **Чехов и Книппер в лодке на р. Клязьме в Любимовке (1902 г.).**
http://www.aif.ru/culture/person/istoriia_liubvi_Antona_Chehova_i_Olgi_Knipper
- Илл. 75. **Чехов и Толстой.**
http://www.tvc.ru/channel/photo/brand_id/1711/photo_id/88217
- Илл. 76. **А. Любимова, иллюстрация к рассказу «Злой мальчик».**
<http://book-vs-life.livejournal.com/177420.html>
- Илл. 77. **Иллюстрация к рассказу «Не в духе».**
<http://www.twirpx.com/file/885056/>
- Илл. 78. **Кадр из мультфильма «Сын прокурора спасает короля».**
<http://www.woman.ru/WomanTV/cartoons/article/134850/>
- Илл. 79. **Рисунок Кукрыниксов (1954 г.).**
<http://apchekhov.ru/books/item/f00/s00/z0000025/st004.shtml>
- Илл. 80. **Кукрыниксы. Иллюстрация к повести «Степь» (1941 г.).**
http://www.tgliamz.ru/collections/collection.php?PAGE_NAME=detail&SECTION_ID=39&ELEMENT_ID=215
- Илл. 81. **Кадр из мультфильма «Белолобый» (2010 г.).**
<http://multy.tv/5740-belolobby.html>

СОДЕРЖАНИЕ

Баранов О.А. Предисловие	3
Березуцкая Д.О. Роль кинематографа в медиаобразовательной деятельности С.Н. Пензина	9
Блинова М.А. Терапия души киноискусством	15
Бондаренко Е.А. Экранный образ в контексте цифровых технологий	23
Васильева Н.В. Конец XIX–начало XX века: кинематограф как фактор преступности подростков	32
Виноградова И.Е. Киновоспитание в современной школе	34
Волкова О.А. Воспитание семейных ценностей на уроках литературы с помощью кино	48
Дворников О.В. В основе детского кино обязана быть христоцентричность	54
Еланская С.Н. Наследники по прямой	56
Зоря Ю.Н. Интернет сегодня: угроза или развитие для ребенка	68
Козлова Е.В. Кино как средство слома социокультурного кода в эпоху Перестройки на примере фильма по сценарию Григория Остера «До первой крови»	76
Кондрашкина Л.Л. Программа «Туризм и видеотворчество» – на стыке спорта и кино	86

Кузьмина М.В.	
Медиаобразование как ресурс формирования универсальных учебных действий учащихся	89
Лучезарнова И.В.	
Медиаобразования в системе дополнительного образования	96
Майер Ф.Т.	
Аутореференциальность и ауторефлексивность в интерактивном документальном фильме	100
Медведева И.Я., Шишова Т.Л.	
Шабаш голых королей	121
Мурюкина Е.В.	
Медиаобразование как посредник между кинематографом и аудиторией	134
Солдатов В.В.	
Визуальная культура и кризис чтения: нейробиологические связи	145
Фёдоров А.В.	
Медиаобразование и медиакритика: вместе, или...?	159
Цымбаленко С.Б.	
Основные векторы медиадеятельности и медиаобразования	168
Челышева И.В.	
Проблемное поле медиапедагогики: актуальные аспекты развития российского и британского медиаобразования	175

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Методические материалы по кинопедагогике и медиаобразованию

Солдатова Е.Н.

1. Разработка занятия по проекту «Кино и Книга»: «Сказка про Военную тайну, Мальчиша-Кибальчиша и его твёрдое слово», А.П. Гайдар
2. Разработка кино вечера «Завещание Гайдара»

3. Разработка кино вечера «Перелистывая рассказы А.П. Чехова»	214
--	-----

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Каталог художественных и телевизионных фильмов Школьного кинозала с 2003 по 2015 год	227
---	-----

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Пресс-релиз VI Всероссийского детско-юношеского кинофестиваля «Детское кино – детям!»	245
--	-----

СПИСОК ИЛЛЮСТРАЦИЙ С УКАЗАНИЕМ ИСТОЧНИКОВ	256
---	-----

*Весной 2016 года планируется проведение
научно-практической конференции
«Актуальные проблемы кинопедагогике и медиаобразования»
в рамках VII Всероссийского детско-юношеского кинофестиваля
«Детское кино – детям!»*

**Оргкомитет кинофестиваля
ждёт ваших отзывов, заявок и материалов по адресу:**

*ГБОУ «Медновская санаторная школа-интернат»
170521, с. Медное Калининского района Тверской области*
• *тел./факс: (4822) 38-83-65*
• *vitalisoldatov@mail.ru* • *fest.msshi.ru* • *www.msshi.ru*

ДЕТСКОЕ КИНО – ДЕТЯМ!

*Материалы Всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)
Шестого Всероссийского детско-юношеского кинофестиваля*

Технический редактор А. В. Жильцов
Подписано в печать 03.09.2015. Формат 60 x 84 1/16
Усл. печ. л. 16,5. Тираж 100 экз. Заказ № 372.
Тверской государственный университет
Редакционно-издательское управление
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.