

**А.В. Федоров, И.В.Челышева,
Е.В.Мурюкина, О.И. Горбаткова,
М.Е. Ковалева, А.А. Князев**

**Массовое
медиаобразование
в СССР и России:
ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ**

Москва, 2014

Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Горбаткова О.И., Ковалева М.Е., Князев А.А. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / Под ред. А.В. Федорова. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 267 с.

В монографии дается анализ основных этапов развития массового медиаобразования в СССР и России. Прослеживаются характерные тенденции, связанные с использованием различных медиаобразовательных теорий и моделей медиаобразования. Монография предназначена для преподавателей, аспирантов, студентов вузов, школьных учителей.

Fedorov, A.V., Chelysheva, I.V., Murukina E.V., Gorbatkova O.I., Kovaleva M.E., Knyazev A.A. Media education for the mass in the USSR and Russia: milestones. Moscow: ICO "Information for All", 2014. 267 p.

This book analyzes the processes of media education for the mass in the USSR and Russia. The authors traced the characteristic trends in media education, the development of basic models. The book is intended for university educators, university students, school teachers.

© Федоров А.В., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Горбаткова О.И., Ковалева М.Е., Князев А.А., 2014.

Оглавление

Введение.....	4
1. Основные направления развития отечественного медиаобразования в 1920-х годах	12
2. Основные направления развития медиаобразования в СССР от тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968)	97
3. Основные этапы развития эстетически ориентированного медиаобразования в СССР (1969-1985) ...	119
4. Основные этапы развития медиаобразования в СССР в эпоху «перестройки»	146
5. Основные этапы развития медиаобразования в России (1992-2014)	240
Приложение. Список основных российских сайтов по тематике медиаобразования, медиаграмотности, медиакомпетентности	266

Введение

Необходимо ли в России массовое медиаобразование? Тем, кто на практике уже давно занимается медиапедагогикой, этот вопрос покажется риторическим. Однако в обществе по этому поводу высказываются самые разные мнения, включая резко отрицательные.

Против медиаобразования школьников обычно выступают люди, считающие, что оно станет непосильным грузом для учителей и школьников, а те учащиеся, которые все-таки захотят быть медиаграмотными/медиакомпетентными, смогут достичь этого путем самообразования.

В целом в обществе доминирует устоявшееся мнение, что психическое и нравственное здоровье молодежи под угрозой, а эффективных способов самозащиты у нее нет [см. результаты социологического опроса в: Федоров, 2005, с.259-277]. А взрослые ничем не могут помочь, кроме как возмущаться медийной безнравственностью, да пытаться привить классические образцы культуры через традиционные школьные уроки литературы, музыки, изобразительного искусства и т.п. (хотя хорошо известно, что классика, она потому и классика, что при всем к ней уважении, она апеллирует к другой реальности – реальности прошлого, которую современным школьникам бывает сложно соотнести со своей повседневной жизнью).

В пользу «защитного» медиаобразования» обычно высказываются взрослые, обеспокоенные проблемой психологической безопасности и способности сопротивляться наплыву медийной (нередко весьма негативного свойства) информации, хотя, разумеется, медиаобразование решает и много других проблем – образовательных, социокультурных. Негативным влиянием медиа на подрастающее поколение обеспокоено и Российское правительство. Главный результат этой государственной позиции – действующий с 1 сентября 2012 года Закон РФ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

Не меньше Российского правительства обеспокоены и многие российские учителя и родители школьников: и устно и письменно они не перестают обвинять кинематограф, телевидение, рекламу и интернет в пропаганде дурных нравов, насилия и прочих грехах.

Но можно ли исправить ситуацию одними лишь запретами и ограничениями в медийной сфере?

Медиаобразование в современном мире помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры. Оно делает человека медиакомпетентным, то есть способным полноценно воспринимать, анализировать и оценивать (на базе развитого аналитического мышления) произведения медиакультуры, использовать различные виды медийной техники, создавать и распространять медиатексты (в области прессы, Интернета, кино и пр.) самому, конечно же, способным осознанно противостоять негативным медийным влияниям [см. различные

формулировки определений медиаобразования в: Журин, 2012; Зазнобина, 1998; Фатеева, 2007; Федоров, 2000; Федоров, Левицкая, 2011; Шариков, 1991 и др.].

В Канаде и Австралии, например, давно уже поняли, что путь опоры только на запреты – тупиковый, и медиаобразование включено там в образовательную программу средней школы с 1 по 12 класс. В 2000-х годах этому примеру последовали и такие восточно-европейские страны как Венгрия, Чехия и Словакия. Семимильными шагами движется в этом направлении Украина. При этом в странах, где медиаобразование в школе обязательно, успешно решаются и проблемы медийной безопасности личности: программы курсов содержат специальные разделы, связанные с правилами безопасного поведения учащихся разных возрастов в Интернете, в них подробно рассказывается о том, с какими типами негативных явлений в сфере медиа школьники могут столкнуться и т.д.

К сожалению, Россия, несмотря на накопленный большой теоретический и методический опыт вводить обязательное школьное медиаобразование пока не торопится. Ну, разве что министр образования и науки РФ Д.В.Ливанов с 1 сентября 2013 одобрил введение кинофакультатива «100 фильмов для школы». Одна из главных причин такой медлительности – опасения начальства и самих учителей, что медиаобразование ляжет дополнительной нагрузкой на и без того перегруженных учащихся и педагогов.

Но так ли это? Быть может, медиаобразование все-таки можно успешно интегрировать в традиционные обязательные школьные дисциплины? А в дополнение к этому ввести и факультативные курсы по выбору?

К примеру, профессор А.А. Журин (Российская Академия образования) в своей книге «Интегрированное медиаобразование в средней школе» показывает массу конкретных примеров, когда антинаучная реклама и прочие «плоды творчества» телевидения и Интернета предоставляют великолепные образцы для критического разбора на самых разных уроках [Журин, 2012].

В книге А.А. Журина анализируются грубейшие медийные подтасовки, бесцеремонно искажающие законы химии, физики, биологии и других наук. Учитель, прочитавший данное учебное издание, получит современные знания о методических приемах медиаобразования, интегрированного в базовые школьные дисциплины: о работе с печатным текстом, о формировании аналитического мышления школьников, о технологии обучения учащихся созданию собственных медийных сообщений, о способах проверки знаний и умений аудитории.

В частности, А.А. Журин приводит массу примеров, когда российские СМИ под видом научной внедряют в создание аудитории ложную информацию. Так «13 мая 1999 г. телеканал «ТВ-Центр» показал научно-популярный фильм «Вижу с закрытыми глазами, или ключ к сверхсознанию»... В нем авторы приводят «достоверный» факт: Д.И. Менделеев увидел Периодическую систему во сне. На самом деле ни одного достоверного доказательства этого факта, кроме живучей легенды, которая,

скорее всего, была «запущена» противниками периодического закона или завистниками Д.И. Менделеева» [Журин, 2012, с.234].

Да и сегодня ситуация с «научностью» медийной информации ничуть не лучше. Скажем, на телеэкране возникает реклама какого-нибудь моющего средства для ковров, где говорится про каких-то «ужасных», водящихся в ворсе «сапрофитов». Этими сапрофитами, судя по ролику, оказывались какие-то пауки – существа более высокого порядка развития, к тому же не сапрофиты, а хищники по способу питания (!?).

Понятно, что еще большие манипулятивные возможности таит в себе псевдонаучная трактовка в СМИ исторических фактов, политических событий и т.п. [Шариков, 2005].

Конечно, манипулятивное воздействие медиа на аудиторию осуществляется на разных уровнях. Попробую выделить некоторые из них:

- психофизиологическое воздействие на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;
- социально-психологическое воздействие, основанное во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю дается иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста;
- информационное воздействие, суть которого в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т.п.
- эстетическое воздействие, рассчитанное на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекста может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно», «неоднозначно», «амбивалентно» и т.д.

Манипулятивное воздействие медиа опирается также на такие широко известные факторы, как стандартизация, мозаичность, серийность, фольклорность (волшебное могущество персонажей, постоянство метафор, символов, счастливый финал и т.д.). При этом используется два вида механизмов работы сознания – идентификация (отождествление, подражание) и компенсация («проекция»).

Сравнивая основные приемы манипулятивного воздействия медиа на аудиторию, на уроках со школьниками можно использовать следующую типологию:

- «оркестровка» – психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;
- «селекция» («подтасовка») – отбор определенных тенденций, к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;
- «наведение румян» (приукрашивание фактов);

- «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т.д.);
- «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека);
- «свидетельство» – ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;
- «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации.

Идеальная аудитория, на которую эффективно воздействуют такого рода манипулятивные приемы, – люди, лишенные аналитического мышления по отношению к медиатекстам, не понимающие различия, между рекламой и развлечением. Вот почему очень часто действие медиатекста организовано в виде калейдоскопа, мозаики динамичной смены ритмически четко организованных эпизодов. Каждый из них не может длиться долго (чтобы фактура не наскучила зрителям), обладает некой информативностью, активно опирается на эффект компенсации, воздействует на эмоционально-инстинктивную сферу человеческого сознания.

Исходя из вышеизложенного, нами разработана следующая последовательность развития «антиманипулятивного» аналитического мышления аудитории на медиаматериале:

- знакомство учащихся с основными целями манипулятивного воздействия на материале медиа;
- выявление и показ социально-психологических механизмов, используемых авторами медиатекстов, ориентированных на манипулятивный эффект;
- показ и анализ методов и приемов, которыми создатели того или иного медиатекста пытаются добиться нужного им эффекта;
- попытка разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции, оценка аудиторией данной концепции медиатекста.

Разумеется, такой подход в проведении медиаобразовательных занятий полезен при определенных условиях. Прежде всего, он должен опираться на предварительное знакомство аудитории с типичными целями и приемами манипулятивного воздействия медиа, что значительно облегчает дальнейший процесс занятий.

При проблемном анализе медиатекстов со школьниками можно использовать различные методические приемы:

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

Конечно, если для анализа выбран не информационный телевыпуск, а художественный медиатекст, учитываются особенности художественной структуры произведения. В противном случае не будет ощущаться разница

между, скажем, конкретной политической акцией в реальной действительности и более многогранным воздействием произведения искусства [Федоров, 2009; Хилько, 2004; Шариков, 1991].

Таким образом, медиаобразование школьников может оказать реальную помощь педагогическому процессу в целом – как в интегрированном виде, так и в факультативном, кружковом. Что касается технических возможностей внедрения медиаобразования, то они есть сегодня практически во всех средних школах (мониторы, компьютеры, Интернет, проекторы и пр.; нужное программное обеспечение есть в свободном доступе). Мало того, все эти возможности давно используются в базовых дисциплинах, когда с помощью медийной техники иллюстрируется материал урока.

Но медиаобразование – это не технические средства обучения, не наглядное пособие, и, конечно же, не только путь к медийной безопасности аудитории. Медиаобразование – коммуникативный процесс развития личности в современном медийном мире. И этот процесс можно начать с простого – с просмотра и обсуждения (по заранее подготовленному учителем плану) коротких роликов, записанных учителем из теле/интернет-источников; с творческих заданий, связанных с созданием школьниками собственных медиатекстов (например, цифровых фото, видео, записанных на мобильный телефон) и пр.

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления: 1) медиаобразование будущих профессионалов – журналистов (пресса, радио, телевидение, Интернет), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.; 2) медиаобразование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, на курсах повышения квалификации; 3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.); 4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, клубах по месту жительства и т.д.); 5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, прессы, системы Интернет; 6) самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Что же касается системы медиаобразования, то она включает в себя:

- целевые установки на развитие личности;
- компонентность: составляющие системы – педагоги (учителя, преподаватели) и учащиеся (школьники, студенты, взрослая аудитория); средства обучения и воспитания (медиатексты, аудиовизуальная техника т.д.); педагогическая модель (констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в конкретной аудитории; стимуляция креативных способностей (через творческую деятельность в области медиа), формирование

целостного восприятия и анализа медиатекстов (с учетом специфики конкретного вида медиа – прессы, телевидения, радио, кинематографа, Интернета и т.д.), индивидуального творческого и критического мышления; знакомство с основными этапами истории медиакультуры);

- структурность: взаимосвязь компонентов системы, логическая обоснованность последовательности этапов модели, заключающихся, в частности, в том, что практические занятия креативного характера опережают занятия теоретического плана, что дает аудитории возможность развить целостное восприятие медиатекстов без присущего традиционному преподаванию искусств (литературы и др.) преобладания интеллектуального над эмоциональным;

- функциональность (содержательная часть, эвристическая, проблемная, игровая методика проведения занятий);

- коммуникативность (соотнесение модели, программы, методики с современной социокультурной ситуацией, с доминирующими психологическими аспектами медиавосприятия (компенсаторными, терапевтическими, рекреативными и др.), с возможностями средств массовой информации и т.д.);

- практическая реализация и результативность.

Медиаобразование тесно связано не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и т.д. Отвечая нуждам современной педагогики в развитии личности, оно расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися. А комплексное изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета, виртуального мира компьютера (синтезирующего черты практически все традиционные средства массовой коммуникации) помогает исправить такие существенные недостатки традиционного художественного образования как одностороннее, изолированное друг от друга изучение литературы, музыки или живописи, обособленное рассмотрение формы (так называемых «выразительных средств») и содержания при анализе конкретного произведения.

Медиаобразование предусматривает технологию проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность (создание и распространение собственной медиапродукции), восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть погружает аудиторию во внутреннюю

лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы.

Таким образом, среди основных условий развития процесса медиаобразования в России можно выделить:

- общую ориентацию на развитие личности (включая развитие аналитического мышления, творческих потенций индивидуальности, ее медиадеятельности в русле идей гуманизма, художественного восприятия, вкуса и т.д.);
- учет психологических особенностей, спектра реальных медийных интересов и предпочтений детской и молодежной аудитории;
- разработку критериев развития медиавосприятия и способностей к анализу медиатекстов, к медийной деятельности;
- совершенствование моделей, программ, методик, форм проведения занятий со школьниками и студентами на материале медиа (в том числе - с использованием зарубежного опыта);
- модернизацию материально-технической базы процесса обучения;
- включение в вузовские и школьные программы курсов, предусматривающих изучение медиакультуры.

Найдется ли для медиаобразования место в российских школьных стандартах? Если читать их внимательно уже сегодня, можно легко обнаружить, что медиаобразовательные умения заложены туда уже сегодня (здесь и поиск нужной информации в источниках разных типов, и извлечение смыслов из полученной информации, ее анализ, и создание информационных сообщений/продуктов и пр.). И эти возможности медиаобразования, на наш взгляд, можно и нужно использовать в рамках конкретных школьных дисциплин. Но если споры относительно обязательности медиаобразования в школах еще идут, то по отношению к университетам, педагогическим вузам высказывается практически единая точка зрения: необходимо введение спецкурса, связанного с изучением медиакультуры. Ведь работа учителя, не умеющего полноценно воспринимать аудиовизуальную информацию, не владеющего методикой медиаобразования школьников, далека от современных требований, предъявляемых к педагогическому процессу, нацеленному на развитие творческих, креативных способностей личности.

Но как говорится, без прошлого нет будущего. Чтобы успешно развивать медиаобразование сегодня, надо знать его исторические корни. Вот почему эта книга посвящена историческому анализу основных этапов развития медиаобразования в СССР и России.

Литература

- Журин А.А. *Интегрированное медиаобразование в средней школе*. М.: БИНОМ, 2012. 405 с.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // *Стандарты и мониторинг в образовании*. 1998. № 3. С. 26-34.
- Фатеева И.А. *Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации*. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. 270 с.

- Федоров А.В. Научные исследования в области медиаобразования в России (1960–2008) // *Инновации в образовании*. 2009. № 3. С.53-117.
- Федоров А.В. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников // *Образование в пространстве культуры*. Вып.2. / Отв.ред. И.М.Быховская. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2005. С.259-277.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования // *Искусство и образование*. 2000. № 2. С. 33-38.
- Федоров А.В., Левицкая А.А. *Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее*. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 616 с.
- Хилько Н.Ф. *Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты*. Омск: Сиб. фи-л Российского ин-та культурологии, 2004. 158 с.
- Шариков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт*. М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1991. 66 с.
- Шариков А.В. Социальная безответственность телевидения в России // *Телефорум*. 2005. №1. С.100-105. №2. С.137-140.

ГЛАВА 1. Основные направления развития отечественного медиаобразования в 1920-х годах

1.1. Медиапедагогика как неотъемлемый компонент образовательных программ в СССР 1920-х годов

Важную роль в системе советского образования 1920-х сыграли программы, разработанные ГУСом, где был четко сформулирован конечный результат – воспитание нового человека, «верного идеалам», борца. А если учесть, что новая школа должна была стать трудовой по содержанию, то целью ее становилось «развитие в ребенке умения пользоваться орудиями труда... Трудовое воспитание есть воспитание властелина природы» [Блонский, 1961, с.210]. При теоретическом обосновании новой образовательной системы педагоги учитывали ряд условий, среди которых мы выявили следующие:

1. «Отрыв» ребенка от семьи в пользу общественного воспитания, что способствовало формированию личности коллективиста, для которого общественные интересы первичны. Понимая опасности семейного воспитания (с точки зрения угроз власти и политическому устройству страны), советские идеологи постарались отодвинуть семью, уступив место обществу, прежде всего, в лице образовательных учреждений, в вопросах воспитания подрастающего поколения. К примеру, С.Т. Шацкий утверждал, что семья зачастую «тормозит разработку бытовых проблем. Все наши попытки доходят до современной советской семьи, которая во многом остается еще семьей обывательской. В ней-то мы и находим основную диспропорцию – между социалистическим строительством и обывательским бытием» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 389]. Ему вторил и П.П. Блонский: «В ряде семейств еще наблюдаются остатки старого быта. Так, например, в некоторых семьях культивируется религиозность ребенка... Но, с другой стороны, при недостаточной организации школой и общественными организациями внешкольной жизни подростков семья является главным регулятором ее» [Блонский, 1961, с.335-336].

Итак, семья стала главным оплотом того старого, от чего так стремительно хотели освободить страну коммунисты. Конечно, невозможно было вовсе изолировать детей от их родителей, но можно было снизить влияние семьи на ребенка. С.Т. Шацкий задавался вопросом: Кто занимается буржуазным воспитанием? И пришел к следующему выводу: «Этим занимается семья. Мы видим, что семья организует частное хозяйство, создает частные домашние отношения и, следовательно, там имеются благоприятные возможности для развития индивидуалистических качеств человека... Семейное воспитание – это частное дело, и там имеется даже право собственности на ребенка. Следовательно, существуют 2 линии воспитания: буржуазное и социалистическое. Надо бороться за наши проблемы социалистического воспитания» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 405].

Разрабатывая концепцию единой трудовой школы, один из главных идеологов советской педагогики – Н.К. Крупская считала, что необходимо функцию трудового воспитания передать школе. «Раньше семья давала ребенку общее трудовое воспитание, учила его работать; теперь эту функцию должна взять на себя школа» [Крупская, 1973, с. 37].

Итак, разработка системы образования и внешкольной деятельности в Советской России одной из своих целей ставила снижение роли семьи на ребенка, так как, по мнению педагогов, семья была оплотом старого, в ней сохранялся буржуазный характер, родители воспитывали детей на традициях (религиозность и т.д.), которые были неприемлемы в новом обществе. Именно в семье развивался и поддерживался родителями индивидуализм ребенка, в то время как общество нуждалось в «коллективистах».

2. Для сельскохозяйственной страны, которой в 1920-х годах была Советская Россия, школа должна была стать образовательно-воспитательным центром, который должен был охватить различные категории населения. Вот что писал об этом С.Т. Шацкий: «Мы строим школьные здания со всех их оборудованием... Нужно было бы, чтобы к строящемуся огромному зданию присоединить культурные учреждения общего пользования – театр, кино, библиотеку, клуб» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 392].

3. Школьные и внеучебные заведения были направлены на формирование атеистических идеалов у детей, а сами дети становились посредниками между школой и семьей, неся туда знания, в том числе и формирующие мировосприятие (естественно базирующееся на материалистических позициях). Но основной упор антирелигиозной реформы делался на школьников (т.к. семья могла тормозить их антирелигиозные настроения).

Дети, по мнению П.П. Блонского, формировались «под влиянием семьи, особенно матери. В школе помимо общего роста умственного развития, большое значение имеет чувство недоверия у детей к религиозным сказкам... Снижение числа верующих происходит благодаря антирелигиозным разъяснениям учителя, пионерским настроениям ребенка и религиозным разногласиям в семье... Рост пионерско-комсомольских настроений и общий рост образования и умственного развития, вместе с разочарованием в молитве и увлечением театром и клубом, окончательно подрывают религиозность учеников. Эта ликвидация религиозности замедляется иногда уступчивостью уже нерелигиозного подростка семейным религиозным традициям» [Блонский, 1961, С. 545-546];

4. Важным условием создаваемой в 1920-е годы образовательной системы была ее практическая направленность. Максимум теоретических знаний должны быть отработаны на практике, трансформированы в умения и навыки: изучение теоретических основ электротехники должно было выразиться в самостоятельном создании радиоприемников и т.д.

Для того чтобы реализовать данное условие и выполнить «заказ партии» - получение идеологически подкованной, политически грамотной рабочей силы, обладающей трудовыми навыками, необходимо было создать в школе все

условия для трудового воспитания. Поэтому наркомпросовцами разрабатывалась концепция единой трудовой школы. Решающую роль в трудовом воспитании играло участие школьников в общественной трудовой деятельности взрослых (это позволяло на практике знакомиться с производственными отношениями и обязанностями, действительно проявлять духовные и физические способности). Трудовая школа должна была носить политехнический характер, который, с точки зрения Н.К. Крупской, пронизывал все учебные дисциплины, изучаемые в школе; требовал взаимной увязки этих дисциплин, увязки их с практической деятельностью и – особенно с обучением труду.

5. Работа Наркомпроса осуществлялась с учетом целей и задач других народных комиссариатов, и другие ведомства оказывали необходимую помощь педагогическому процессу.

«Я представляю дело так, – писал об этом С.Т.Шацкий. – В известном ограниченном территориально районе берутся на учет все известные культурные учреждения и создается единый для всех организационный и оперативный план работы на известный срок. Для его выполнения необходимо создать сильный культурный центр – базу, задача которой организационно и технически помогать работе всех ячеек, работающих в данном районе. В число учреждений, которые должны быть объединены в своей работе, должны войти школы всех ступеней, техникумы, больницы, агрономические пункты, избы-читальни, красные уголки, кино, радио, культотделы кооперативов и профсоюзов, словом, все культурные учреждения, которые находятся в районе. В первую очередь надо слить организационно (это делать проще всего) политпросветскую и школьную работу» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 390-391].

В программах ГУСа мы нашли отражение основных тенденций образования и официальную точку зрения на внедрение медиа в образование и воспитание населения. Педагогами-идеологами в 1920-е годы разрабатывалась единая трудовая школа, которая в своем содержании опиралась на политехничность обучения. Н.К. Крупская утверждала, что школа, направленная на учебу – экономически невыгодна. «Вот почему Наркомпрос поставил себе задачей создание именно такой «единой трудовой школы. Трудовая школа может носить политехнический характер. Политехническая школа не дает готового специалиста, она дает возможность ученикам быстро и основательно обучиться выбранной профессии, она парализует вред узкой специализации, а главное, она дает тот кругозор, который необходим для строительства новой жизни... Это может быть достигнуто путем учебников, иллюстраций, кинематографа, посещения музеев, выставок...» [Крупская, 1973, с. 37- 39].

С.А. Каменев писал, что в основе новых программ лежит центр человеческого бытия — труд, трудовая деятельность людей. Среди задач, которые призваны были решить программы ГУСа, он выделял следующие:

1) «изучать действительность, притом - не как ряд отдельных изолированных явлений, но принимая во внимание связь и взаимную зависимость их;

2) изучать конкретную действительность в ее динамике и не разрывать теорию и практику, так как основательное познание без практики невозможно;

3) ключами к изучению окружающей действительности считать трудовую деятельность человека;

4) вводить рациональные элементы, в пределах возраста, в труд ребенка» [Каменев, 1925, с.8].

Таким образом, мы можем констатировать, что программы ГУСа базировались на учении марксизма-ленинизма, где труд, производство определяли характер общественных взаимоотношений. Действительность изучалась на основе диалектического материализма, содержание образования было направлено на преобразование окружающей действительности.

Подтверждение нашей точки зрения мы находим и в педагогических трудах С.Т. Шацкого: «Наши программы стремятся развить в детях понимание соотношений природы, труда и общества не вообще, а в наших современных условиях, то есть в условиях жизни рабоче-крестьянского государства, применительно к этим условиям, с той внутренней и внешней борьбой, которую ему в настоящее время приходится выдерживать, и с теми целями, которые оно себе ставит (создание коммунистического общества), отстаивая всеми силами свои самые передовые социальные идеи в настоящее время» [Шацкий, 1964, с. 331].

В трудах идеологов-педагогов – А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, Н.К. Крупской, М.М. Пистрака, в программах ГУСа мы обнаруживаем опору на медиа (кинематограф, фотографии, прессу, радио). Посыл к этому был сформулирован В.И. Лениным, который часто говорил о создании радиопередач, кинофильмов, которые несли в себе не только информационные, развлекательные функции, но и идеологические, направленные на укрепление коммунистического строя, формирования новых моральных, нравственных принципов.

Призывая к развитию «нового» кинематографа, радио, прессы и т.д., В.И. Ленин издал ряд Декретов, которые выводили за легитимные рамки ряд печатных изданий. Например, Декрет от 27 октября 1917 года [Декреты, 1957], согласно которому закрывались органы прессы, призывающие к сопротивлению или неповиновению новому правительству, сеющие смуту путем клеветнического извращения фактов и т.п. Так уже с первых дней прихода к власти большевиками создавалась информационное поле, где не было места средствам массовой информации, которые не проявлявшим лояльности. Ликвидация «иной» прессы позволила создать на ее месте средства массовой информации, «порожденные» компартией и служащие ее интересам. Следующей задачей идеологов коммунизма было привить

населению страны привычку и интерес к медиа, для того, чтобы легче было влиять на аудиторию.

Конечно, советской власти в 1920-е годы было не под силу оборудовать все учебные заведения необходимыми медийными техническими средствами, но такие попытки предпринимались на уровне экспериментальных центров. Именно на примере таких школ мы можем понять, что медиаобразование в 1920-е годы существовало в Советской России, имело достаточно четко прорисованные (относительно программ Наркомпроса) формы, цели и т.д.

Вот как описывал С.Т. Шацкий техническое оборудование образцовых школ: «техническое оборудование классов лучше всего поставлено в 7-й школе, где имеется великолепный радиокласс. Дети слушают в наушниках... Учитель, сидя за столом, регулирует при помощи кнопок демонстрацию кинокартин. Неясное или трудное он проводит перед детьми несколько раз» [Шацкий, 1965, с. 164].

Одной из важных проблем, перед которыми стояла образовательная система Советской России – новые методы обучения и воспитания. К ним применялись особые требования. Так, С.Т. Шацкий писал о том, что «нашей ближайшей задачей должно быть создание таких методов преподавания, которые сообщали бы ученикам солидные знания. Но знания эти должны приобретаться детьми легко, с большим интересом, с большой охотой к учению» [Шацкий, 1965, с. 165].

При этом советские педагоги анализировали и опыт Европы, Америки. К примеру, Н.К. Крупская писала, что необходимо поучиться у Запада тому, как у них используются учебные фильмы, когда городские самоуправления ввели в своих школах преподавание биологии, географии, истории и ряда других предметов иллюстрирование при помощи учебных фильмов (в результате исследования показали, насколько это повышает усвояемость, насколько эти фильмы заинтересовывают ребят) [Крупская, 1936]. Педагогами Советской России активно перенимался опыт С. Френе (школьные типографии, газеты), что способствовало развитию практической теории медиаобразования. Большую роль сыграли метод проектов Дж. Дьюи [Дьюи, 1915] и Дальтон-план. Дальтон-план в Советской России начал использоваться уже с начала 1920-х годов, а вот метод проектов начал применяться чуть позднее. Только в конце 1920-х годов он получил популярность среди педагогов-практиков, но уже в 1931 году эти методы были исключены из системы народного образования.

Для разработчиков программ ГУСа не менее важен был и дидактический материал. И при изучении воззрений педагогов-идеологов 1920-х годов – А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого и др. – обнаруживается, что именно медиа (кинематограф, фотографии, пресса, радио) рассматривались ими как необходимый, перспективный материал с обучающими и воспитательными возможностями.

«Очень важной я считаю следующую проблему – дидактический материал. – писал С.Т. Шацкий. – Нам нужно выработать такой

дидактический материал, который мог бы помочь учителю в его работе и способствовал бы тому, чтобы ученик не тратил время зря. Необходимо, чтобы ученик всегда имел работу, чтобы этот материал был настолько прост, дешев и доступен, чтобы его можно было иметь в массовой школе. Здесь следует указать на наше неумение использовать тот материал, который может помочь в нашей работе, например, газетный материал, иллюстративный, журнальный» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 291].

Действительно, нужно учитывать слабое финансирование и оснащение большинства образовательных учреждений в 1920-е годы. А пресса, в отличие от радио и кинематографа, отличалась большей распространенностью и дешевизной. Поэтому педагоги призывали активно использовать ее в различных видах работы: по мотивам статей создавать «живые газеты», устраивать чтение газет и т.д. Н.К. Крупская [Крупская, 1936] писала, что стремление к чтению газет довольно широко распространилось в рабочей и крестьянской массе. Работа с газетой имела, по ее мнению, большое значение, которое выражалось в спайке жизни конкретного района с жизнью всего рабочего класса, с жизнью и международной борьбой пролетариата. Отметим, что медиаобразование в 1920-е годы использовалось не только при работе с детьми, но и было средством обучения и «перевоспитания» взрослого населения.

В трудах педагогов-идеологов 1920-х большое значение уделялось самостоятельной работе школьников, что было обусловлено рядом обстоятельств, среди которых можно выделить следующие:

- дефицит учителей, поддерживающих Советскую власть в 1920-е годы (подтверждение этого мы находим в воспоминаниях В.И. Ленина и Н.К. Крупской о первом съезде учителей). Неграмотная страна требовала большого количества учительских кадров, которые должны были не только преподавать грамоту, но и ориентировать школьников в жизненно важных для советской власти вопросах (реализовывать атеистическую программу, прививать дух коллективизма, преданность коммунистическим идеалам и т.п.). Например, П.П. Блонский [Блонский, 1961] указывал на то, что в антирелигиозном воспитании основная роль отводится педагогу, который собственным примером должен показывать детям «неверие в Бога»;

- самостоятельность в выполнении каких-либо поручений развивает коллективизм, умение работать вместе, что обусловлено актуальными в 1920-е годы методами проектов и Дальтон-плана;

- поскольку в эти годы педагогами декламировался «отрыв от семьи» детей – самостоятельная работа была одной из форм, которая позволяла добиться этого.

Обращаясь к различным видам медиа, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский особо выделяли радио, так как, по их мнению, использование его в образовательном процессе позволяло решить ряд задач – от политической и идеологической пропаганды (при прослушивании и анализе радиопередач) до создания радиоприемников). Так, П.П. Блонский еще в 1920-е годы обосновал

программу радиофикации школы: «1. радиослушание в советской школе в связи с ее образовательными и политическими задачами, 2. радиоэлектротехника в связи с политехнизацией школы, 3. радиосвязь в контакте с социалистическим воспитанием, 4. радиошефство в деревне и над радиофицированными домами в городах в связи с общественно полезной работы школы» [Блонский, 1961, С. 337 - 339].

Мнение П.П. Блонского полностью разделял С.Т. Шацкий, предлагая использовать радио в качестве дидактического материала для самостоятельной работы учеников, так как, по мнению педагога, оно было способно, «стимулировать эту работу; с этой точки зрения педагогическая разработка этого материала была бы в высшей степени важной. Мы имеем прекрасные примеры создания такого материала,... – я говорю о радиоаппаратуре. Здесь наряду с готовыми радиоприемниками мы имеем в продаже все отдельные части, из которых можно смонтировать любой аппарат, включительно до самого сложного. Мы отлично знаем, что детей, уже овладевших радиоаппаратурой, очень большое количество» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 124-125].

О том, что медиа способны обогатить духовную, культурную жизнь человека писали Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.И. Ленин, А.В. Луначарский и др. Они отмечали, что именно средства массовой информации могут охватить все слои населения, вне зависимости от места проживания, возраста, принадлежности к классу и т.д. Вот что писал в этом контексте П.П. Блонский: «Сегодня я слушаю концерт на альте из Вены, на виолончели из Лахти и т.д. Я приобщен, благодаря радио, к музыкальной жизни всей Европы и даже Америки. Радио втягивает в общую жизнь» [Блонский, 1961, с. 337].

Вот почему в организации образовательной системы Советской России, программах ГУСа важная роль отводилась искусству, художественному воспитанию в жизни детей. Такая необходимость была научно обусловлена содержанием детской жизни, которая складывается из явлений, по мнению С.Т. Шацкого [Шацкий, 1964], относящихся к следующим сферам: физического роста, материального труда, игры, искусства, умственной, социальной, эмоциональной жизни. Для задействования всех сфер только школы было недостаточно, поэтому привлекались все те силы, которые в этом деле прямо или косвенно могли оказать содействие – внешкольные учреждения, общественные организации.

А.В. Луначарский, возглавлявший Наркомпрос, четко определил цель внешкольного воспитания и образования в «нахождении таких способов воздействия на чувства ребят, которые наиболее мощно и прочно воспитывали бы их в духе коммунистических инстинктов, коммунистических навыков, коммунистических рефлексов. Основная роль искусства – перевоспитание человека. Таковую же цель должно преследовать самостоятельное детское творчество» [Луначарский, 1976, с.314- 15]. Из этой цитаты мы можем сделать вывод, что цель, задачи внешкольных учреждений были обоснованы с

политической, идеологической точки зрения. Проявления инициативы учителей на местах в виде организаций кружков, клубов и т.д. тоже контролировались Наркомпросом. Важная роль во внешкольном образовании и воспитании в СССР 1920-х годов отводилась искусству.

Однако в организации внешкольных учреждений 1920-х годов С.Т. Шацкий видел и проблему, которая заключалась в том, что эта деятельность имела «случайный характер», и далековне всегда отвечала идеологическим, политическим установкам: «В наших условиях поддержка всякого рода внешкольной деятельности детей не находит хоть какое-нибудь заметное отражение в наших центральных и местных бюджетах по народному образованию. Надо теперь делать уже не любительские попытки, а установить определенную линию массовой работы с детьми в порядке государственной заботы. Надо начинать строить детский бюджет основательно. Надо поднять те силы, которые еще не вызваны к жизни» [Шацкий, 1964 (т. 3), с.72].

Таким образом, на внешкольные организации в СССР 1920-х годов возлагались следующие функции: развитие досуговой сферы жизни ребенка; развитие творческих способностей, интересов, склонностей; художественное воспитание, приобщение к миру искусства; идеологическая, которая должна пронизывать работу студий, клубов и т.д.; обучение практическим навыкам труда (технические секции); развитие коллективизма и т.д.

При этом наркомпросовцами постоянно подчеркивалась главная цель, на достижение которой была направлена вся образовательная система Советской России. Вот как сформулировал ее А.В. Луначарский: «Если мы должны бороться с безграмотностью, популяризировать научные знания, знакомить с искусствами и способствовать выделению людей, способных к творчеству, заботиться о техническом и физическом образовании, то вы видите, какое неизмеримое поле деятельности перед вами открывается. Между тем мы не можем не осознавать того, что все это должно быть продернуто основной красной нитью политической пропаганды» [Луначарский, 1976, с.376-377].

Создание и развитие образовательной системы в Советской России 1920-х годов предполагало организацию работы так, чтобы ребенок постоянно находился в коллективе – школьные занятия, самостоятельная работа, которая предполагала групповой, коллективный характер, внешкольная деятельность, где индивидуальным формам работы предпочитались коллективные. Даже прослушивание радиопередач, просмотр кинолент, чтение газет и журналов носили коллективный характер.

Подтверждение этой мысли мы встречаем в трудах Н.К. Крупской. Особенно важно, по ее мнению, было «крепить коллективные эмоции в возрасте от 7 до 12 лет, когда у ребенка так ярко выражается социальный инстинкт, стремление все делать сообща. Искусство тут может сыграть очень большую роль» [Крупская, 1973, с.105-107]. Итак, для того, чтобы научиться воспринимать переживания других, по мысли советских педагогов, необходимо было пережить сильные коллективные переживания. Мы видим, что даже включение ребенка в культурный мир, его приобщение к искусству, в

1920-х годах были направлены на достижение целей коммунистической партии, среди которых выделяется воспитание коллективиста, ставящего общественные интересы выше индивидуальных.

На основе вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что привлечение детей во внешкольные учреждения для занятий в кружках, клубах, организациях по интересам и пр. преследовала несколько целей, среди которых можно выделить идеологическую, воспитательную – в рамках воспитания коллективиста и человека, для которого общественные интересы превыше личных. Были также четко заявлены и позиции педагогики среды: «мы не должны рассматривать ребенка самого по себе, как педологический аппарат, а должны смотреть на него как на носителя тех влияний, которые на нем обнаружались как идущие от окружающей среды» [Шацкий, 1964 (т. 3), с.284-285].

В окружающую среду педагоги включали и информационное поле, которое развивалось при помощи медиа. Они понимали возможности и перспективы использования медиа в образовании и воспитании – как школьников, так и населения вообще, что подчеркивается в трудах А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, П.П. Блонского, М.М. Пистрака, С.Т. Шацкого и др.

Но здесь возникала и другая опасность – если людей не обучить «правильному» прочтению медиатекстов, то они могут оказать вредное влияние на умы и настроения. Мы полагаем, что во многом именно это опасение и повлияло на активное развитие медиаобразования в Советской России. Советские педагоги понимали, что обучении медиаграмоте не должно было быть хаотичным, для этого необходимо разработать программы. Вот что об этом писал С.Т. Шацкий: «Но все-таки при хорошей технике их (т.е. медиа – А.Ф.) нельзя пускать в ход в чистом виде. Для них нужна своя программа, которая к радио присоединила бы обмен мнений, иллюстрацию, просмотр журнала, а к кино дала бы пояснения. В местах, где кино и радио стали обычными до такой степени, что перестали удивлять как новинка, ввести их в общий план работы по известной программе было бы очень полезно» [Шацкий, 1964 (т. 3), с.60].

Аналогичную позицию занимала и Н.К. Крупская, выступавшая за организацию научного анализа детских песен, книг, картин, кино, что, по ее мысли, должно было выявить, насколько эмоционально действуют те или иные образы в разных возрастах, насколько они воспитывают, а главное – в каком направлении [Крупская, 1973].

Итак, мнение наркомпросовцев практически было едино по части необходимости подвергать анализу медиатексты, определяя, насколько они могут быть полезны в воспитании коммунистических взглядов и идеалов. Эта работа должна была быть научно обоснована и носить систематический характер. Поэтому настоятельно рекомендовалось разработать программу, которая включает анализ медиатекстов и пояснения к ним, совпадающие с целями и задачами коммунистической партии.

Медиаобразование, с его полифункциональностью задач (воспитательная, идеологическая, обучающая, компенсаторная и пр.) в 1920-е годы стало неотъемлемой частью образовательной системы Советской России. Его важность признавалась наркомпросовцами, они подробно изучали опыт его использования в школах за рубежом, анализировали его, старались адаптировать к советской действительности. Необходимость и актуальность введения медиаобразования обуславливалась, прежде всего, политическими задачами. Например, Н.К. Крупская в 1926 году выступала за радиофикацию и кинофикацию Советского Союза, отмечая, что именно от этого зависит, насколько быстро успеет цивилизоваться страна, насколько глубоко проникнут в массы идеи коммунизма. Она так определила свою главную мысль: Деревню надо цивилизовать. – Радио и кино – одно из лучших орудий в этом деле. Однако мы им пользуемся лишь в малой степени. – Необходимо ему уделить больше внимания и средств [Крупская, 1936, т. 8].

Наряду с прессой и кино, педагогами-идеологами подчеркивалась роль радио в образовании и воспитании школьников и населения. П.П. Блонский писал об этом так: «Мы живем в век электричества и радио. Надо резко сказать: иначе, как отсталым, нельзя в наше время назвать того, кто ничего не понимает в этих вещах... Такой «самотек» конечно не годится. Политехническая школа должна уже даже на первой ступени ввести детей в современную технику. Но ничто лучше и увлекательней радио не сделает этого. Современная буржуазная педагогика уже оценила огромное значение радиослушания для воспитания и обучения. В этом отношении мы – надо сознаться в этом – отстали. Посредством радио... с первых же дней школы ребенок воспитывается жить в масштабе СССР. Так радио может стать одной из опор коммунистического воспитания школьников» [Блонский, 1961, с. 337].

Таким образом, мы приходим к выводу, что:

- отличительной чертой советского образования в 1920-е годы стал охват как детского (школьного возраста), так и взрослого населения страны (политика ликвидации неграмотности);

- в 1920-е годы в образовательной системе СССР разрабатывался и поддерживался на официальном уровне метод проектов. Проводя аналогии с современностью, мы хотим отметить, что сегодня этот метод активно используется в медиаобразовании. К примеру, Е.А. Полат [Полат, 1997, 2000] активно разрабатывала метод проектов, в частности, телекоммуникационные проекты, подразумевающие совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации;

- в становлении и развитии медиаобразования в СССР 1920-х годов активно привлекался опыт зарубежных стран. Н.К. Крупская предлагала [Крупская, 1936, т. 8] учителям в школах широко использовать научные фильмы европейского и американского кино. Ее точка зрения, приравненная к официальному мнению Наркомпроса, послужила посылком к созданию собственных фильмов как учебных, так и хроники, содержание которых

воспитывало дух коллективизма, солидарности и пр. Это отвечало основным задачам, которые ставила компартия перед Наркомпросом: воспитание коллективизма, придания политехничности образованию через совместный труд (например, сборку радиоприемника или создание школьной газеты). В советском медиаобразовании 1920-х годов анализировался, творчески перерабатывался и использовался опыт зарубежных педагогов (С.Френе, Дж.Дьюи и др.);

Среди потенциальных возможностей использования медиа в воспитательном и образовательном процессе советские педагоги 1920-х выделяли:

- практические умения и навыки, которые могут быть сформированы и отработаны с помощью медиа (сборка радиоприемников и обслуживание радиостанций, создание газет, фильмов, фотографий и т.д.);

- повышенную внушаемость людей по отношению к сообщениям, по каналам медиа, что помогало влиять на их умы и настроения, формировать у них преданность советской власти и т.д.;

- возможности медиа в области идеологии. Об этом говорили и писали как политики, так и педагоги. Так, В.И. Ленин в беседе с Наркомом просвещения А.В. Луначарским говорил: «Производство новых фильмов, проникнутых коммунистическими идеями, надо начинать с хроники... Вы должны будете развернуть производство шире, а в особенности продвинуть здоровое кино в массы в городе, а еще более того в деревне... Вы у нас слывете покровителем искусства, так вы должны твердо помнить, что из всех искусств для нас важнейшим является кино» [Ленин, 1976, с. 579]. Каждый из педагогов как теоретиков, так и практиков – А.В. Луначарский, С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, М.М. Пистрак и др. – отразили в своих трудах отношение к медиа, к их роли в формировании новой идеологии;

- развитие нового мышления советского человека с помощью медиатекстов. Вот как об этом писала Н.К. Крупская: «Раньше знание приобреталось лишь годами долгой учебы и, по сути дела, могло быть доступно сравнительно лишь небольшому слою. Теперь благодаря радио и кино знание демократизируется, делается доступным массе... Мы плохо еще учитываем все значение возможности централизации пропаганды и агитации через кино и радио, плохо учитываем то колоссальное влияние, которое этим путем можно оказывать на широчайшие массы» [Крупская, 1936, с. 204]. Итак, медиа, по мнению Н.К. Крупской имели огромное значение в формировании нового мышления, поэтому для нее важно было использовать кинематограф, радио, прессу для идеологического формирования человека. Но для этого важно было не пускать медиаобразование «на самотек», а заниматься подбором медиатекстов, «правильных» с идеологической точки зрения;

- обучение новому быту, особенно в деревне, с помощью медиа. Это можно было делать, по мнению педагогов, всеми доступными средствами, но особая роль отводилась именно медиа – поскольку именно они могли одновременно и с высокой степени внушаемости проводить обучение и

воспитание населения. Напомним, что именно в 1920-е годы советской власти было важно реализовать программу ликвидации неграмотности, предусматривавшей еще и скрытую задачу – идеологической «проработки» населения страны;

Именно в 1920-е годы в СССР была заложена идея медиаобразования как с точки зрения средства политического, художественного, идеологического, нравственного, так и для повышения эффективности обучения, развития познавательного интереса и т.д. При этом власти использовали медиа как орудие борьбы за внедрение коммунистической идеологии. Главным условием победы в информационной борьбе, по мысли советского руководства, должна была стать централизация пропаганды и агитации через кино, радио, фотографию, прессу, способные оказывать колоссальное влияние на широкие массы населения.

1.2. Влияние западных педагогических воззрений на развитие медиаобразования в СССР 1920-х годов

В начале XX века в США начал разрабатываться метод проектов [Дьюи, 1915] и Дальтон-план. Эти методы педагогики стали популярными, и в 1920-х были заимствованы советской образовательной системой. В эти годы страна была еще частично открыта для использования «передового опыта» западных государств: «В американских и немецких материалах предлагается такой способ учета или оценки работы: определением служит не количество ошибок, которые ученик сделал, и не то, как учитель ведет дело в классе, — важно только то влияние, какое школа имеет на окружающую жизнь. Недаром же они начинают все с большей и большей силой разрабатывать метод проектов как массовый метод» [Шацкий, 1964 (т. 3), С. 284 - 285].

В 1928 году СССР посетил родоначальник метода проектов Дж. Дьюи, он встречался с педагогами, посещал школы, анализировал их работу. Вот как описывал эти встречи С.Т. Шацкий: «Встреча с профессором Джоном Дьюи интересовала меня давно. Не говоря уже о том, что профессор Дьюи является в настоящее время самым авторитетным идеологом новой школы не только у себя на родине, но и в Европе, самая встреча представителей 2-х крайних полюсов социальной жизни на педагогическом деле представляла чрезвычайно большой интерес. Дьюи сказал: «Да конечно у вас педагогическая работа имеет гораздо больше интересных оснований, чем у нас. Мы не умеем организовывать, мы снабжаем наши школы хорошим оборудованием, но мы не видим в нашей работе такого энтузиазма, который замечаем у вас» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 206-214].

План работы Наркомпроса по разработке и внедрению единой трудовой школы предусматривал коренной пересмотр методов работы в школе. В 1920-е годы «во главу угла кладется исследовательски-трудовой метод. Учащийся добывает знания, а не получает их в готовом виде. Эти знания он добывает не только путем изучения труда других людей, но и посильным непосредственным

участием в труде. Такой характер работы школы и существо самих задач, стоящих перед школой, — все это требует, чтобы дети привыкали к организованному коллективному труду. Поэтому очень важно дать в школе должное место детскому самоуправлению и важно при этом втягивание детей в планирование своей работы и в ее учет. Эти моменты имеют громадное воспитательное значение» [Каменев, 1925, с.11].

Метод проектов и Дальтон-план имели важное значение в новой советской школе и выполняли не только обучающую, но и воспитательную функцию. Именно активная позиция учеников, широта использования этих методов, легкость в применении (педагоги тех лет отмечают их простоту, дешевизну и т.д.) создавали возможности для их широкого внедрения в образовательные учреждения Советской России.

Изучение этих методов обучения подводит нас к выводу, что Дальтон-план и метод проектов использовались советскими педагогами не в авторском, а в адаптированном к действительности СССР варианте. Так, в Дальтон-плане, более известном как лабораторно-бригадный метод, возможности системы «консультант» использовались не в полной мере, так как учителя были ориентированы на результаты работы не отдельного ученика, в группы в целом.

Применение проектов в советских школах варьировалось в зависимости от специфических условий — городских или сельских, и местных потребностей. Среди них можно выделить основные темы:

- работа по улучшению санитарно-гигиенических условий, особенно в сельских областях;
- помощь в ликвидации неграмотности;
- чтение газет и книг неграмотным;
- помощь в клубной работе, проведении экскурсий и т.п. с детьми младшего возраста;
- разъяснение неграмотным взрослым политики местных Советов с тем, чтобы они могли сознательно участвовать в них;
- участие в коммунистической пропаганде;
- с производственной стороны участие в многообразных мероприятиях, направленных на улучшение экономического положения.

Дж. Дьюи в своем очерке «Впечатления о Советской России и революционном мире» [Дьюи, 1928], созданном по мотивам его посещения нашей СССР и изучения ее педагогического опыта, писал, что «в американской литературе, посвященной советскому образованию, «комплексная система» часто отождествляется с «методом проектов». Поскольку оба метода отказываются от строго фиксированных уроков по отдельным предметам и заменяют их формами деятельности, которые должны заставить учащихся самостоятельно осваивать целые пласты жизни или природы, то основания для такого отождествления, конечно, есть. Но в общем и целом они не тождественны друг другу по двум причинам. Во-первых, комплексный метод предполагает единую схему организации процесса обучения. Он концентрируется вокруг изучения человеческого труда в его связи с

природными материалами и силами, с одной стороны, и с социальной и политической историей и институтами — с другой. В результате русские педагоги, признавая, что в этом отношении (так же как и во многих других) они обязаны американской теории, тем не менее критикуют многие из «проектов», используемых в наших школах как случайные, незначачие, поскольку они не служат никаким общим социальным целям и не имеют определенных социальных последствий. Для них педагогический «проект» является средством, с помощью которого реализуется какое-либо «комплексное» или единое целое, заключающее в себе социальное содержание. Критерием ценности «проекта» служит его вклад в «общественно полезный труд» [Дьюи, 1928].

Другим западным педагогом 1920-х, деятельность которого также была связана с медиаобразованием, был С. Френе. Его практический опыт можно назвать инновационным, так как в соответствии с целями и задачами образовательных учреждений учащимися приобретались не только «навыки ручного труда, отрабатывалась координация движений, развивались внимание и зрительная память, а также, существенно повышалась грамотность [Френе, 1990, с.14]. Эти выводы позволили С. Френе утверждать, что работа с печатным станком и школьной газетой имеет огромное учебное и воспитательное значение.

С. Френе в составе делегации французских народных учителей посетил Советский Союз в 1925 году, где встречался с Н.К. Крупской. В брошюре «Месяц с русскими детьми» С. Френе высоко оценил усилия, направленные на развитие просвещения, оценил усилия, предпринимаемые учителями по изменению положения учеников в школе, их обязанностей и прав. По мнению С. Френе, причина плохой работы ребенка в школе заключается в неправильном выборе мотивов учения. Необходимо поставить перед детьми задачи, которые имеют смысл для них самих. Создавать школьный журнал не потому, что за него поставят оценку, а потому, что таким образом можно общаться с соседями, с другими классами по всей стране. «Такая деятельность позволяет ученикам вкладывать в нее свои силы. Класс при этом превращается в мастерскую, в лабораторию, все более отдаляясь от традиционной школы, где учитель сообщает знания, а ученики стараются записать все в тетрадь. И поскольку работа превращается в коллективную, нужно радикально пересмотреть правила, регламентирующие поведение школьников. Необходимо регулярно устраивать встречи учителя с детьми, чтобы обсуждать вместе, что разрешено, что запрещено. Так создается кооперативный совет, который разрабатывает правила внутреннего распорядка школы, распоряжается материальным оборудованием» [Цит по: Шейнина, 2002].

Подчеркнем, что в 1920-е годы советские педагоги высоко оценивали применение печатного станка в учебных целях. А.П. Пинкевич, посетивший школу французского педагога С. Френе, назвал типографию учебным пособием большой значимости [Френе, 1990, с.15]. С. Френе писал: «Если у вас нет наборного рабочего станка, в достаточной степени отвечающему своему

назначению в школе, то нечего и думать о составлении свободных текстов и распространении школьной газеты (правда, в какой – то мере наборную технику может заменить лимограф). В этом случае ваша школа остается на уровне средневековья с той лишь разницей, что гусиные перья заменены стальными. Если в вашей школе нет рабочей библиотеки и достаточно большой картотеки, в которой дети могут быстро найти информацию по изучаемым темам, не стоит и пытаться работать с нашим комплексом. Видя отсутствие необходимых материальных, технических средств, дети осознают свою беспомощность, быстро потеряю интерес к учёбе, вы вместе с ними станете нервничать и раздражаться» [Френе, 1990, с.110].

Для С. Френе школьная типография была неотделима от «свободных текстов». Это небольшие школьные сочинения, в которых дети рассказывали о своих друзьях, планах на будущее, описывали различного рода впечатления. Школьная типография и свободные тексты, по мысли С. Френе, — символы «новой школы», практическое воплощение идей об активизации учебно-воспитательного процесса и о постоянного изучения личности ребёнка, его стремлений и интересов [Freinet, 1963].

Э. Френе, жена и сотрудник С. Френе, писала: «Типография — это не только средство сделать ребёнка активным в процессе ручного и умственного труда и противостоять статичной неподвижности традиционной школы; она не только возможность оживить интерес детей к тому или иному школьному предмету. Значение школьной типографии значительно шире: она раскрыла перед С. Френе психологию ребёнка в её становлении и в тесной связи с социальной средой. «Свободный текст» не есть просто синтаксическое упражнение: он в ещё большей степени — психологический и социологический тест, с помощью которого можно понять, как среда влияет на ребёнка и как ребёнок относится к социальной среде» [Freinet, 1960, p.79]. Отметим, что на сегодняшний день, вместо типографии используется компьютер, принтер и современная копировальная техника, широко развита практика создания школьных интернет-сайтов и интернет-газет, сетевых журналов.

С. Френе в своей педагогической системе особую роль отводил выпуску стенной газеты. Он отмечал: «Каждый понедельник мы вывешиваем в коридор в доступном для детей месте стенгазету. На листе плотной бумаги форматом 40х60 см, красочно оформленном самими детьми, расположены четыре колонки. Первая колонка отведена для критических отзывов, вторая – для похвальных, в третьей колонке дети записывают пожелания, а четвёртой сообщают о том, что хорошего они сделали за прошедшую неделю» [Френе, 1990, с. 158].

По мнению С. Френе, свободные тексты выражают внутренний мир учащихся, их личное отношение к социальным явлениям; выполнение свободных работ и творческих проектов стимулируется индивидуальными познавательными потребностями, – а вместе они предоставляют личностно значимую содержательную основу для детских коммуникаций, следующих за устной презентацией перед классом. Стенгазета как средство коммуникации

поднимает межличностное общение на социальный уровень, где тексты и работы учащихся приобретают общественную значимость: «Школьная типография – прекрасное средство для социализации: буква за буквой, и детский текст становится напечатанной страницей газеты. А газета выйдет за пределы школы, ее может прочитать любой человек» [Френе, 1990, с.185].

Таким образом, главная особенность педагогической концепции С. Френе – это отношение к материальным (медийным) средствам обучения как к мощному способу переустройства школьной жизни. Традиционные формы обучения в школе и ее авторитарное устройство, по мнению С. Френе [Френе, 1990], тормозили процесс получения знаний и всестороннего развития учащегося. С. Френе обратился к решению вопроса демократизации школы путём введения отношений сотрудничества в школе (школьный кооператив, совет класса), различных средств коммуникации (школьная газета, переписка, свободные тексты).

Как мы уже отмечали, в 1920-е годы передовые западные педагоги, введшие инновационные технологии в образовательный процесс, нередко посещали СССР. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что в рассматриваемый период Советская Россия была открыта для Запада, активно взаимодействовала с зарубежными учеными и практиками в области педагогики, что давало возможность заимствовать идеи и технологии. Таким образом, советская образовательная система в период своего становления, с одной стороны активно отказывалась от «проклятого прошлого», что напрямую касалось педагогики, а с другой — искала новые педагогические идеи как в своей стране, так и за рубежом. Поэтому отличительной чертой как педагогики, так и медиапедагогики (периода становления в Советской России) можно считать высокую степень открытости системы по отношению к аналогичным процессам в мире; возможность «привить» западные идеи на отечественной почве (с учетом особенностей развития страны – политической, экономической, социальной, культурной и т.д.).

Материальный уровень образования в СССР и на Западе в 1920-е годы XX века определял широту распространения и глубину медиаобразовательных процессов. Безусловно, можно констатировать, что Советская Россия пребывала в рассматриваемый период в бедственном материальном положении, что тормозило развитие медиаобразовательных форм и методов, сужало ареал распространения медиаобразовательных технологий. Идеология в СССР выходила в педагогике на первое место, в то время как на Западе упор делался на образование с учетом требований времени.

Медиаобразование в западных странах в 1920-е годы носило «очаговый» характер (эксперименты С. Френе, сеть кино клубов во Франции и др.), в то время как в СССР выстаивалась единая образовательная система, что давало возможность медиаобразовательным росткам «прорасти» по всей стране, в городах и селах, в разных областях вновь созданного государства.

1.3. Теоретическая модель советского медиаобразования 1920-х годов

Изучение и анализ развития медиаобразования позволило нам синтезировать и обосновать теоретическую модель медиаобразования в СССР 1920-х годов. Мы считаем, она связана с рядом отличительных особенностей.

1. По нашему мнению, само появление медиаобразования стало ответом на государственный заказ в области образования в Советской России с одной стороны и на вызовы цивилизации (в мировом масштабе) с другой стороны. Мир вступил в новую информационную эпоху, которая требовала от людей как освоения технических средств, так и понимания аудиовизуальных текстов и интерпретацией их контекстов;

2. Медиаобразование зарождалось и развивалось в рамках советской системы образования, оно представляло собой не самостоятельное, а интегрированное направление педагогики, оно было четко привязано к целям и задачам, которые ставились в 1920-е годы перед учебными и внешкольными учреждениями. Возможно, поэтому мы не встретили в проанализированных нами источниках 1920-х годов специфических определений этого направления образования и воспитания. Использование медиа считалось в Советской России одним из перспективных средств обучения и воспитания, обоснования, что отразилось в трудах В.И. Ленина и ведущих педагогов тех времен А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского и мн. др.

3. В процессе медиаобразования 1920-х аудиторией были не только школьники и молодежь, но и более широкие массы населения Советской России. Это было связано с такими причинами как необходимость укреплять Советскую власть «на местах»; пропаганда коммунистических идеалов и морали; реализация Декрета «Ликвидация безграмотности», где медиа играли одну из ведущих ролей, благодаря таким факторам как массовость и наглядность; реализация антирелигиозной программы, где научное объяснение устройства мира и основных законов природы в средствах массовой информации резко снижало количество верующих – как школьников, так и других слоев населения; реализация антибуржуазной пропаганды, когда Советская власть стремилась приобщить население (особенно сельское) к культуре (до конца 1920-х годов Наркомпрос курировал не только образование, но и культуру), опираясь при этом именно на средства массовой информации – кино, радио, прессу, фото и т.д.

4. Становление и развитие медиаобразования в Советской России 1920-х было четко привязано к реализации политических, экономических, социальных, культурных, образовательных программ и Декретов. Это находило выражение, например, в активном использовании метода проектов в медиаобразовании вплоть до конца 1920-х годов.

5. При этом, медиаобразование в 1920-х было неразрывной частью новой педагогической системы Советской России. Включение медиаобразования в программы Наркомпроса как неотъемлемого компонента

обучения способствовало его активному развитию по различным направлениям (школьного, внешкольного и пр.), использованию передовых технологий (метод проектов, Дальтон-план и т.д.). Медиаобразование поддерживалось на государственном уровне, все члены Наркомпроса были его активными сторонниками, понимая потенциальные политические, идеологические, образовательные возможности, которые могут быть реализованы в педагогической практике.

Определение медиаобразования в СССР: В 1920-е годы не существовало определений «медиаобразование», «кинообразование» и т.д. (хотя были такие термины как, например, «киноработа»). Медиаобразование существовало в практической педагогической деятельности, его эффективность и важность находили отражение в трудах ученых-идеологов того времени. Поэтому мы постараемся синтезировать понятие «медиаобразование» в том контексте, в каком его понимали советские педагоги 1920-х годов: «Медиаобразование – это педагогический процесс, направленный на формирование человека "нового общества" средствами кино, радио, прессы, фото и воспитание его в рамках идеологии коммунистической системы (включающей формирование соответствующих идеалов, принципов, жизненных ценностей и установок)».

Цель медиаобразовательной модели, реализующейся в Советской России в 1920-х годах, нам представляется заключенной в единстве двух аспектов: образовательного – исходит из цели, которая задавалась Наркомпросом и идеологического, в основу которого был заложен политический контекст.

В этом контексте Н.К. Крупская писала в 1923 году: «Цель, которую ставит школе рабочий класс, ведет к расцвету личности каждого ребенка, к расширению его кругозора, к углублению его сознания, к обогащению его переживаний, цель идет по линии интересов молодого поколения» [Крупская, 1936, т.7, с.194]. Она подчеркивала, что лишь школа, тесно связанная с окружающей жизнью, с интересами ребенка, открывающая ему различные сферы применения своих сил, создает условия для развития человека «нового коммунистического общества». В советской школе воспитание коллективиста было соединено с воспитанием дисциплинированного человека в рамках допущенной коммунистической идеологии.

То есть цель медиаобразования в СССР 1920-х в общем виде мы можем сформулировать следующим образом – формирование нового (коммунистических воззрений, идеалов, принципов) человека с помощью и на материале средств массовой коммуникации.

Главная цель медиаобразования 1920-х годов реализовывалась через развитие следующих направлений:

- идеологическое (политическое), рассчитанное на формирование коммунистического сознания у школьников и широких слоев населения, укрепление Советской власти на территории вновь созданного СССР;
- пропагандистское. Советские педагоги-идеологи достаточно четко представляли важность этого вида деятельности и те потенциальные

возможности, которые содержит в себе масс-медиа. В своих трудах они постоянно обращались к теме пропаганды. Так С.Т. Шацкий писал о том, что «у нас для пропаганды в распоряжении имеются два замечательных средства внести новое, советское в жизнь деревни – это кино и радио... Громкоговорители пока или дороги, или несовершенны... С кино дело обстоит еще хуже. Передвижки неудовлетворительны, прокат картин дорог, поэтому кино пригодно только для больших селений. Да еще там, где имеется своя электрическая установка. В общем эти две области – обслуживание слуха и глаза деревни – имеют все данные для того, чтобы внести в деревенский быт весьма серьезные улучшения» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 59];

- культурообразующая деятельность с помощью и на материале масс-медиа, направленная на формирование как культуры быта, так и общей культуры населения Советской России;

- образовательное. Медиаобразование было востребовано педагогами СССР, так как именно с помощью медиа можно было обучать большие и малые группы, одновозрастные и разновозрастные классы (высокая степень доступности, наглядности). Напомним, что в 1920-е годы на территории Советской России реализовался Декрет о ликвидации безграмотности, и использование масс-медиа значительно ускорило этот процесс. Образовательное направление включало в себя и техническое обучение, в ходе которого ученики получали знания о современных технических устройствах, умения работать с аппаратурой (радиоустройствами, киноустановками, печатными станками и т.д.).

В целом, советское образование в 1920-х годах решало по нашему мнению, ряд задач, таких как: техническое образование школьников и молодежи; пропаганда Советской власти; образование (ликвидация безграмотности) детей и взрослого населения Советской России; развитие познавательной активности учащихся; формирование (через манипуляцию сознанием) коммунистической идеологии, выраженной в моральных, нравственных, этических принципах; развития коллективизма (прежде всего – у подрастающего поколения); формирование культуры быта, эстетических вкусов населения; формирование антибуржуазных и атеистических взглядов детей (дошкольного и школьного возраста) и взрослых. Эти задачи логически связаны с общей целью образования вообще и медиаобразования в частности, что отражено нами в рисунке 1.

Задачи медиаобразовательной модели в СССР 1920-х годов. В соответствии с дидактическими принципами, на которых базировалась новая советская педагогика, в модели медиаобразования 1920-х годов можно выделить три основные задачи:

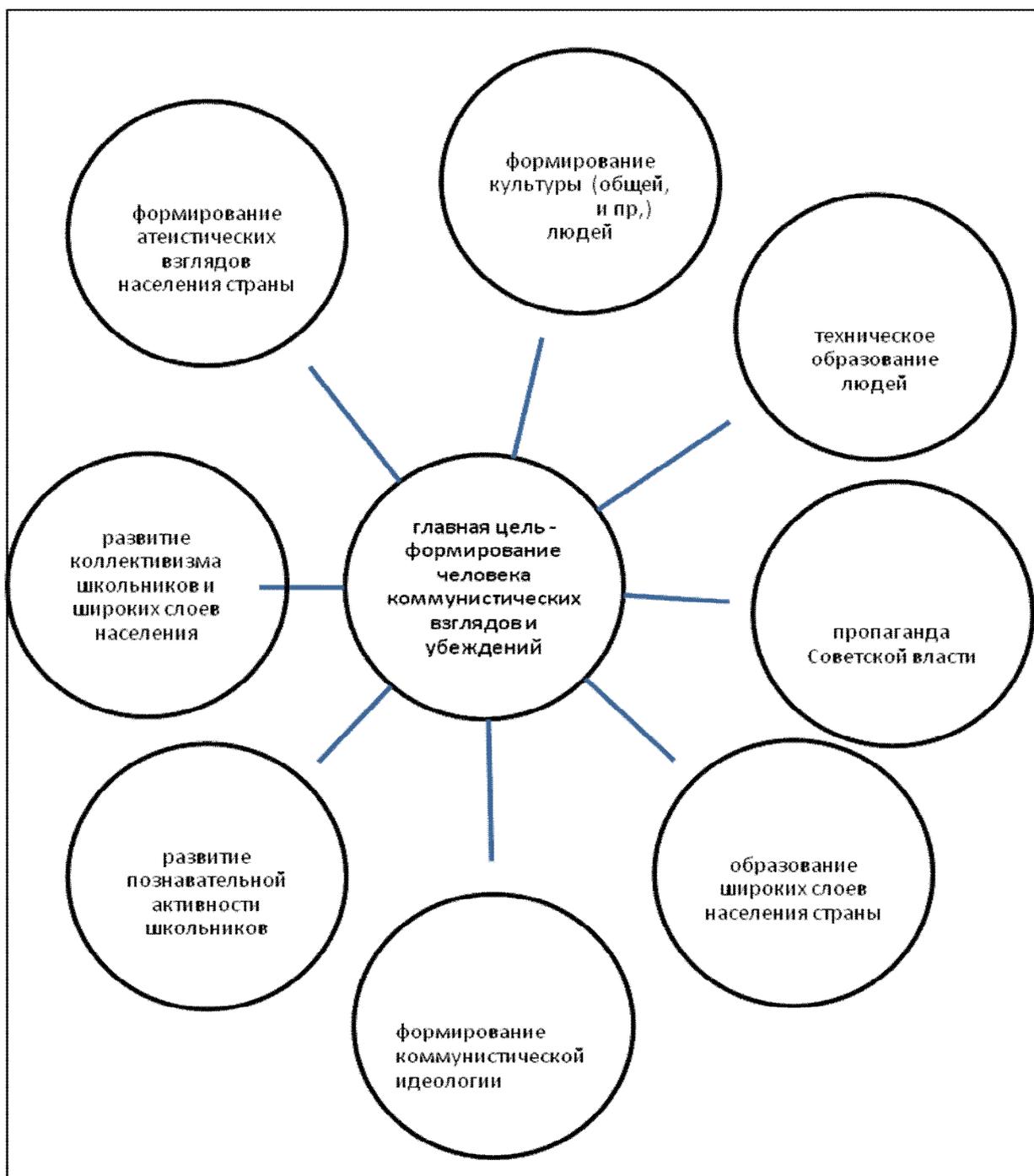
1. Обучающую, которая предполагала получение определенных знаний, умений и навыков для обретения учеником, взрослым человеком определенных основ:

- а) грамотности (посредством учебного кино, прессы);

б) политической подкованности, верности делу коммунистической партии (с использованием всего спектра масс-медиа);

в) обучение умениям и навыкам пользоваться аудиовизуальной техникой, в том числе для решения проблем политехнического обучения.

Рисунок 1. Векторная направленность цели и задач образования в СССР 1920-х годов



2. Воспитательную:

а) воспитание нового советского человека, чувства и стремления которого направлены на борьбу с капиталистическим миром, формирование в нем коммунистических идеалов, принципов, устоев;

б) воспитание коллективизма, осознание приоритета общественных интересов над частными;

в) воспитание человека труда, для которого трудовая деятельность - важнейшая часть жизни.

3. Развивающую:

а) развитие чувства преданности делу коммунистической партии, чувства сопричастности к тем глубоким изменениям (политическим, экономическим, социальным, культурным и т.д.), которые происходили в Советской России в 1920-е годы XX века;

б) развитие эстетических вкусов юного и взрослого населения Советской России, повышение их общей культуры быта и пр.;

в) активное практическое использование медиа (радио, прессы, кинематографа, грамзаписи и т.д.) в развитии коммунистической морали, нравственных принципов.

Концептуальная основа модели медиаобразования в СССР в 1920 - годах:

На основе вышесказанного мы можем утверждать, что именно в 1920-е годы медиаобразование развивалось в рамках двух основных теорий: идеологической и практической. Приоритет ***идеологической теории*** советского медиаобразования постоянно подчеркивался педагогами. В.И. Ленин и его последователи в области образования ясно понимали перспективы и потенциалы средств массовой информации в этой работе. Пропагандистская работа должна была осуществляться во всех образовательных учреждениях с использованием всех доступных средств массовой информации. Для сельских районов это, прежде всего, была пресса. Педагоги подчеркивали, что работа с прессой должна вестись систематически, ими были разработаны методы ее использования – избы-читальни, где знающие грамоту читали статьи вслух с последующим обсуждением, создание «живых газет», стенных газет, проведение политинформации и пр. А.В. Луначарский призывал более активно использовать фотографию в школах, от использования диапозитивов на уроках, до собственных съемок учениками [Луначарский, 1976].

Безусловно, такие методы работы в 1920-е годы не могли быть широко распространенными, так как их реализация была связана с материальными трудностями, которые были присущи образованию в этот период. Таким образом, идеологическая теория основывалась не только в демонстрации «идейно правильных медиатекстов». Важной частью работы в рамках этой теории была пропаганда. Медиатексты должны были подвергаться анализу, разъясняться населению. На педагогов и школьников возлагалась роль пропагандистов нового уклада жизни, атеистического воспитания, коммунистической идей и т.д. С.Т. Шацкий подчеркивал, что именно школа

должна воспитывать в ребятах навыки пропагандиста. Для этого учителю самому следовало быть ежедневно, ежечасно пропагандистом [Шацкий, 1964, т. 3]. И на общих съездах ставить вопрос о методах медиапропаганды.

Практическая теория медиаобразования в СССР разрабатывалась в совокупности с идеологической и имела свои обоснования, среди которых наиболее важными мы считаем: опору на трудовой и политехнический характер школьного и внешкольного образования; острую нехватку квалифицированных специалистов, которые разбирались в технике. Отток квалифицированных специалистов в эмиграцию, приоритет сельского населения в стране и т.д. спровоцировали актуальность данной проблемы. Поэтому образовательные учреждения должны были не только обучить грамоте, но и привить практические навыки работы с техникой, в частности, радио-, киноаппаратурой и пр.

Опора на практическую теорию медиаобразования нашла отражение в трудах 1920-х годов практически всех педагогов. Так, А.В. Луначарский разрабатывал ее с опорой на кинематограф. Он считал, что «кино одинаково мощно как опора для практики и в элементарной школе, и в средней, а равным образом и в высшей школе. Кино в школе будет играть роль не только пассивного проецирующего инструмента, опирающегося на собственную или центральную фильмотеку; в мало-мальски хорошо поставленной школе должны производиться и кино съемки, должно быть достигнуто умение составить собственную маленькую фильмотеку из работ исследовательских экспедиций школы. Словом, надо работать с кино так, как до сих пор при мало-мальски хорошо поставленных экспедициях, исследованиях и т. д. работают с кодаком. Вот цель, которую надо себе поставить» [Луначарский, 1976, с. 485]. Те же рекомендации мы встречаем в отношении радио у С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, прессы в публикациях Н.К. Крупской, А.С. Макаренко и др.

Организационные формы советской медиаобразовательной модели 1920 – х годов: медиаобразование в 1920-е годы было широко распространено в образовательных, досуговых, культурно-просветительских и др. учреждениях. Это еще раз доказывает, что идеологи коммунистической партии видели в нем образовательный потенциал, который способен формировать «правильные» мысли, влиять на сознание, чувства широких слоев населения. Об этом писала Н.К. Крупская, опираясь в качестве примера на кинематограф: «Мы мало думаем о том, что от того, насколько широко мы сумеем радиофицировать и кинофицировать наш Союз, зависит то, насколько быстро мы успеем цивилизоваться, насколько глубоко проникнут в массы идеи коммунизма» [Крупская, 1936 Т.8, с.209]. Эту точку зрения разделял и С.Т. Шацкий, который утверждал, что показ фильма влечет за собой «на верных 50% успеха больше, чем одна речь хотя бы очень хорошего оратора. Например, было бы очень хорошо пустить в ход те бесчисленные карикатуры на политические темы, которые постоянно помещаются в газетах. Их очень просто перевести на пластинку и демонстрировать во время доклада или лекции» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 59].

То есть педагоги-идеологи ратовали за широкое использование медиаобразования в самых различных образовательных и культурно-просветительских центрах. Они не ограничивали рамки его использования только школьными учреждениями, а наоборот, всячески старались внедрить его, тем самым способствуя разработке новых направлений медиаобразования (как самостоятельных курсов – во внешкольных учреждениях создавались фото/кинокружки и т.д.; шла активная подготовка педагогических кадров к работе со школьниками и неграмотным населением с использованием масс-медиа и пр.).

Активное развитие на государственном уровне медиаобразования в 1920-е годы способствовало решению ряда проблем, которые стояли перед государством в области идеологической, социальной и образовательной политики:

- уменьшение влияния семьи на подрастающее поколение, так как семьи (особенно в деревнях) зачастую жили "по-старинке" – то есть у них были частно-собственнические интересы, непонимание и несогласие с Советской властью и пр. Занятия в школах, кружках должно было сократить пребывание ребенка дома, а, соответственно, и влияние устоев семьи на него;

- сокращение числа верующих детей, а так же взрослого населения. П.П. Блонский, проанализировав ответы детей на вопрос "Верить ли ты в Бога и почему?", выявил, что большинство детей в Бога веруют, так как у них верующая семья, у них нет другой деятельности и пр. То есть необходимо развивать не только образовательные учреждения, но и досуговые, для того чтобы отвлечь ребят от семьи, вовлечь в коллектив и пр. Вот как писала в этом контексте Н.К. Крупская: «Влияние родителей слабо, и тут очень важна сейчас правильная организация внешкольной работы. У нас часто внешкольную работу понимают так, что внешкольная работа – это пойти ребятам в кино и театр... О радио- и кинобоях мы мало думаем. Мы смотрим на радио и кино больше как на средства развлечения, а не как на орудие борьбы с мировой буржуазией» [Крупская, 1973, с. 226];

- понимание воспитания и образования детей в русле задачи не семьи, а государства. Это было связано с необходимостью формирования в подрастающем поколении преданности коммунистической партии, ее идеалам, принципам. Советская власть не могла доверять семейному воспитанию, особенно в деревнях (где проживало подавляющее большинство жителей страны), что отражено в работах педагогов. Работа по воспитанию нового поколения легла на образовательную систему;

- сокращение дефицита педагогических кадров. Нехватку квалифицированных учителей, политически верных, способных ораторов и пропагандистов отчасти могло восполнить медиаобразование его охватом одновременно большого количества людей, различных по возрасту, социальному статусу и пр. Этот фактор напрямую связан с активным развитием медиаобразования в 1920-е годы (созданием учебных фильмов, стенных газет,

изб-читален, где велась образовательная и идеологическая работа с населением и пр.);

- широкое распространение медиаобразования как с идеологическим, так и с практическим уклоном (создание учениками радиоприемников, обслуживание существующих радиоустановок, создание газет и пр.), что помогало решению ряда государственных задач.

Содержание советской медиаобразовательной модели 1920-х годов базируется на изучении и анализе политических, социальных и экономических аспектов медиа. Содержание медиаобразовательной деятельности во многом определялось его целями. В разных вариациях медиаобразовательных моделей, использованных в СССР 1920-х годов, мы выявили:

- подчиненность целям образования (интеграция медиаобразования в учебные дисциплины школы и вуза, создание учебных фильмов, школьной и вузовской прессы, школьных кинотеатров и т.д.).

- решение более широких целей и задач (работа ОДСК – Общества друзей советского кино, сеть кино клубов, практически-ориентированная творческая деятельность, связанная с прессой, радио, кино, фото и пр.), рассчитанных не только на школьников и молодежь, но и на взрослую аудиторию.

Теоретическая модель медиаобразования в СССР 1920-х годов схематично изображена нами на рисунке 2.

Анализ развития медиаобразования в 1920-х годах XX века позволил нам провести краткий сравнительный анализ с современной моделью медиаобразования в России. Для удобства мы оформили результаты анализа в таблице 1.

Рисунок 6. Теоретическая модель медиаобразования в СССР в 1920-е годы XX века

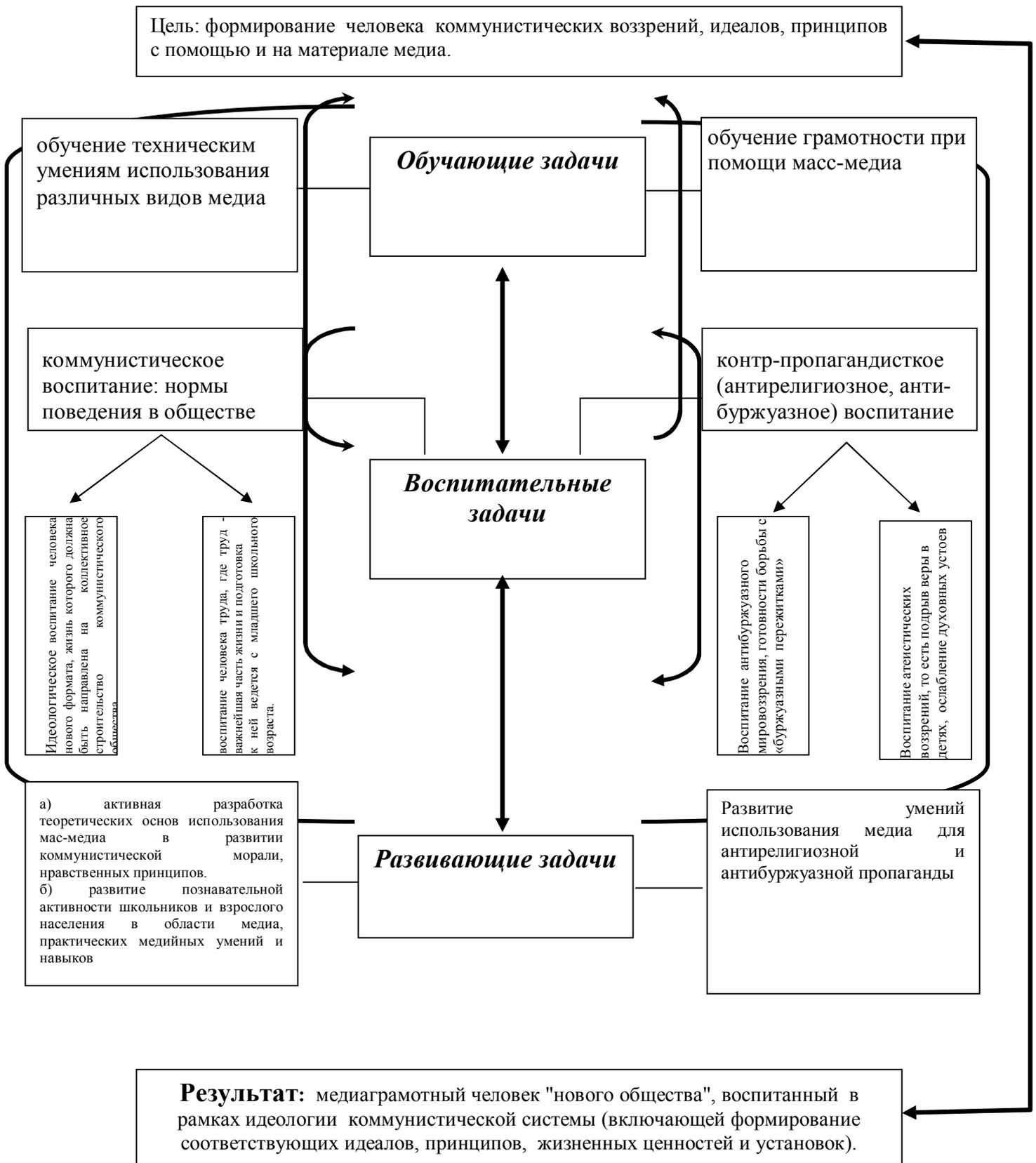


Таблица 1. Сравнительный анализ теоретических медиаобразовательных моделей в СССР 1920-х годов и в России XXI века

<i>№</i>	<i>Теоретическая модель медиаобразования в СССР 1920-х годов</i>	<i>Теоретическая модель медиаобразования в России XXI века</i>
1. Определение медиаобразования	В научно-дидактических трудах 1920-х годов нами не обнаружено определения «медиаобразование», но на основе изученного материала мы считаем, что при его формулировке необходимо опираться на определение образования в целом. Итак, в СССР 1920-х годов медиаобразование - это педагогический процесс, направленный на формирование человека "нового общества" средствами кино, радио, прессы, фото и воспитание его в рамках идеологии коммунистической системы (включающей формирование соответствующих идеалов, принципов, жизненных ценностей и установок).	Обучение/воспитание, которое стремится развивать медиакомпетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации. Это дает им возможность использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и/или культурные интересы, которые с ней связаны. Медиаобразование обучает индивидов интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа. Медиаобразование позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информацию, что не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность. В этом смысле медиаобразование готовит к демократическому гражданству и политическому пониманию. Необходимо развивать медиаобразование как часть концепции обучения в течение всей жизни человека» [Council Europe, 2000].
2. Концептуальная основа медиаобразования	Идеологическая, практическая, предохранительная теории.	Культурологическая теория. Теория развития критического мышления. Эстетическая теория.
3. Цель медиаобразования	Формирование человека "нового формата" (коммунистических воззрений, идеалов, принципов) с помощью и на материале средств массовой коммуникации	Развитие гуманистической творческой личности в условиях интенсивного увеличения аудиовизуального информационного потока.

<p>4. Содержание медиаобразования</p>	<p>Ведущими педагогами СССР в 1920-х создавалась образовательная система, которая имела общие принципы, программы и т.д. Массовому идеологическому воспитанию населения в рассматриваемый период должно было способствовать движение медиаобразования.</p>	<p>В России XXI века содержание массового медиаобразования разрабатывается самими медиапедагогами, в соответствии многими факторами: региональной политикой; культурно-образовательной средой региона; медиаматериалом, на который опирается автор; технической базой, которой располагает медиапедагог; направлением медиаобразования, в рамках которого осуществляется практическая деятельность; педагогическими воззрениями медиапедагога и т.д.</p>
<p>5. Направления медиаобразования</p>	<p>1) медиаобразование будущих профессионалов медийной сферы; 2) медиаобразование как часть общего образования школьников: интегрированное в учебные дисциплины или автономное (факультативы, кружки и т.д.); 3) медиаобразование педагогов в краткосрочных курсах повышения квалификации учителей; 4) медиаобразование в учреждениях культуры и внешкольного образования и воспитания (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.); 5) медиаобразование широких масс населения в рамках организации ОДСК, сети киноклубов.</p>	<p>1) медиаобразование будущих профессионалов – журналистов (пресса, радио, телевидение, интернет, реклама), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.; 2) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах: оно может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.) 3) медиаобразование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре; 4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.); 5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика – особая сфера журналистики, для которой предметом оценки, анализа и критики становятся средства массовой информации); 6) самостоятельное непрерывное</p>

		медиаобразование (которое теоретически может продолжаться в течение всей жизни человека; [см. подробнее: Федоров, 2009, с.58].
6. Кадровая политика	Дефицит квалифицированных кадров в области медиаобразования. Государство было заинтересовано в обеспечении образовательных и внешкольных учреждений технически грамотными и идеологически верными учителями.	Дефицит квалифицированных кадров в области медиаобразования. Государство (в отличие от правительств Канады, Австралии, Венгрии и многих других стран) не спешит оказывать интенсивную поддержку медиаобразовательным начинаниям.
7. Заимствования зарубежных идей	Медиаобразовательное движение активно заимствовало и внедряло идеи и технологии ведущих зарубежных педагогов: Дж. Дьюи, С. Френе и др.	Медиаобразовательное движение активно заимствует и внедряет идеи и технологии ведущих зарубежных педагогов: Д. Букингэма, К. Бэээлгэт, Л. Мастермана, Ж. Гонне и др.

1.4. Развитие медиаобразования в СССР 1920-х годов на материале различных видов медиа

Развитие медиаобразования в СССР 1920-х годов на материале кинематографа

В истории развития отечественного медиаобразования на материале кинематографа в 1920-е годы представляют особый интерес. Данный исторический этап можно охарактеризовать как период активных поисков в педагогической теории и практике.

Развитие кинематографа в исследуемый период времени всецело было обусловлено социальным, политическим и экономическим положением в стране. Советское государство было весьма заинтересовано в развитии кинематографа, возлагало на него большие надежды. Начиная с первых послереволюционных лет, оно осуществляло активную деятельность в отношении создания нового, советского искусства кино, за утверждение «принципов большевистской партийности». В связи с этой задачей советского кинематографа стало формирование новой морали, новой психологии человека. В этих обстоятельствах кинематограф приобрёл статус одного из наиболее эффективных и доступных средств пропаганды и агитации.

После гражданской войны техническая база кинематографа находилось на низком уровне, многие специалисты в области кинематографии эмигрировали за границу. Еще в январе 1918 года в Петрограде было создано первое советское киноучреждение - киноподотдел внешкольного отдела

Государственной комиссии по просвещению. Основной задачей, стоящей перед киноподотделом, была подготовка необходимых мер для налаживания кинопроизводства и проката, национализация кинематографического дела.

В этом же году в Петрограде был создан кинематографический комитет, подобного рода комитет был организован и в Москве. В обязанности комитета входило решение организационных и практических вопросов. В частности, был начат учёт и систематизация фонда учебных и научных фильмов, находившихся в распоряжении Комитета, учёт киноаппаратов и кинооператоров. В 1922 году Петроградский областной фотокинокомитет (ПОФКО) был преобразован в Северо-Западное областное управление по делам фотографии и кинематографии – «Севзапкино».

В Советской России начало переходу управления кинематографом в руки партии и государства положил Декрет Совнаркома РСФСР «О переходе фотографической и кинематографической торговли и промышленности в ведение Народного комиссариата просвещения» от 27 августа 1919 г., подписанный В.И. Лениным. Однако, организации быстрого перехода кинематографа в сферу государственной политики препятствовало сложное внутреннее положение в стране (гражданская война, голод, разруха и т.д.).

В.И. Ленин выделял три главных направления работы кино, три основные области киноискусства. А.В. Луначарский так передает эту классификацию:

«Первая - широко осведомительная хроника, которая подбиралась бы соответственным образом, т.е. была бы образной публицистикой, в духе той линии, которую, скажем, ведут наши лучшие советские газеты. Кино ... должно, кроме того, приобрести характер опять-таки образных публичных лекций по различным вопросам науки и техники. Наконец, не менее, а, пожалуй, и более важной, считал Владимир Ильич, художественную пропаганду наших дней в форме увлекательных картин, дающих куски жизни и проникнутых нашими идеями – как в том, что они должны были выдвинуть перед вниманием страны из хорошего, развивающегося, ободряющего, так и в том, что они должны бичевать у нас или в жизни чужих классов и заграничных стран» [Луначарский, 1928. с. 63-64].

В свою очередь, особую ценность В.И. Ленин придавал кинематографу как средству информации и пропаганды, как орудию просвещения, популяризации знаний, коммунистического воспитания, как средству целенаправленного социального воздействия на основе тщательного подбора кинолент, проникнутых коммунистическими идеями, отражающими советскую действительность, социалистические принципы жизни людей, как средству отдыха и развлечений.

Важным событием для отечественного медиаобразования было открытие в Москве в 1919 году первой в мире киношколы (сегодня это ВГИК – Всероссийский государственный институт кинематографии). В ноябре 1919 году в Петербурге возник еще один институт – Высший институт фотографии и фототехники, который в 1923 году в связи с финансовыми трудностями был преобразован в фототехникум. В его задачу входила подготовка

фотоспециалистов, кинооператоров и лаборантов. Кроме, института фотографии и фототехники 20 января 1919 года была открыта Школа экранного искусства. В поисках новых форм и методов обучения, стремлении приблизить их к требованиям времени и кинопроизводства, школа претерпела множество преобразований. Вначале – киношкола, затем – двухгодичный кинотехникум, с 1922 года – Институт экранного искусства, с 1923 года – Кинотехникум повышенного типа, спустя два года объединенный с Кинофототехникумом, а в конце 1920-х годов – с техникумом сценических искусств.

29 января 1919 года в Петербурге была открыта ещё одна киношкола – Школа киномехаников. Срок обучения в этой школе вначале был четыре месяца, а затем был продлен до шести месяцев. Одновременно при школе для киномехаников были организованы курсы повышения квалификации. В 1921 г. в Петрограде была организована мастерская, которая называлась Фабрика эксцентрического актёра (ФЭКС).

В 1924 году при «Севзапкино» создана киноэкспериментальная мастерская (КЭМ) под руководством Ф.М. Эрлера, воспитавшая актёров, которые стали сниматься в немых фильмах Эрлера. В 1926 г. в Ленинградском техникуме сценических искусств открылось, на базе Техникума экранного искусства, киноотделение, подготавливавшее актёров кино.

До 1926 г. в Москве, Ленинграде существовал ряд частных или принадлежавших различным производственным киноорганизациям школ, киномастерских, готовившие актёров кино и ассистентов режиссёров. В 1930-е г. на базе Государственного фотокинотехникума был создан Ленинградский институт киноинженеров (ЛИКИ).

Первые учебные заведения, готовившие специалистов в области кино, сыграли положительную роль в развитии отечественного медиаобразования, так как сокращали острую нехватку квалифицированных кадров, так необходимых для кинопроизводства, нормальной деятельности кинотеатров.

Исходным пунктом развития медиаобразования на материале кинематографа стали решения XI съезда РКП (б), происходившего в марте-апреле 1922 года. В резолюции съезда отражались задачи коммунистического воздействия на широкие слои рабочей и крестьянской молодежи, которые заключались в воспитании молодого поколения в духе коммунизма, вовлечении юношества в практическую, хозяйственную и культурную работу, установлении систематического идейного руководства Союзом молодежи со стороны партийных организаций, широком развитии культурно-просветительной работы и приспособлении ее к психологическим особенностям возрастных групп.

Именно с этого момента все вопросы, касающиеся главным образом воспитания подрастающего поколения, оказались в центре внимания учреждений Наркомпроса, всех общественных организаций. Особое внимание со стороны советских педагогов и кинематографистов уделялось внедрению кино в учебно-воспитательный процесс, созданию кинотеатров и детских

фильмов, проблемам детского кино. Все эти обстоятельства оказали положительное воздействие на развитие медиаобразования на материале кинематографа.

Ключевую роль здесь сыграл детский кинематограф. В 1923 г. Госкинопром выпустил приключенческий фильм «Красные дьяволята», первую ленту, положившую начало истории детской советской кинематографии. Вот как писала об этом К.К. Парамонова: «Вряд ли можно переоценить значение «Красных дьяволят» для дальнейшего развития советской кинематографии, для определения ее путей. Заслуга авторов была не только в обращении к революционной теме (это же делалось, скажем, в агитфильмах того времени), но и в художественном «открытии» и разработке ее: авторы увидели в героике гражданской войны то новое содержание, для которого нужен и новый критерий художественности – новая эстетика. Фильм давал новое для своего времени эстетическое представление о красоте, о подвиге, о героизме, о содержании современного искусства» [Парамонова, 1962, с. 9].

Следует отметить, что до 1924 года выпуск детских фильмов носил не регулярный, а случайный характер. Лишь с 1924 года положение стало меняться. Для детских фильмов характерно было отражение событий, происходящих в тот период времени, важных общественных явлений. Так, в фильме «Как Петюнька ездил к Ильичу» (1925) реж. М. Доронин впервые затронул ленинскую тему. В конце 1920-х годов в детском кино успешно работали О.И. Преображенская («Федькина правда», «Каштанка»), В.М. Петров («Золотой мёд», «Адрес Ленина») и др. режиссеры [Кино энциклопедический словарь, 1987. с.119]. Часто это были ленты на пионерскую тему («Ванька - юный пионер», «Остров юных пионеров», «Самый юный пионер», «Дитя Госцирка»). К сожалению, за исключением фильма «Дитя Госцирка», ни один из этих фильмов не сохранился, и мы можем составить о них представление только по газетным и журнальным статьям. Судя по рецензиям, большинство этих картин было художественно слабым. Новый жизненный материал, который служил для них основой, был еще настолько неизучен и вызывал столько разноречивых суждений у самих педагогов и организаторов пионерского движения, что трудно было ожидать каких-либо серьезных художественных открытий [Парамонова, 1962. с.37].

Таким образом, именно временной отрезок 1924–1925 годов можно считать началом детской кинематографии. В эти годы фильмы для детей перестали быть случайным явлением, они появлялись регулярно и выражали стремление кинематографистов и педагогов использовать киноискусство для «коммунистического воспитания подрастающего поколения». Советский детский кинематограф был пронизан идеями коммунистического преобразования мира, идеями марксизма-ленинизма. Он поставил своей целью формирование у молодого поколения общественного сознания, взглядов, вкусов, привычек нового человека социалистического общества.

Важным фактом для развития отечественного медиаобразования на материале кинематографа стало первое совместное заседание работников

государственной кинематографии и представителей новой, так называемой красной профессуры, которое состоялось 17 декабря 1922 года в Петрограде. На заседании поднимались вопросы, касающиеся включения кино в образовательный процесс и утверждения плана работ по введению в школах кино как учебного пособия. Многие советские педагоги 1920-х годов, рассматривали кинематографическое учебное пособие как незаменимое средство в обучении и воспитании среди разнообразных наглядных пособий, как средство оживления изучаемого материала и придания его изучению интереса и занимательности, как средство связи обучения с жизнью, как средство побуждения активного восприятия и внимания учащихся на занятиях, развития воображения и образного мышления детей.

Широкие возможности кино в учебно-воспитательном процессе были подчеркнуты А. В. Луначарским: «Каждый педагог, писал он, – сразу поймет, каким незаменимым наглядным пособием для преподавания почти всех без исключения предметов является кино... Кино является... колоссальным усовершенствованием школьного "глаза"... Кино в школе займет такое же твердое место, как классная доска или книга» [А. В. Луначарский, 1929]. По его мнению, огромной особенностью кино было то, что во всякий момент научный фильм может быть остановлен и проецирован, например, как простой диапозитив... и рассмотрен со всей внимательностью. Можно также вновь начинать проекцию с любого момента, чего нельзя сделать с физическим опытом, и, в особенности, скажем, в хирургической операции, когда она проводится в действительности» [Луначарский, 1928, Вып.1. с. 3-6].

Всецело разделяя педагогические взгляды А.В. Луначарского, Н.К. Крупская обращала особое внимание на значение использования кино в качестве учебного наглядного пособия и в своих трудах и публичных выступлениях пропагандировала эту идею: «Именно в роли, учебного пособия кино имеет громадное будущее» [Крупская, 1959, Т.3, с. 272], отмечала, что кино обладает безграничными возможностями средства наглядности, воспроизводит самые разнообразные, сложные и недоступные непосредственному наблюдению явления и события жизни, демонстрируя латентные процессы, протекающие в окружающей действительности.

Н.Е. Ермилов писал: «В преподавании кинематограф вообще имеет громадное значение. Чтобы убедиться в этом, достаточно привести несколько примеров. При преподавании физики, например, демонстрация некоторых приборов, аппаратов и механизмов и их действия далеко не всегда возможны в большой аудитории; равным образом не всякий физический кабинет обладает достаточными средствами, чтобы иметь у себя все аппараты и приборы, иногда стоящие очень больших денег. И в том и другом случае демонстрации при помощи кинематографа выведет с честью преподавателя из затруднительного положения» [Ермилов, 1925, с.135].

Таким образом, использование кино в образовательном процессе играло положительную роль, способствующую максимальному усвоению

преподносимого материала, обладало характерными особенностями, такими как: наглядность, независимость в пространстве и времени, динамичность.

Заметим, что в 1920-е годы советские педагоги рассматривали кино не только лишь в качестве технического средства. По мнению К.К. Парамоновой, многие педагоги тех лет начали видеть в кинематографе «не просто учебное пособие, а прежде всего искусство с его огромными возможностями воспитательного воздействия» [Парамонова, 1962, с.20].

С.Н. Луначарская утверждала: «Необходимы художественные фильмы для детей – фильмы, удовлетворяющие художественные потребности ребёнка... Сейчас особенно остро чувствуется нужда именно в этих фильмах. Они должны стать главным средством отвлечения детей от посещения кино с обычным "коммерческим" репертуаром. Чтобы соперничать с этим заманчивым репертуаром, детские фильмы должны обладать его притягательными свойствами. Они, прежде всего, должны быть интересны, захватывающе интересны. Сверх этого они должны удовлетворять воспитательным, художественным, педологическим требованиям» [Луначарская, 1928, № 5, с.15]. С.Н. Луначарская обращала внимание также на необходимость производства и показа учащимся художественных фильмов, которые бы соответствовали бы потребностям ребенка, удовлетворяющим воспитательным, эстетическим и идеологическим требованиям. Бесспорно, идеологическая направленность была характерна практически для любой сферы жизни советских людей, что не могло не отразиться на задачах образования, воспитания, а также на произведениях искусства. Медиаобразование, конечно же, не избежало этой участи.

Активное посещение кинотеатров подрастающим поколением способствовало размышлению советских педагогов и общественных организаций о вредном влиянии, которое оказывают фильмы на детей. Как правило, это были любовные драмы, детективы, бесконечные истории убийств. Одним из первых кто выступил за педагогические принципы в детской кинематографии был В. Ерофеев, утверждавший, что доступность для детей почти любого кинофильма опасна и вредна. Чтобы устранить отрицательное влияние на детей фильмов для взрослых, он требовал не только борьбы с "детективщиной" и проникновением на советский экран новых «Тайн Нью-Йорка», но поднимал вопрос о необходимости создания специальных фильмов для детей. Ерофеев в 1923 году потребовал в печати, чтобы все киностудии включили бы в свой план работы детские фильмы, ибо «Великий немой может и должен стать другом детей».

Советские педагоги при помощи киносансов в школе стремились бороться с дурным влиянием «взрослой» кинематографии. Увлечение детей кино было настолько сильным, что в одной из статей, посвященных детской кинематографии, говорилось: «Никакие законодательства, никакие запретительные системы и ограничения о посещении кино детьми и опыты регламентации детского кинофильма не спасут детей и подростков от развращающего влияния общих кино, оздоровление которых должно стать

задачей дня» [Диканская, 1925, с.17]. В этой статье, как и во многих других, автор утверждала, что посещение детьми кино носит ужасающе неорганизованный характер, что школьные и пионерские организации редко устраивают массовые посещения кинофильмов, сопровождающиеся обсуждением содержания картины. Дети ходят в кино без всякой системы, и запрета посещения даже особо вредных картин, по существу, нет. Справедливо указывалось также, что наиболее распространены в репертуаре для детей как в Западной Европе, так и у нас, кинопьесы сенсационного характера, в основу которых положены различные преступления, убийства, воровские проделки, мелодрамы, похождения сыщиков и бандитов.

Множество мнений высказывалось по поводу превращения кино из деморализующего детскую психику фактора в ценное педагогическое средство. Большое внимание оздоровлению кино уделял А.М. Гельмонт. По этому поводу он писал: «Кино, пришедшее к нам из-за рубежа, из стран с высоко развитой техникой и стремительным темпом кипучей жизни, приносит с собой наряду со своими техническими достижениями также свою гниль и разложение зарубежного капиталистического мира и буржуазного общества... В современной кинокартине мы очень часто встречаем авантюризм, уголовщину, сыщиков, избиения, разного вида половые извращения и пр. Это в отношении ввозимых к нам картин. А если взять нашу советскую кинопродукцию, то тоже приходится отметить очень много отрицательных и вредных моментов. Влияние западного и американского кино на, нашу молодую советскую кинематографию еще чрезвычайно велико» [Гельмонт, 1929, с.6].

При этом, А.М. Гельмонт, полагал, что преодолеть негативное влияние кино можно путём использования системы педагогического воздействия. Он выделил два основных пути решения вопроса об оздоровлении кино, каждый из которых включал в себя целый комплекс задач и мероприятий. Сущность первого пути заключалась в том, что «возможно ослабление вредного влияния кино в том виде и при том репертуаре, которое мы имеем». Предполагалось ограничение доступа детей в кинотеатры, педагогическая цензура кинокартин, организация коллективного хождения в кино, специальных детских киноутренников, творческая работа «по созданию нового детского кино как в смысле репертуара, так и в смысле обстановки и методов преподнесения детям киноматериала, изучение детского кинозрителя, разработка методики преподнесения детям кинокартин, советского педагогического фильма, создание опытно-показательного педагогического кинематографа [Гельмонт, 1927, № 5, с.9-12, 14-21].

Схожую позицию проявляла и С.Луначарская, которая выступала за оздоровление кино и предлагала создать детский фильм. По этому поводу она писала: «Для того, что превратить кино из вредного явления, стоящего в ряду опасных влияний улицы на ребёнка, в явление благотворное, чтобы воспользоваться присущей ему силой воздействия, надо создать детскую фильму» [Луначарская, 1928, с.14-15].

Огромное значение проблеме борьбы с вредным влиянием кино на юное поколение уделяла и Ю.И. Менжинская: «Мы должны поставить своей боевой задачей оздоровить кино, охватив самотек детей в кино педагогической работой ... мы – педагоги – тем более были бы обязаны вклиниться в их гущу прежде всего, чтобы своим опытом помочь им, а потом уж стало бы возможно выработать в кино такие условия, при которых можно было бы поставить и изучение зрителя-ребенка» [Менжинская, 1927, с.8].

Ю.И. Менжинская, как и многие педагоги того времени, выступала за создание детских фильмов и организацию специальных кружков любителей кино, а также она указывала, что «для удовлетворения потребности ребёнка в зрелище надо кинофицировать школу» [Менжинская, 1927, с. 8]. Кроме того, она видела пользу в коллективном посещении ребятами кинотеатра: «При коллективном посещении кино сразу встает необходимость разобраться в том, на какую ленту стоит идти. Чтобы на чём-нибудь остановиться, надо доказать товарищам преимущество одной картины перед другой, надо отнестись к ней критически, значит обдумать её. Организованное мнение ребят всегда может отсеять наиболее вредные из лент» [Менжинская, 1927, № 3, с.9].

Вместе с тем высказывалось и мнение, что идея создания специальных фильмов для детей, разумеется, целесообразна, но для воплощения её в жизнь необходима мобилизация различных сил, поэтому «возникает вопрос о перемонтаже для детей уже готовых существующих картин. Многие культ-фильмы дадут для этого прекрасный материал. Перемонтаж не потребует того огромного времени и тех огромных средств, которые нужны для постановки фильма, и, до тех пор пока эти новые фильмы возникнут, и можем насыщать детей полезным и интересным материалом. Опыты перемонтажа уже известны» [Лейшер, 1928, с.18].

Идею путем перемонтажа создавать новые фильмы для повышения их методической ценности с точки зрения педагогики, поддерживал и Л. Сухаревский: «Практика показала, что иногда перемонтаж делает прямо чудеса: из негодного подбора и дополнения, нередко создаются хорошие фильмы» [Сухаревский, 1928, с.102].

Таким образом, на основе проведённого анализа, можно констатировать, что советские педагоги 1920-х годов рассматривали разнообразные способы и приёмы борьбы отрицательного воздействия фильмов на советскую молодёжь.

Разумеется, существовали некоторые преграды для посещения отдельных фильмов, но они на практике оказывались не столь серьезными. В связи с этим ставился вопрос о запрещении детям посещать кинотеатры без родителей и воспитателей. Однако постановление о запрещении смотреть кино лицам до 16 лет, исключая лишь специальные детские киносеансы, вышло лишь в 1928 году, когда начали появляться тенденции строгого цензурного контроля со стороны партийных и государственных структур [Челышева, 2008, с.47]. Главную надежду государство в 1920-х возлагало все-таки на школьное учебное кино.

Немаловажным событием для медиаобразования на материале кинематографа было совещание по вопросам детского и школьного кино, состоявшееся 24 января 1927 года. В своем постановлении совещание констатировало, что в этом вопросе предстоит сделать еще многое: слабо разработана методика педагогической работы с юными зрителями, киносеансы для детей и подростков еще мало распространены. Ставилась задача разработки «организационных форм, содержания и методов массовой работы с детьми в кино» [Менжинская, 1927, с.20]. Поэтому было рекомендовано подготовить указания для учебной и воспитательной работы на киноматериале (учитывая при этом различные типы восприятия детей), организовать выпуск фильмов для детей, которые должны идти в специальных детских кинотеатрах, скоординировать на этом направлении усилия образовательных и культурных организаций и учреждений.

В ноябре 1927 года вышло Постановление коллегии Народного комитета просвещения «О разработке мероприятий по детскому кино», где впервые было решено издать ряд книг и пособий по вопросам кино, а также ввести в программу педагогических техникумов курс по «киноработе среди детей». Данный курс предполагал преподавание техники и методики «киноработы как в теоретическом, так и в практическом отношении». В том же году открылись первые краткосрочные курсы кинопедагогов. Существовавший тогда в Москве Институт методов внешкольной работы одной из своих задач выдвинул «выработку организационных форм, содержания и методов массовой работы с детьми в кино» [Менжинская, 1927, с. 20], изучение запросов юных зрителей, кинофикацию школ, создание сети детских кинотеатров со специальными работниками-кинопедагогами.

В марте 1928 года прошло Всесоюзное партийное совещание по кино. Наряду с активным обсуждением многих вопросов, связанных с развитием кинематографии в нашей стране, совещание указало на необходимость создания учебных фильмов для школы и снабжения школы кинопроекторной аппаратурой. На Всесоюзном партпросвещении в 1928 году глава Совкино К. Шведчиков свидетельствовал: «В 1922-23 г. было выпущено только 12 картин, в 1923-24 г. - 41, 1924-25 г. - 77, в 1926-27 г. - 98, и в 1927-28 г. предложено выпустить около 120 картин» [Ольховский, 1929, с. 233; Трайнин, 1928, с. 26].

Мощный толчок к интенсивному развитию детско-школьного кино дало постановление от 23 мая 1928 г., которое имело следующую формулировку: «Для разработки тех мероприятий, которые необходимо предпринять в целях проведения кинофикации учреждений, подведомственных Наркомпросу, создать комиссию в составе представителей Главпрофобра, Главсовоса, Главполитпросвета, Главнауки, Главреперткома, Оргплана, ЦК РАБИСА, с привлечением представителей Совкино, ОДСКИ Культдела ВЦСПС» [Цит по: Сухаревский, 1928, с.94]. В соответствии с этим постановлением проблема кинофикации подведомственных Наркомпросу учреждений выдвигалась на первый план.

Активную деятельность в развитии школьного кинематографа осуществляла Ассоциация Революционной Кинематографии (АРК), затем эту миссию стали выполнять ОДСК (Общество друзей советского кино) и МОНО (Московский отдел народного образования).

Анализ материалов, архивных данных позволяет нам выделить основные направления деятельности в данном направлении: организация детских киноутренников; кинокружков в школах; изучение детского кинозрителя; анализ и подбор репертуара для детских аудиторий, посредством перемонтажа существующих фильмов и создания новых учебных лент.

Ассоциация революционной кинематографии занималась развитием учебного кинематографа, организацией детских киноутренников. В конце 1924 года при Ассоциации революционной кинематографии (АРК), образуется «детско-школьная секция», одной из важнейших задач которой называлось «обследование детского кинозрителя при помощи анкеты и опросов» [Вайншток, Якобзон, 1926, с. 49, 50.].

Однако самым важным событием для развития медиаобразования на материале кинематографа в 1920-е годы стало создание Общества друзей советского кино (ОДСК).

Общество друзей советского кино было образовано 2 октября 1925 года. Основной целью стоявшей перед ОДСК была пропаганда идей коммунизма средствами кино. ОДСК была массовой общественной организацией. В 1925-1926 гг. ею руководил Ф.Э. Дзержинский, это обстоятельство позволяет нам говорить о политической и идеологической значимости, которую Советская власть возлагала на деятельность этого движения. В состав совета этого общества входили С. Эйзенштейн, В.Пудовкин, Д. Вертов, В.Туркин и другие известные российские кинематографисты. «Плакаты с призывом "Все в ОДСК!" появились тогда даже в небольших провинциальных городках. Агитфильмы с тем же призывом демонстрировались перед началом игровых картин» [Ильичев, Нащекин, 1986, с.6].

ОДСК имело собственный устав, совет. В уставе ОДСК говорилось о непременном изучении «массового зрителя», о развитии политико-воспитательной работы «вокруг кинофильмов», о проведении докладов, диспутов, выставок на тему просмотренных фильмов, о вынесении на страницы газет и журналов итогов проведенных мероприятий, анкетировании кинозрителей, а также о борьбе «против коммерческого уклона администраторов кинотеатров и правлений клубов в смысле показа идеологически невыдержанных, а подчас и вредных фильмов для массового зрителя» [Пензин, 1987, с.125]. Начали деятельность первые киноклубы в школах и внешкольных детских учреждениях.

ОДСК объединяло две основные группы любителей кинематографа: во-первых, кинозрителей, во-вторых, людей, интересовавшихся кинотехникой. Неудивительно, что среди самых активных членов этой организации было много детей и подростков: молодое поколение, как правило, быстрее и легче,

чем взрослые, принимает и стремится познать всё новое и интересное [Челышева, 2008; Фёдоров, 2004].

В середине 1920-х годов в Москве было около 50 коллективов ОДСК, у которых имелась киноаппаратура, а в Питере - таких групп было 93 [Ильичев, Нащекин, 1986, с.7]. Аналогичные кружки, в которых показывали, смотрели, обсуждали и снимали фильмы, читались лекции, проводились выставки, работали в Астрахани, Вологде, Ростове-на-Дону, Воронеже, Томске, Омске, Новосибирске, Иркутске, Подольске и других городах.

По инициативе Центрального совета ОДСК в Москве были открыты специальные учебные курсы для кружковцев со всей страны, преподавателями которых были Н.Зархи, А.Роом, В.Пудовкин и другие видные деятели российского киноискусства. Тексты лекций, прочитанных на этих курсах, издавались в виде методических брошюр [Фёдоров, 2004, с. 56-57; Челышева, 2005, с.12].

Большую работу в направлении развития детско-школьного кино развернуло МОНО. До 1925 г. МОНО систематической работы с детско-школьным кино в своих школах не вело. Вплотную к этому вопросу подошло лишь в 1926-1927 учебном году. Так Моно стало пользоваться кинопередвижками для обслуживания аудиторий. В 1927-1927 году МОНО была организована база детско-школьной передвижки со специальным школьным инструктором, методическим руководителем которой являлся А.М. Гельмонт. Передвижка выезжала по телефонному звонку, такая особенность работы обеспечивала большую гибкость и приспособляемость к запросам советских школ. Практиковались также обсуждение и разработка тематического списка фильмов, выполненного Педагогической Лабораторией Губсоцвоса МОНО в лице ее секций: обществоведения, естествознания, географии, физики и других. Проработанная и согласованная в этих секциях тематика списка школьных фильм была направлена для постепенной её реализации на кинофабрику [Сухаревский, 1928, с. 98].

Широкую деятельность развернула Секция по делам детского и юношеского кино, созданная 20 октября 1925 г. при Художественном Совете по делам кино при Главполитпросвете. В задачи секции входили: участие в выработке и просмотре планов производства фильм для детей, участие в создании детских сценариев, создание в центре картотеки и содействие организации центральной школьной кинотеки для кинопедагогической ориентировки, научно-методическая проработки вопросов постановки кино для детей и юношества, участия в контроле над кинофильмами со стороны допустимости их для демонстрирования детям и юношеству и др.

Несколько позднее данная секция претерпела ряд изменений и была переименована в «комиссию по детско-юношескому кино» при Художественном отделе Главполитпросвета, разработавшей производственный план (17 февраля 1927). Широкий список намеченных мероприятий, касающихся вопросов организации проведения детских киносеансов, фонда детских картин, создания сети детских кинотеатров и кинофикации школ,

оказания содействия производству кинокартин, разработки принципов построения учебных и детских фильмов, изучения детского кинозрителя, создания сборника статей по детскому кино и списка рекомендованных фильмов с тематической группировкой [Сухаревский, 1928, с. 81].

Подчеркнём, что в связи с улучшенными условиями обслуживания киносеансами школ, резко увеличилось число устраиваемых детско-школьных сеансов. Так, по данным С.Л. Сухаревского в ноябре 1927 г. было проведено 52 сеанса, декабре 1927 г. - 123, в январе 1928 г. - 133, феврале - 141, в марте - 179, в апреле - 199, Итого за ноябрь 1927 г. – апрель 1928 г. было продемонстрировано 827 сеанса [Сухаревский, 1928, с. 97].

До 1925 года киносеансы для школьной аудитории устраивались по собственной инициативе советских педагогов и школ. Лишь с 1925 года работа в этом направлении стала разворачиваться значительно шире. Некоторые школы стали закупать старые аппараты, подбирались фильмы. Для повышения квалификации в области кинематографии организовывались специальные кружки для педагогов, где углубленно изучалась методика и практика кинообразования. Но важно отметить, что вся работа в данном направлении имела случайный, неорганизованный характер.

Пожалуй, можно согласиться с высказыванием известного киноведа и социолога Н. Лебедева, который подчеркивал, что в 1922-1925 годах закончился «процесс превращения кино из суррогата театра в особое искусство», а в 1926-1930 годы «происходит быстрое расширение киносети, продвинувшее экран в гущу народных масс; расширяется и технически оснащается производство всех видов фильмов - документальных, научно-учебных, художественных» [Лебедев, 1947, с.261]. Это время перелома в истории всей системы отечественного кинематографа.

Для советской власти кинематограф выступал как одно из мощных средств широкой образовательной работы, коммунистического просвещения и агитации. Для реализации поставленной цели, в первую очередь, важно было проанализировать предпочтения аудитории, всесторонне изучить цели и мотивы посещения кинотеатров, выявить обстоятельства, способствующие повышению уровня посещаемости. А.М. Гельмонт считал: «Важнейшей предпосылкой для создания нового детского кинофильма, отвечающего интересам и потребностям современной советской детворы, важнейшей предпосылкой для разработки научных, то есть педагогических методов работы в детском кино является изучение ребёнка как кинозрителя. Как воспринимают дети разного возраста кино вообще и отдельные типы кинокартин в частности? На какие стороны детского поведения можно оказать воздействие средствами кино? Эти вопросы и предпрешаемые ими выводы о метраже детского фильма и длительности сеансов для детей, о схеме разворачивания фабулы и методов оформления картин о других моментах, связанных с приспособлением кино к запросам детского зрителя, могут найти своё правильное разрешение лишь на основании ... данных психологии детского кинозрителя» [Гельмонт, 1927, № 5, с.9-21].

В середине 1920-х годов эта тема привлекала внимание многих советских педагогов, исследователей, которые занимались фундаментальным анализом функционирования киноискусства. В этом направлении началось бурное развитие.

Итак, основываясь на проведенном анализе литературных источников, мы можем выделить несколько основополагающих организаций занимающихся изучением кинозрителя:

- социологическая секция, организованная в 1924 году при Ассоциации революционной кинематографии (АРК), где Н. Лебедев выступил с программным докладом «Об изучении кинозрителя» [Летопись российского кино, 1863-1929, с. 454].

- Общество друзей советского кино - ОДСК - с социологической секцией в ее составе [Подготовка к организации ОДСК, 1925, с.36-37], созданное в 1925 году;

- Центральная комиссия по изучению зрителя при Художественном отделе Главполитпросвета (с 1925 г.), которая по замыслу организаторов должна была координировать работу многочисленных групп, изучающих зрителя [Зеленцов, 1971; Бройде, 1926]. В тех же целях объединения усилий проводились и конференции по социологии искусства вообще и социологии кино, в частности [Новицкий, 1926; Левман, 1930; Фёдоров-Давыдов, 1927].

- Комиссия по изучению кинозрителя [Летопись российского кино, 1863-1929, с.480, 582], созданная при Центральном Совете ОДСК в 1927 г.

- Научно-исследовательский институт фото-кинематографии, основанный в декабре 1928 г. Одним из направлений его работы было «изучение аудитории и ее реакций: выработка соответствующих методов и аппаратуры», «организация лабораторных и экспериментальных наблюдений по линии кинопропаганды» [Сухаревский, 1929, № 1. с. 65, 62, 63; Сухаревский, 1930, № 2; Соколов, 1927].

В прессе сообщалось о многих начинаниях, касающихся основательного анализа функционирования киноискусства. Например, о разворачивающихся в Ленинградском институте экспериментальной психологии исследованиях, посвященных влиянию кино на рабочего зрителя [Летопись российского кино, 1863-1929, с.480, 582], об организации в Ленинградском институте истории искусств специальной киносекции, которой вменялось, помимо прочего, вести наблюдения над восприятием рабочего зрителя в кинотеатрах.

По этому поводу, А. Гельмонт свидетельствовал: "В одной только Москве над отдельными темами и вопросами педологии и педагогики кино работают: Государственный институт экспериментальной психологии, психологический кабинет Академии комвоспитания им. Н.К.Крупской, Институт методов внешкольной работы, педологический отдел Института методов школьной работы. Учетом интересов и запросов детских кинозрителей... занимаются многие - Детско-школьная секция ОДСК, отдельные группы педагогов, работающих в кино» [Гельмонт, 1929, с. 38].

Заметим, что в центре внимания советских педагогов, теоретиков кино, социологов находился не только «молодой» зритель, но и взрослое население. Не только многочисленные организации и немалое число специалистов включились в эту работу, но и пресса, занялись изучением взаимоотношений кино и публики. Причем, исследования направленные на изучение киноаудитории, с одной стороны, помогали кинематографистам налаживать «взаимоотношения» со зрителями, для эффективного удовлетворения и развития художественных потребностей, а с другой стороны, педагогам, которые изучали и размышляли над возможностями кино в воспитании и обучении подрастающего поколения. Так, В. Правдолюбов настаивал на необходимости создать «отрасль науки, которую можно было бы назвать кинодидактикой в широком смысле этого слова», разрабатывать методологию и методику изучения юного кинозрителя, чтобы определить способы использования киноискусства в формировании духовного мира ребёнка [Правдолюбов, 1929, с. 111-112]. В данном направлении в исследуемый нами период времени размышляли и о развитии культуры взрослого населения [Трояновский, Егиазаров, 1928, с.96-98]. В свою очередь, в целом, изучение кинозрителя осуществлялось для определения наиболее эффективных средств идеологического и эстетического воздействия.

Анализируя сегодня развитие отечественного медиаобразования на материале кинематографа в 1920-е годы, мы находим в работах тех лет очевидные методологические слабости. Но куда важнее для осмысления путей развития науки не осуждать ошибки прошлого, а постараться выявить положительный результат педагогических исканий наших предшественников. Безусловно, важно понимать и учитывать все обстоятельства сложившиеся в исследуемый период времени. К сожалению, оглядываясь назад в прошлое, мы очень часто пытаемся найти ошибки, погрешности той эпохи, а не стараемся оценить все достижения, для того, чтобы приложить усилия для развития достигнутого когда-то, не дать ему возможность исчезнуть вообще.

В первую очередь, удивляет тот факт, что практически за несколько лет, начиная с 1920-х и до начала 1930-х годов было выпущено немалое количество учебно-методической литературы, посвященной вопросам, использования кино в учебно-воспитательном процессе, теории кино. Вышли в свет десятки статей и пять монографий, составившие основу социологии кино В. Вайншток, Д. Якобзон "Кино и молодежь" (1926), И.П. Трайнин "Кино на культурном фронте" (1928), А.В. Трояновский, Р.И. Егиазаров "Изучение кинозрителя (По материалам Исследовательской театральной мастерской)" (1928), В.А. Правдолюбов "Кино и наша молодежь на основе данных педологии" (1929), А.М. Гельмонт "Изучение детского кинозрителя" (1933).

Таким образом, исследования и практическая деятельность советских педагогов, деятелей кинематографа 1920-х годов открыли широкие возможности использования киноискусства в социальном, гражданском, идеологическом воспитании школьников. А это в свою очередь создавало

благоприятные условия для утверждения кинопедагогике как науки и возможностей ее практического применения в процессе кинообразования.

В результате анализа научной литературы 1920-х годов нам удалось выявить ряд педагогических взглядов, раскрывающих методику использования кинематографа в учебно-воспитательном процессе советской школы. Спектр выявленных педагогических аспектов, отраженных в педагогической литературе можно представить следующим образом:

1. Реализация с помощью кинематографа положений программы единой трудовой школы.

Нами было выявлено, что потенциальные возможности использования кинематографа в воспитательном и образовательном процессе анализировались через призму конкретных задач, стоящих перед новой школой. Широкие возможности кинематографа рассматривались как один из эффективных способов реализации программ Единой Трудовой Школы. Подтверждение этой идеи мы находим в «Положении о единой трудовой школе», где говорится о том, что «основой школьной жизни должен служить производительный труд», так как именно через процессы производительного труда ребёнок способен познавать окружающую действительность.

В этом случае на кинематограф возлагались огромные надежды. Полезность и важность использования кино для реализации поставленной задачи объяснялась в следующем: во-первых, кино призвано было помочь в осмыслении трудового процесса в целом, а во-вторых, - в выборе правильных методов и способов работы. Так, если изучение процессов труда должно ставиться в теснейшую связь с изучением работы человеческого труда, с физкультурой, то кино покажет на экране сначала живого, знакомого ученику человека, а затем его схему; если школа имеет целью пробудить в детях живой интерес к окружающему, то только кино способно это сделать; если школа должна научить ребенка в книжке, в науке искать ответов, то и здесь кино может стать незаменимым популяризатором книги.

2. Акцентирование внимания на зрительных образах фильма и объяснении преподавателя.

В педагогической литературе мы находим мнения о том, что лишь полное совпадение зрительных и слуховых образов привлекают более активное внимание школьников, оставляя в его сознании прочный след. В соответствии с этим, желательно, чтобы пояснения педагога во время демонстрации фильма органично совпадали с цепью зрительных эпизодов. В данном контексте приведём высказывание Л. Сухаребского: «Точность должна соблюдаться по линии совпадения фактического материала картины с фактами положениями, которые развёртывает педагог; это означает, что педагог и фильма должны говорить единым языком. И если отдельные несовпадения "слова и кадра" не имеют большого значения, то несовпадения отрезков (эпизодов) картины с пояснениями педагога вносят моменты разнобоя в кино-урок и тем самым понижают его методическую ценность» [Сухаребский, 1928, с.151].

Предполагалось, что педагог и фильм во время демонстрации должны были представлять собой единое целое, одновременно оказывая воздействие как на орган слуха, так и на орган зрения учащегося. Похожую позицию мы находим в одной из статей, посвященных роли кинематографа в учебно-воспитательном процессе, где утверждалось, что пояснения должны соответствовать содержанию картин, не отвлекая внимания от наблюдаемых зрительных образов, по объему и времени пояснения должны быть одинаковы со способностью усвоения и степенью утомляемости учащегося, а по форме изложения - увлекательными и интересными [Правдолюбов, 1927, № 2, с.19-30].

3. Организация и целесообразность построения учебных фильмов.

В области методологии вопрос подготовки педагога к кино уроку занимал первостепенное значение. По этому поводу А. Слюйс писал следующее: «Каждый киноурок должен быть тщательно подготовлен преподавателем и увязан с предыдущими уроками. Выбранная фильма должна дать ясный и точный показ фактов и явлений, которым желательно обучить. Подготовка должна, кроме того, включать в себя пояснения, вопросы, редактирование работ учащихся» [Слюйс, 1926, с.29]. При этом для учителя обязательным было предварительное всестороннее изучение содержания фильма до его использования в учебно-воспитательном процессе.

Так, Л. Сухаребский предлагал использовать несколько способов изучения фильма. Сущность первого способа заключалась в том, что педагог просматривал один или несколько эпизодов на экране, при этом, отмечая на бумаге то, что он считает ценным и важным, и второй способ основывался на изучении педагогом ленты «на моталке или киноскопе» [Сухаребский, 1928, с.149].

Кроме предварительного изучения фильма, педагог должен был установить, какие факты из комплекса он собирается подвести к группе, и какой фильм для обслуживания этого урока у него имеется. Установив эти факты и определив фильм, педагог переходил к увязке этих двух составных частей своего кино урока [Сухаребский, 1928, с.150].

Множество точек зрения мы находим в отечественной литературе 1920-х годов, касающихся целесообразности структуры урока.

Так, по мнению, Л. Сухаребского, структура киноурока складывается из трёх частей неравномерного значения по своей педагогической ценности: введение (до демонстрации фильма), киноизложение, заключение и беседа [Сухаребский, 1928, с.152]. Ю.И. Менжинская в числе наиболее важных методов работы выделяла беседу. Причём, по её мнению, важно было проводить предварительную и заключительную беседу. Цель предварительной беседы заключалась в подготовке зрителей к восприятию фильма. «Предварительная беседа необходима для того, чтобы устранить трудности, мешающие более полному осознанию картины, возникающие на основе нехватки знаний у детей в различных областях (истории, географии и т.д.), кроме этого, «предварительная беседа может иметь важное значение тогда, когда надо

обезвредить ленту... В таком случае беседа должна дать установку на фильм, сосредоточить внимание ребят на определённых местах её, чем затушаются другие – нежелательные» [Менжинская, 1927, № 3, с.11].

Более того, по мнению Ю.И. Менжинской, просмотр фильмов, обязательно должен был сопровождаться заключительной беседой. Эта беседа носила иной характер в отличие от предварительной, её можно было назвать "проработкой" виденного. "Просмотренная картина сильно будоражит детей. Все воспринятые образы, чувства, пробуждённые ими, обрывки мыслей, вставшие в связи с картиной, недоумения, возникшие по вине ли недостаточной художественности фильма или по причинам, лежащим в зрителе, - всё это толпится в сознании ребёнка и рвётся наружу" [Менжинская, 1927, . № 3, с.11]. Задача заключительной беседы состояла в возможности выявиться всему этому сложному комплексу, чтобы ребёнок мог в нём разобраться и осознать его.

Ю.И. Менжинская обращала внимание педагогов в процессе организации просмотра фильмов на то, что очень важно осуществлять работу, прислушиваясь к запросам ребёнка, тактично руководя им. При этом, организация работы с фильмом, должна осуществляться таким образом, чтобы «дети не ощутили в этом какого-то ущемления своих прав. Больше того: в результате вмешательства организатора кино кружка они должны сразу почувствовать, что посещение кино стало для них ещё заманчивее» [Менжинская, 1927, № 3, с.14].

В статье Б.Н. Кандырина «Детское и учебное кино» автором отражена методика кинообразовательной работы: «Перед началом сеанса лектор, кинопедагог читает вступительное слово, в котором бегло упоминается пройденная тема. Вовремя демонстрации картины лектор проводит обычный урок, иллюстрируя свою речь кадрами, проходящими перед глазами зрителя на экране. По мере надобности просмотренный материал закрепляется после сеанса на занятиях в школе ... программы подбираются по школьным темам [Кандырин, 1929, № 2-3 с.57-58]. Именно от удачного построения вступительного слова, по его мнению, во многом зависела успешность проведения сеанса.

Российские кинопедагоги тех лет активно использовали также такие формы работы, как организация выпуска стенгазеты с рецензиями, рисунками и заметками о кино самих учащихся, школьные кинокружки и т. д.

Н.Ф. Познанский в своей работе «Школьное кино» (1929) предложил методические рекомендации по интеграции литературы и кино. Именно словесное описание кинофильмов было, по его мнению, одним из приемов работы. Детям предлагались различные задания, развивающие память и воображение (провести устные аналогии сцен из фильма, словесно воссоздать какие-либо эпизоды картины и т.д.). Большое внимание уделялось лекциям, предварительной подготовке аудитории к восприятию кинофильмов.

Важно отметить, что в исследуемый нами период времени, важное место занимал вопрос, касающийся оптимальной длительности фильма. Советские педагоги утверждали о необходимости создать короткометражный фильм для

детей, причём, для возраста до 12 лет демонстрация ленты должна была соответствовать 18-20 минутам, а для детей старше 12 лет не должна превышать 30 минут [Сухаревский, 1928, с.214]. Предполагалось, что именно такая продолжительность фильма будет способствовать наиболее сильному восприятию детей и препятствовать оказанию вредного физиологического воздействия на детей.

В процессе киноурока рекомендовалось устраивать один-два перерыва, с целью поддержки концентрации внимания и степени восприятия: «каждый урок должен быть подразделён не меньше чем на две части кратким отдыхом, во время которого должен быть освещён зал, и школьники имеют возможность говорить и свободно двигаться, одновременно избегая какого нибудь беспорядка» [Слюйс, 1926, с.7]. Кроме того, продолжительная норма времени киноурока должна была составлять до 4-х в неделю (по одному уроку в течение 4-х дней), считалось, что такое количество киноуроков, не оказывало вредного влияния на здоровье и на нервную систему детей [Сухаревский, 1928, с.215].

4. Отрицание предметного изложения материала.

Разработанные программы Гуса отвечали идее комплексности преподавания в общеобразовательной школе. Основная задача комплексной системы преподавания сводилась к изучению всей совокупности жизненных явлений в целом. При этом особая роль отводилась использованию кино в преподавании учебных дисциплин, основанных на отрицание предметного изложения материала.

5. Использование кинематографа как средства политехнического обучения.

Кроме рассмотренных выше взглядов, касающихся использования кино в учебно-воспитательном процессе, в педагогической литературе 1920-х годов, мы находим еще один аспект, отражающий углубленное изучение советскими педагогами определения роли потенциальных возможностей кинематографа в процессе политехнизации школы.

Со второй половины 1920-х годов в трудах советских педагогов разрабатывалась тема использования кино как эффективного средства политехнического обучения. Важное значение политехнизации школы уделяла Н.К. Крупская. Она писала: «Политехническая школа должна давать представление о хозяйстве страны в целом, ознакомив учеников с сельскохозяйственной промышленностью, с добывающей, с обрабатывающей, с ее главными отраслями: металлообрабатывающей, текстильной, химической. Знакомство это должно быть дано путем учебников, иллюстрации, кинематографа посещения музеев, выставок, фабрик, заводов, путем участия в производстве. Последнее особенно важно...» [Крупская, 1960, Т.8, с. 118-119]. В этой статье мы находим не только отражение задач, стоящих перед общеобразовательной школой, но указание на место и роль кинематографа в системе методов обучения нашей школы. Выявляя значение кинематографа в политехническом обучении, советские педагоги обращали внимание на способность кинематографа открывать широкие возможности перед учащимися

в плане демонстрации любых механизмов и технологических процессов, жизни в любом уголке земного шара и пр. Применение разнообразных специальных фильмов в целях политехнического обучения, решало многие стоящие перед школой задачи. Тем самым кинематограф открывал широкие возможности в деле политехнизации общеобразовательной школы, использование его позволяло увидеть то, что недоступно было непосредственному наблюдению.

Об этом вполне чётко писала Н.К. Крупская: "В вопросах политехнизма кино имеет совершенно исключительное значение. Как показать, например, что одни и те же процессы происходят в разных областях работы? Нельзя же обегать все заводы, а кино может показать и развить это в связи и на основе, может быть, одной экскурсии, которая была раньше» [Крупская, 1932, № 2-3, с.66-72]. Итак, медиа, по мнению Н.К. Крупской, открывали широкие возможности для политехнического и идеологического формирования «нового человека».

Таким образом, на первых этапах развития советской школы идеи, связанные с использованием кино в воспитательном и образовательном процессе, нашли благоприятную почву для своего развития, были обеспечены определенной технической базой (на основе широкой государственной поддержки), окружены вниманием педагогической общественности. Эти идеи были в целом качественно новым развитием направлений, начатых дореволюционной школой. Советская дидактика возлагала на кино как средство обучения большие надежды в связи с реализацией задач, относящихся к политехнизации школы. В 1920-х гг. кинематографическое учебное пособие не имело себе равных среди множества применяемых в обучении разнообразных наглядных пособий по силе впечатления и эмоционального воздействия.

Анализ, проведённый нами, позволяет констатировать, что советская технология кинообразовательной работы в 1920-е годы заключалась в следующем:

- педагог предварительно всесторонне изучал фильм для просмотра школьной аудитории. При просмотре фильма учитель выявлял время прохождения эпизода на экране, их достоинства и недостатки, метраж, определял объем и содержание киноурока;

- после определения кинорепертуара педагог перед демонстрации фильма давал вступительные разъяснения к учебному фильму, ставя одновременно перед аудиторией ряд заранее подготовленных вопросов и заострял внимание учащихся на отдельных моментах и эпизодах фильма. Лишь только после этого начинался просмотр;

- демонстрация учебного фильма сопровождалась подробным объяснением педагога происходящих на экране событий;

- после окончания просмотра фильма педагог обращался к аудитории с заключительным словом, где подводились итоги увиденного и заострялось внимание школьной аудитории на основных положениях киноурока;

- после заключительного слова устраивался небольшой перерыв 3-5 минут, вслед за ним проводилось обсуждение фильма.

Одним из основных направлений медиаобразования на материале кинематографа, которое развивалось в СССР 1920-х годах, – интегрированное: во-первых, – во внеурочную школьную деятельность, и во-вторых, – в учебные дисциплины.

Большая часть советских детей приобщалась к клубным формам досуга. В данном случае мы подразумеваем под ними целый комплекс организационных форм: кружки, студии, клубы и т.п. Поскольку все они тесным образом переплетались с учебной работой школы, то очень часто вписывались в проведение клубно-пионерского дня, который стал реальностью школьной жизни в середине 1920-х годов.

Правительство было весьма заинтересовано и пыталось всеми возможными путями создать необходимые условия для появления в общеобразовательной школе киностудий, киноклубов, кинокружков, где учащиеся могли обучаться навыкам с кинотехникой, овладеть основными приемами искусства кино.

В 1920-е годы среди внеклассных форм медиаобразования на материале кинематографа в общеобразовательной школе можно выделить: кружки юных киномехаников, кружки юных кинолюбителей; киностудии; киноклубы, школьные кинотеатры.

Медиаобразование на материале кинематографа внедрялось в школьные учебные предметы. Многие советские педагоги 1920-х годов в своих педагогических трудах доказывали важность и перспективность использования кино в образовательном процессе. Отражение взглядов о необходимости включения кино в учебно-воспитательный процесс мы находим в трудах А.В. Луначарского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, С.Н. Луначарской, Ю.И. Менжинской, Л. Сухаребского, А.М.Гельмонта и др.

Ещё одним направлением в 1920-е годы стало медиаобразование будущих педагогов в ходе краткосрочных курсов повышения квалификации учителей.

В связи с острой нехваткой педагогов и специалистов по кинообразованию для школ и внешкольных учреждений в 1927 году были открыты первые краткосрочные кинокурсы для педагогов и лекторов. Курсы были бесплатными, и длительность кинокурсов составляла полтора месяца.

Основной задачей курсов была подготовка кадров инструкторов-руководителей и педагогов-лекторов для школьной и внешкольной деятельности, а также проводников кинокультуры в широкие массы просвещения. Основной целью курсов было – повышение художественной и общепедагогической квалификации педагогов и подготовка по вопросам кино, связанным с воспитательной и обще-просвещенской работой.

О плодотворности проведённых курсов в своей работе «Кино - дети – школа» писал А.М. Гельмонт: «Курсы прошли с большим подъёмом... и дали ряд хороших работников-специалистов. Сама работа оказалась настолько нужной и интересной, что после официального окончания курсов группа

слушателей не распалась, а продолжала и продолжает регулярную методическую работу по кино. Педагоги, окончившие эти курсы... ведут регулярную методическую работу, обслуживают детские утренники, ведут работу со школами т.п.» [Гельмонт, 1929].

С нашей точки зрения, цель медиаобразования на материале кинематографа всецело отражает общую цель медиаобразования в 1920-е годы, а именно формирование советского человека с новым мышлением, соответствующего коммунистическим идеалам и принципам.

Итак, среди задач медиаобразования на материале кинематографа можно выделить следующие:

1. Образовательная задача.

- использованием кинематографа в целом соответствовало целям политехнической школы. Обучение техническим навыкам и умениям киносъёмки способствовало формированию трудовых навыков учащихся;

- кино помогало осуществлять образовательную деятельность в школах;

- применение кино в преподавании учебных дисциплин решало проблему наглядности;

- развитие медиаобразования на материале кинематографа требовало развития новой профессии – «кинопедагог», именно в 1920-е годы и зародилась эта профессия.

2. Идеологическая задача.

- кинематограф занимал важное место в системе пропагандистской деятельности правительства;

- политическая агитация. В одной из резолюций XIII съезда РКП(б) указывалось: «Кино должно явиться в руках партии могущественным средством коммунистического просвещения и агитации. Необходимо привлечь к этому делу внимание широких пролетарских масс, партийных и профессиональных организаций» [Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК, 1954, с.22]; Кинематограф рассматривался как идеологический инструмент, способствующий формированию коммунистического сознания, идеологических принципов у широких слоёв населения.

3. Воспитательная задача:

- воспитание нового советского человека;

- воспитание коллективизма.

4. Развивающая задача:

- развитие творческого мышления;

- развитие эстетических вкусов как школьников и молодёжи, так и взрослого населения;

- развитие общей культуры населения.

Таким образом, медиаобразование на материале кинематографа начинало набирать силу во второй половине 1920-х годов.

Важной задачей, характерной для исследуемого нами периода, была организация методологически и технологически обоснованной подготовки

кинопедагогов. Первые учебные заведения, занимающиеся подготовкой специалистов в области кинематографии, были открыты ещё в 1919 году, но учебные заведения выпускали операторов, режиссёров, актёров и др., а вот подготовка профессиональных кинопедагогов отсутствовала. Только открытые краткосрочные курсы в 1927 года готовили кинопедагогов и кинолекторов. В данном контексте очень важно привести высказывание Ю.И. Менжинской, которая писала: «каждый понимает такие слова, как «лектор», «библиотекарь», «клубный работник». Только для одной специальности нет названия – не говорят: «кинопедагог» ... почему не народилось этого слова в языке? Ответ ясен: потому что в педагогической практике нет такой специальности» [Менжинская, 1927, № 1-5, с.20].

На фоне активной медиаобразовательной деятельности, практически нерешенным остался вопрос изучения в школе кино как искусства. При этом, «кинопедагогика 20-х годов, выделяя отдельные формальные особенности кино, не учитывала целостной структуры художественного воздействия фильма, уникальные возможности пространственно-временной формы повествования, способной гармонично развивать личность школьника, перцептивные способности учащихся не только при встрече с фильмом, но и с другими произведениями искусства» [Усов, 1988, с. 80-82].

К сожалению, в художественном образовании тех лет на первый план вышла ориентация на прикладной, утилитарный характер медиаобразования (обучение конкретным практическим навыкам в области кино), базировавшаяся на принципах коллективизма, доминанты партийно-классовых отношений в обществе и отсутствия внимания к подлинному развитию творческой индивидуальности. Таким образом, осмысление медиатекстов происходили вне эстетического контекста, на первый план выдвигались идеологические задачи, вопросы, не затрагивались художественные.

Многие советские педагоги ратовали за создание советских учебных фильмов, ведь те фильмы (например, зарубежные), которые в 1920-е годы демонстрировались детям, часто не отвечали идеологической направленности СССР, зачастую противоречили учебным планам и комплексному методу обучения. Так, Л. Сухаревский писал: «Настоящей советской ленты для детей пока нет, между тем, ежемесячно мы имеем около 200 сеансов в детской аудитории» [Сухаревский, 1928, с.110].

В 1920-е годы интенсивному развитию медиаобразования на материале кинематографа препятствовало отсутствие постоянных киноустановок: «в отношении учебного кино мы идем позади не только Западной Европы, но и отсталой Аргентины. У нас «кинофикацию» начальной школы затруднит не только недостаток учебных лент. Крупным препятствием является также полное отсутствие постоянных киноустановок» [Сухаревский, 1928, с.178]. Говоря о кинопередвижках, отметим, что отдельные попытки работы кинопередвижек были предприняты в 1925-1926 гг. Детско-школьной секцией АРК было организовано ряд сеансов в школах, эти сеансы прошли успешно. Но данная работа не носила систематического характера.

Выводы. Особое внимание, оказываемое детскому кинематографу со стороны общественных деятелей, педагогической общественности, постепенное становление материальной базы школы, подорванной тяжелейшими социальными, политическими и экономическими трудностями послевоенных лет, активные поиски советской педагогической науки новых форм, методов и средств обучения и воспитания широких слоёв населения, интенсивная деятельность, направленная на создание отечественной кинопромышленности – все эти обстоятельства предшествовали становлению и развитию отечественного медиаобразования на материале кинематографа в 1920-е годы. Медиаобразование на материале кинематографа в 1920-е годы имело наиболее широкие масштабы развития по сравнению с медиаобразованием на материале прессы, радио, фото и грамзаписи.

На наш взгляд, это обстоятельство было обусловлено несколькими причинами:

- сильная поддержка со стороны Советской власти развития идей медиаобразования на материале кинематографа. Для правительства медиаобразование на материале кинематографа выступало как наиболее эффективное и доступное средство, оказывающее колоссальное воздействие на людей (многие из которых были все еще неграмотными) и при этом, дающее возможность манипулировать их сознанием; В 1920-е годы отечественный кинематограф выполнял ряд функций: агитационно-пропагандистскую, культурно-просветительскую, учебную; выступал как средство популяризации принципов и идей Советской власти и коммунистического строя.

- постоянно возрастающий интерес как школьников и молодёжи, так и взрослого населения к кинематографу;

- особое внимание советских педагогов-идеологов 1920-х годов, занимающихся разработкой основ новой образовательной системы, к использованию кино в учебных и внешкольных учреждениях; учебные фильмы делали материал наглядным, повышающий познавательный интерес учащихся;

- рост научно-педагогических исследований. Так, в период с 1918 по 1930 год было опубликовано двенадцать книг, фильмографических изданий и сборников и тридцать одна статья по вопросам, связанным с использованием кино в учебно-воспитательном процессе [Черепинский, 1989, с.18].

Развитие отечественного медиаобразования на материале прессы

В 1920-е годы в СССР интенсивно развивалось медиаобразование школьников и молодёжи на материале прессы. В этот период пресса выступала в качестве одного из основных средств информации и коммунистической пропаганды, мощным орудием в политической борьбе, средством распространения знаний в области науки и культуры.

В 1920-е годы число периодических изданий значительно возросло. Коммунистическая партия в то время руководила и контролировала процесс развития прессы, считая её «могучим орудием пропаганды, агитации и организации; незаменимым средством воздействия на самые широкие массы»

[КПСС в резолюциях, 1990, с. 85]. В.И. Ленин полагал, что основная и главная задача прессы состоит в том, чтобы она служила «орудием социалистического строительства» [Ленин, Т. 36, с.192]. При этом, на 12-м съезде РКП (б) в 1923 году партией была выдвинута задача создания специализированных газет для каждого основного слоя читателей, тем самым были заложены основы дифференциации всей системы советской прессы, получившей своё воплощение в сложившихся группах изданий, ориентированных на различные категории (например, комсомольская печать, молодёжные журналы, пионерские газеты, пионерские журналы), а также учитывающих профессиональные интересы читательских слоёв (профсоюзная печать, военная печать и т.д.). Все выше изложенные обстоятельства способствовали широкому распространению медиаобразования школьников и широких слоев населения на материале прессы.

В 1920-е годы возникает множество профессиональных периодических изданий, предназначенных для детей и юношества. Такого рода периодические издания существовали и до революции, но детскую и юношескую периодику 1920-х годов отличает от подобных изданий то, что она была направлена на развитие творческой активности подрастающего поколения [Холмов, 1985].

Самый первый советский журнал для детей назывался «Северное сияние». В свет вышел он в 1919 году в Петрограде и предназначался для детей 9-12 лет. Подчеркнем, что именно этот журнал стоял у истоков основных путей развития советской детской журналистики. В 1920 году «Северное сияние» издавалось тиражом 15000 экз. Журнал, конечно, не был и не мог быть изданием массовым. Но по тем временам, особенно если учесть затруднения с бумагой, это тираж считался большим [Алексеева, 1966, с.11]. «Северное сияние» – журнал, принципиально отличающийся от ранее издававшихся периодических их зданий для детей. Он пытался содействовать коммунистическому воспитанию подрастающего поколения, составив для него новый круг чтения (журнал выходил с приложениями). Чёткое членение на отделы также отличает «Северное сияние» от прежних журналов, которые скорее напоминают сборники случайных рассказов и статей.

Редакция «Северного сияния» предлагала читателю присылать свои статьи, очерки, заметки. «Всё что будет в них интересного, оригинального, вдумчивого, – говорилось в обращении к ребятам, – встретит радушный приём на страницах журнала. Редакция с одинаковым вниманием будет относиться и к законченному, мастерски написанному очерку опытного сотрудника-литератора, и к первому опыту начинающего сотрудника-читателя» [Северное сияние, 1919, с.5].

Именно, 1920-е годы, по сути своей, можно назвать временным отрезком, в рамках которого, произошёл мощный взрыв, связанный с проявлением интереса и активной деятельности со стороны школьников и молодёжи в сфере журналистики.

С 1921 по 1930 год в Москве существовал Институт детского чтения, занимавшийся изучением специфики детской периодики, психологии читателей

и т.д. Вопросами детской журналистики занимались студия детской литературы при институте дошкольного воспитания, учреждения культуры и учебные заведения. Они проводили анкетирования, опросы читателей, выявляли самые популярные детские издания, рубрики и публикации [Руденко, 1986, с.210].

С 1922 года в СССР стали возникать различные детские движения, которые активно участвовали в развитие детской прессы. К числу таких движений можно отнести юнкорское, деткорское и пикорское. Под «деткорами» понимались ребята пионерского возраста, писавшие о жизни детей. Многие периодические издания включали в себя материалы юных корреспондентов – «юнкоры» и «деткоры». Очень часто «юнкоры» и «деткоры» объединялись в кружки, в которых профессиональные журналисты обучали их готовить материалы для газет и журналов [Шариков, 1990, с.30]. Юные корреспонденты создавали свои юнкорские посты на местах, участвовали в ликвидации безграмотности, уборке урожая, экспедициях и т.д. [Челышева, 2002, с. 68].

Наряду с юнкорским и деткорским движениями славилось ещё одно – массовое пикорское движение. «Пикором» мог быть любой пионер, пишущий в газету или журнал о жизни пионеров и детей, их работе, но только при одном условии, он должен месяц проработать в кружке, то есть получить своего рода квалификацию. Тем самым, пикорское движение носило добровольческий характер, это было связано с тем, что именно это могло обеспечить широкое участие пионерской массы в печатных и стенных газетах. Пикорские кружки организовывались при печатных и стенных пионерских газетах и были основой пикорской учёбы. В результате этой работы – каждый пикор и член кружка должен был получить элементарные представления по вопросам печати, приобрести некоторые навыки для своей корреспондентской деятельности [Потапов, 1925, с. 27].

Безусловно, привлечение таких ребят к участию в пионерских печатных и стенных газетах имело большое значение, так как, жизнь школ, детских домов и просто неорганизованных детей, в то время, не находила достаточного отражения на страницах отечественной прессы.

Итак, с возникновением детских движений одновременно зарождается и пионерская печать. Появились первые пионерские журналы: в 1922 г. – журнал детских коммунистических групп «Юные товарищи», в 1923 г. – журнал «Барабан», в том же году в Петрограде – детский альманах «Воробей» (в 1924 г. он был переименован в «Новый Робинзон»); в 1924 г. журнал «Пионер»; в 1925 г. в Ленинграде вместо «Нового Робинзона» начал выходить журнал «Красный галстук» и др.

Детский журнал «Юные товарищи» издавался Центральным Комитетом Российского коммунистического союза молодежи совместно с Комиссией детских учреждений ВЦИК. Журнал практиковал переписку с читателями. «Пусть юные товарищи, – писала редакция, – в каком бы глухом уголке страны ни получали наш журнал, смотрят на него, как на своего друга, которому можно доверить все, что интересует, каждому есть, что рассказать своим

товарищам, живущим от него далеко, но связанным общими интересами – журналом» [«Юные товарищи», 1922, № 4, с. 6]. Из этого обращения редакции к своим читателям видно, что журнал всячески пытался привлечь своих читателей, к тесному сотрудничеству с журналом, сделать их своими корреспондентами.

Основное внимание журнал уделял вопросам детского коммунистического движения. Но на его страницах мало говорилось об идейном отличии детского коммунистического движения от старого скаутизма, пионерские организации назывались скаутскими. Обращая внимание ребят на основной закон пионеров – «Быть верными рабочему люду», журнал в то же время увлекался описанием обычаев пионеров. Большая роль в детском движении отводилась игре. Испытывая большие денежные затруднения, в 1922 г. журнал прекратил существование.

Еще один журнал юных пионеров назывался «Барабан». Начал он издаваться в апреле 1923 г. в Москве. Журнал был задуман по инициативе самих ребят и первоначально выходил как орган районной пионерской организации. Делался журнал руками комсомольцев. Это был журнал, прежде всего, общественно-политический, он последовательно раскрывал детям идейную сущность пионерского движения. Журнал почти целиком посвящался вопросам пионерской работы, проводил большую работу с деткорами. В № 1 1924 г. редакция сообщала, что «Барабан» имеет 380 пикоров (пионерских корреспондентов).

В 1924 г. вышел в свет первый номер журнала «Пионер» (орган Центрального бюро юных пионеров и ЦК ВЛКСМ). Начал он издаваться тиражом 10 тыс. экз. Журнал «Пионер» ставил перед собой задачу способствовать сплочению детей, вовлечение детей рабочих и крестьян в пионерское движение [«Пионер», 1924. №1, посл. стр. облож.]. Так же, как и журнал «Барабан», «Пионер» проводил большую работу с деткорами.

Журнал «Пионер» совмещал в себе литературный, научно-популярный, публицистический подходы в подаче материалов. Постоянными авторами журнала в эти годы были Л. Пантелеев, А. Кожевников, Б. Житков, В. Бианки, Л. Гумилевский [Алексеева, 1966, с.16]. В отличие от других журналов, «Пионер» использовал новые формы подачи материала: внутри журнала публиковались стенная газета «Пионера» «Бумеранг» (письма деткоров жизни пионеров страны), юмористический журнал «Ерш» (как дополнение к «Бумерангу»).

В октябре 1923 г. в Петрограде начал издаваться ежемесячный детский альманах «Воробей». Предназначался он для детей от 8 до 12 лет. С № 8 за 1924 г. журнал стал называться «Новый Робинзон» [Алексеева, 1966, с.16]. «Каждый вдумчивый педагог, каждый родитель, – говорилось в обращении редакции «Воробья», – знает по опыту, что перед ним совершенно новый ребёнок, к которому нельзя подходить с теми методами и приёмами воспитания, которые применялись к тому же возрасту детей в период довоенный... Волшебною сказкою, феями, эльфами и королями не заинтересуешь современного ребёнка

– ему нужна другая литература – литература реалистическая, литература черпающая свой источник из жизни, зовущая к жизни. Не творчеством «фантазии» должна быть современная литература для ребёнка, она должна будить в нём творчество мысли, его активность, его самостоятельность» [«Воробей», 1923, с. 3].

Необходимость изменить название журнала в 1924 году была связана с тем, что старое название не соответствовало идеологической направленности издания, и вместо «Воробья» выходил в свет «Новый Робинзон». В 1926 г. вместо «Нового Робинзона» начал издаваться журнал «Красный галстук» (усиление идеологического акцента).

Традиции журнала «Новый Робинзон» были продолжены журналом «Ёж» (ежемесячный детский журнал, орган ЦБ юных пионеров и Главсоцвоса). Издавался журнал при Ленигизе с 1928 г. по 1935 г., и предназначался для детей среднего школьного возраста (от 11 до 13 лет).

Для этого журнала была характерна склонность к художественным экспериментам. Найдена была удачная форма подачи материала – «Карта с приключениями» (вёл отдел Е. Шварц). В этом отделе помещался самый разнообразный материал – освещались общественно-политические события, сообщались сведения о научных открытиях, рассказывалось о событиях в нашей стране и за рубежом.

В отделе «Наш сбор» пионеры обменивались опытом своей работы. «Клуб «Ежа» знакомил читателей с новостями детского коммунистического движения. Научный отдел публиковал статьи и очерки по различным областям знаний. «Ёж» получал много писем от дошкольников с просьбой напечатать в журнале что-нибудь для них. На страницах журнала печатались рассказы, стихи, сказки для самых маленьких. Постепенно возникла необходимость издавать самостоятельный журнал для детей. В 1930 г. начал выходить ежемесячный журнал для детей младшего возраста (6-7 лет) «Чиж».

Таким образом, на основе анализа журналов для детей 1920-х годов можно сформулировать вывод, что для детской журналистики рассматриваемого периода характерно было, во-первых, стремление сплотить ребят, различными способами организовать их быт. С нашей точки зрения, эта особенность характерна следующим журналам: «Барабан», «Дружные ребята», «Юные товарищи», «Пионер». Во-вторых, прослеживалась задача воспитания художественного вкуса у подрастающего поколения. Данная особенность характерна для журналов: «Северное сияние», «Новый Робинзон», «Ёж», частично – «Пионер», в-третьих, характерно широкое распространение коммунистической пропаганды и агитации.

С 1924 года в СССР начинают активно возникать пионерские газеты. Усиленный рост пионерских газет совпал по понятной причине с усиленным ростом детского движения. В 1925 году по всему Советскому Союзу на русском языке насчитывалось около 20-ти пионерских газет [Потапов, 1925, с.33]. В их числе: дальневосточная газета «Знамя пионера», газета пионеров Ставрополя «Ленинские внучата», Новониколаевская пионерская газета «Юный ленинец» и

другие. В школах, клубах, в кружках и в отрядах выходили свои газеты – рукописные, на стеклографе, типографическим способом [Школьник, 1999, с.24].

Газеты включали в себя множество отделов, затрагивающих разнообразные аспекты жизнедеятельности. К их числу относятся: политический отдел, пионеры Запада и Востока, жизнь юных пионеров, уголок пионеров, новинки литературы, наука и техника, отдел развлечений и, наконец, литературно-художественный и статейный материал [Потапов, 1925, с.35].

«Ежегодно, начиная с середины 1920-х годов, в стране выпускалось 90-100 тысяч рукописных газет, в которых участвовало до полумиллиона деткоргов». Только на Урале издавалось 19 детских журналов плюс газета «Всходы коммуны» с приложением – «Газеткой октябрат» [Школьник, 1990, с. 25].

Пионерские издания того времени поощряли стремления детей к творческой деятельности, направленной именно на создание журнала или газеты. Тем самым, безусловно, такие издания играли организаторскую роль.

Помимо обычных многотиражных периодических изданий обнаруживаются и другие формы журналистского самовыражения ребят, например, стенные газеты. По мнению И.И. Иорданского, «школьная стенная газета – проводник воспитательного влияния учебной части и администрации школы. Путем выявления всех недочетов и ненормальностей на своих страницах она заставляла учащихся более серьезно, критически подходить, к самим себе и к своей повседневной жизни, к учебе. Выявляла самостоятельное творчество» [Иорданский, 1926, с.13].

Стенные газеты освещали повседневную жизнь школы, других школ, жизнь партийной или комсомольской ячейки. Только собственно стенная газета с её обширной тематикой, разнообразием жанров, форм подачи материала могла выполнить роль газеты, определённую В.И. Лениным, – быть одновременно агитатором, пропагандистом и организатором дел коллектива.

Таким образом, можно выделить основные задачи стенной газеты в школе: 1) отражать идеологическую и учебно-воспитательную работу в школе; 2) отражать всю жизнь школы в целом; 3) быть инициатором всех культурных мероприятий.

Широкую известность в 1920-е годы получили пионерские стенные газеты. В губерниях проводились многочисленные конкурсы и выставки стенгазет, привлекающие массу как городских, так и деревенских отрядов. Некоторые отряды, пионеров организовывали своего рода «издательства», выпускающие по несколько газет. Так, например, Бугурусланский отряд (Самарской губернии) дошёл до того, что стал выпускать целых три газеты: «Апчихи», «Все знают», «Смычка», причём первая газета у них считалась основной, своего рода «официозом», вторая – занималась освещением жизни пионеров СССР, а третья – деревни [Потапов, 1925, с.5].

Пионерская стенная газета, являясь небольшой частицей всего огромного механизма печати, была призвана выполнять серьёзную задачу организации

пионерской массы. Газета спланировала вокруг себя пионеров, руководила их повседневной работой, отражала мелочи их быденного быта.

В 1920-е годы широкой популярностью пользовались так называемые световые и живые газеты. Световые газеты были двух видов: экранные (демонстрируемые через проекционный аппарат) и рисованные на стекле. Для рисования газет использовалась специальная рама с матовым стеклом, на которую тушью или краской наносился текст либо рисунок, который потом смывался водой. Содержанием световой газеты были новости (оперативная информация) или сатирические материалы, чаще всего карикатуры.

В свою очередь, экранные газеты напоминали кинохронику, киножурнал. Техника их изготовления и показа зависела от имеющегося в распоряжении редколлекции съемочной и проекционной аппаратуры. Тексты, рисунки, карикатуры могли наноситься на пленку или переснимались на экран [Кукушкин, 1980, с.22].

Ещё одна из интереснейших и необычных форм журналистского самовыражения ребят, получившая широкую известность в 1920-е годы, – «живая газета».

«Живая» газета состояла из серии сцен, поставленных самими детьми или под руководством взрослых, посвященных единой тематике. «Живгазета» составлялась и разрабатывалась общими усилиями всех её участников. В «живгазете» могли быть номера, связанные с большими событиями, с жизнью СССР и всего мира, но и они должны были связаны с практическими задачами пионерской работы. Больше всего внимания «живгазета» уделяла жизни и работе своего отряда или школы [Афанасьева, 1928, с.20].

«Живая» газета, как и печатная, или стенная, жила текущими злободневными вопросами, тем, что особенно волновало её в определенный момент. В «живой» газете быстро менялись темы, разрабатывались новые номера, каждый номер «живгазеты» существовал обычно один–полтора месяца, не дольше, да и то в течение этого времени в номер вносились изменения.

«Живгазета» в каждом номере старалась вести разговор не об одном каком-либо вопросе, а старалась затронуть и актуальные темы. Очень часто «живгазета» включала в свою деятельность зрителей. Использовались разнообразные плакаты, надписи, считалось, что это оживляет номера, делает их понятнее и интереснее. При этом использовались шумовые и световые эффекты, музыка, при этом, к музыке присоединялась физкультура, пляски. «Живгазета» включала в себя сценки, частушки, живое кино, игры.

В 1928 году, по данным смотра живгазет в Центральном районе Ленинграда, было 18 газет, из которых большая часть существовала лишь несколько месяцев, насчитывали в общей сложности 171 выступление при примерном количестве зрителей более 30000, причём всё это местные, рядовые, базовые «живгазеты». Если же взять Ленинградскую общегородскую «живгазету», то за 14 месяцев работы было 76 выступлений, обслужено 36600 зрителей (пионеров, школьников и неорганизованных ребят). А всего

пионерских «живгазет» по Ленинграду насчитывается свыше 80 [Афанасьева, 1928, с.3].

Это в очередной раз доказывает, что интерес к работе среди ребят был настолько велик, что стали обыденным явлением факты организации и работы «живгазет» без руководителей.

Понятно, что живая газета, стала одной из самых распространенных форм художественной работы среди пионеров. Именно зрелищность «живгазеты», злободневность её содержания и огромное агитационное воздействие выводил и её из ряда других форм организации досуга.

Итак, можно констатировать, что «живгазета» обладала рядом характерных особенностей: 1) быстро привлекать неорганизованных ребят в ряды пионеров; 2) обращать внимание, добиваться сочувствия и поддержки взрослого населения, а также партийных и профессиональных организаций к пионерской работе; 3) проводить в жизнь все очередные задания пионеркой работы.

Очень часто «юнкоры» и «деткоры» объединялись в кружки, в которых профессиональные журналисты обучали их готовить материалы для газет и журналов. И на наш, взгляд, это была одна из самых первых внешкольных форм массового медиаобразования учащихся.

В 1921 году возникло первое учебное заведение для журналистов – Институт красной журналистики, вскоре переименованный в МИЖ (Московский институт журналистики), а в конце 1923 года – после присвоения статуса государственного вуза – в ГИЖ (Государственный институт журналистики). Этот институт был основной формой подготовки работников средств массовой информации. Создание первого учебного заведения свидетельствует о том, что появилась необходимость в квалифицированных специалистах в области журналистики.

В институте был организован процесс выпуска печатных изданий, в котором активное участие принимали студенты. 20 февраля 1922 года вышел первый номер газеты «Вечерние известия», в том же году возник журнал «Современник», посвященный вопросам журналистики, «Красное перо», еженедельный орган студенческого комитета, «Голос стрижей», однодневная газета студентов [Сомов, 1924, с. 91]. Как видно, в первые годы существования института студенчеству предоставлялись широкие возможности для реализации творческого потенциала и собственных изданий.

Развитие медиаобразования на материале прессы в 1920-е годы подтверждает и появление методической литературы, касающейся вопросов применения прессы в жизни и практике школы, как естественного спутника школьной жизни.

В частности, нами проанализирован уникальный сборник, вышедший в свет 1926 году под названием «Газета в школе, как учебное средство». В сборнике особое внимание уделялось роли и основным возможностям использования газеты в школе. В нём изложены рекомендации, для школьных работников, решивших использовать газету в учебно-воспитательном

процессе. В свою очередь, в сборнике отражён опыт работы с газетой в школе, раскрывается план работы педагога по использованию газеты в школе, как одного из учебных средств [Иорданский, 1926].

Ещё одно подтверждение интенсивного развития медиаобразования на материале прессы в рассматриваемый нами период составляет брошюра Н. Потапова «Пионерские газеты и пикоры» (1925), где затронуты вопросы, касающиеся того, что должно входить в содержание пионерской стенной и печатной газет, каким образом должен распределяться материал, как необходимо освещать в стенгазете жизнь и быт пионеров, что должен включать в себя юмористический отдел; раскрывается сущность понятий «пикор» и «деткор», при этом описываются особенности их деятельности [Потапов, 1925].

В книге А. Афанасьевой «Пионерские живые газеты» (1928) рассказывалось об особенностях и организации живгазетной работы. Собранный в этой книге материал, основывался на реальном практическом опыте. Автором освещались вопросы пионерской и школьной работы, жизни и быта в живгазете, наглядно показывались всевозможные формы и приёмы живгазетной разработки этих тем [Афанасьева, 1928].

Итак, по нашему мнению, интенсивное появление медиаобразовательной методической литературы к середине 1920-х годов происходило не стихийно, а целенаправленно. Именно в этот период была острая необходимость в разработке различных методических пособий, сборников, рекомендаций на тему потенциальных возможностей использования прессы в воспитательном и образовательном процессе советской педагогики 1920-х годов. Безусловно, это было сопряжено с теми обстоятельствами, что многие педагоги просто не знали как подойти к этой работе, с чего начать, как составить и разработать план, то есть отсутствовал необходимый опыт.

В данном контексте очень интересны взгляды знаменитого педагога С.Т. Шацкого. В историю мировой педагогики и отечественного образования он вошел как выдающийся педагог-новатор, «популярнейший учитель учителей» 1920-х годов. С.Т. Шацкий писал о необходимости использования прессы в учебно-воспитательном процессе школы. По инициативе С.Т. Шацкого уже в первые годы в его колонии начал издаваться журнал «Наша жизнь», который стал не только как средством развития детьми письменной речи, но и выражения ими своих мыслей, чувств, впечатлений. С.Т. Шацкий вспоминал: «Журнал имел хорошее влияние на оживление жизни колонистов. Он перебивал во всех руках... Все колонисты читали журнал одни, без сотрудников, небольшими группами или каждый в отдельности. Это было особенно ценно» [Шацкий, 1980, Т 1. с.180].

Проведенный нами анализ педагогического опыта С.Т. Шацкого, позволяет нам утверждать о том, что в своей деятельности он опирался на зарубежный педагогический опыт. На наш взгляд, достаточно успешно была реализована С.Т. Шацким идея Дж. Дьюи и С. Френе.

С.Т. Шацкий рассматривал трудовую школу как хорошо организованную детскую жизнь [Шацкий, 1980, Т 2, с. 36]. «Собственно говоря, пожалуй, только

американская мысль и американская практика школы (С. Холл и Дж. Дьюи) дали наиболее близкий подход к тому типу, который как будто мы намечаем для нашей школьной реформы» [Шацкий, 1962, Т.2, с. 24-25]. Вслед за Дж. Дьюи С.Т. Шацкий считал, что школа должна была обеспечить, с одной стороны, взаимодействие с социумом, а с другой – его изменение и даже облагораживание.

Это теоретическое положение было реализовано в работе Первой опытной станции, но еще большие перспективы заключались в идее С.Т. Шацкого о культурных комбинатах. К школе предлагалось присоединить такие культурные учреждения как кинотеатр, библиотеку, клуб. Должен был быть создан своего рода социокультурный центр: в состав комбината должен был войти детский сад, кабинеты врачебного контроля, мастерские, бассейны, спортплощадки, читальные залы и даже обсерватория. Школа должна была превратиться в культурный комбинат, объединяющий школьную и внешкольную работу, основное и дополнительное образование. По этому поводу С. Т. Шацкий отмечал: «Вся суть задачи заключается в том, чтобы создать не учебное заведение, а общественное учреждение – культурную базу, которая должна захватить всю массу населения» [Шацкий, 1964, Т.3, с.392]. При этом и у Дж. Дьюи особая роль отводилась созданию образовательной среды, в которой воспроизводились новые образцы социальных отношений.

По замыслу С.Т. Шацкого, школа, вносящая осмысленность и систематичность в жизнь детей, оставалась центром организации и внешкольной работы. Задача внешкольного учреждения – создание центра, где организуется детская жизнь на основе интересов самих детей в области физического труда, игры, искусства, умственной и общественной деятельности. С.Т. Шацкий считал, что занятия в детском клубе должны начинаться в мастерских, так как мастерская – фундамент для игры, искусства и умственной деятельности.

Во время визита в Россию Дж. Дьюи посетил экспериментальную площадку С.Т. Шацкого и назвал её «комбинацией Толстовской версии доктрины Руссо о свободе и идеи педагогической значимости производительного труда, заимствованного из американских источников» [Dewey, 1929]. Таким образом, высокая оценка, данная Дж. Дьюи педагогическому опыту С.Т. Шацкого, позволяет нам утверждать о сходстве и близости их педагогических взглядов.

В деятельности С.Т. Шацкого прослеживается пересечение его педагогических идей и с педагогическими воззрениями французского медиапедагога С. Френе, который, в отличие от американского педагога Дж. Дьюи, был значительно ближе к политике СССР и даже некоторое время состоял в Коммунистической партии Франции, участвовал в годы Второй мировой войны в антифашистском Сопротивлении [Френе, 1996, с.8].

В 1925 году в составе делегации французских народных учителей С. Френе посетил Советский Союз, встречался с Н.К. Крупской и познакомился с советской системой обучения и воспитания. С. Френе посетил

экспериментальную школу Наркопроса в Москве, основанную М.М. Пистраком. Он был восхищен богатством образовательного материала, гибкостью организации учебного процесса и воспитательной работой, но особенно его потрясло, что различным слоям населения предоставляется возможность получать образование после работы.

В своей брошюре «Месяц с русскими детьми» (1927) [Freinet, 1994]. С. Френе отмечал, что русские используют передовой западный опыт в большом масштабе. Он восхищался применением в учебно-воспитательном процессе: Дальтон-плана, американского метода индивидуальной работы, клубов по интересам. Эти слова иностранного происхождения, отмечал С. Френе в статье, русские используют в своей педагогической практике. И вообще именно в Советском Союзе, по словам С. Френе, осуществлялся, вероятно, самый прогрессивный образовательный эксперимент в мире и достоверность результатов этого эксперимента нам доказывают, что передовая западная педагогика на правильном пути и это дает нам силы продолжать начатые действия по созданию народной школы [Freinet, 1968].

«Школа, – писал С. Френе, – проникнутая духом новой жизни, составляющая неотъемлемую часть социальной среды, должна привести в соответствие с достижениями прогресса не только свои помещения, учебные программы и распорядок жизни, но также орудия труда и технические средства» [Freinet, 1964]. В педагогической концепции С. Френе в качестве совершенно нового средства обучения и воспитания выступали школьная типография и разного рода издания, создаваемые самими школьниками. Он вводил в учебный процесс типографический станок, на котором ученики печатали свои изложения и сочинения.

Так же как и С. Френе, педагогическую значимость производственного труда утверждал и С.Т. Шацкий. Он считал, что одно из могущественных средств подготовки детей к жизни – их трудовое политехническое воспитание.

Отметим, что в целом изучению и пропаганде передового зарубежного опыта в то время уделялось очень большое значение. Заслуживает внимания тот факт, что с 1924 года по 1934 год было опубликовано более 800 работ, в которых анализировался зарубежный педагогический опыт, сопоставлялись системы образования в разных странах. И что особенно важно, осмысление зарубежной педагогики происходило с постоянно обращением к отечественным проблемам в сфере образования, обсуждались и возможности использования зарубежных образовательных технологий в практике советской школы [Вульфсон, 2003, с.33-34].

Весьма позитивно к зарубежному педагогическому опыту относились и руководители Наркомпроса 1920-х. К примеру, Н.К. Крупская неоднократно положительно отзывалась о Дж. Дьюи, особенно выделяя те его положения, которые были направлены на развитие новых форм и методов учебной работы и на повышение роли трудового обучения школьников [Вендровская, 1982, с. 28]. У Н.К. Крупской не вызывало сомнений, что «новой России нужна школа американского типа» [Крупская, 1978, Т 2, с.36].

В период с 1918 по 1925 год работы Дж. Дьюи выдержали 14 советских переизданий. Более того, книги американского педагога были включены в список первоочередных изданий наряду с трудами Н.К. Крупской, входили в курсы истории педагогики.

Выводы:

- для советской педагогики 1920-х годов характерен синтез коммунистической идеологии и западных образовательных идей; в развитии отечественного медиаобразования на материале прессы в 1920-е годы активно использовался опыт зарубежных стран. Особое внимание советскими педагогами обращалось на использование за границей прессы в образовательном процессе;

- в 1920-е годы медиаобразование на материале прессы имело в Советской России широкое распространение. Использование прессы в учебно-воспитательном процессе рассматривалось как одно из эффективных средств образования и воспитания подрастающего поколения в духе коммунизма. В рассматриваемый период, перед советской детской прессой стояла задача приобщения детей к общественной жизни в стране, к коммунистической идеологии. Поэтому в медиаобразовании на первое место выдвигались политические и социальные аспекты медиа;

- в 1920-е годы публиковалось значительное количество медиаобразовательной методической литературы по использованию прессы в учебно-воспитательном процессе в условиях советской школы;

- 1920-е годы характеризуются многочисленным появлением детских газет и журналов, создаваемых разного рода организациями школьников и молодёжи. Наблюдается всплеск активности и образование большого количества кружков, клубов, студий в сфере журналистики. Самодеятельные газеты, журналы, рукописные и стенные газеты, живгазеты – ранние формы медиаобразования. Интенсивное развитие самодеятельной детской прессы в 1920-е годы было обусловлено рядом обстоятельств: широкое распространение коммунистической идеологии; повышение уровня грамотности и культуры школьников и населения в целом; развитие детского общественного движения, самодеятельного творчества детей; открытость прессы для творческой активности и широкого круга учащихся; отсутствие жесткого идеологического климата и сурового политического режима (свойственного, к примеру, советскому периоду 1934-1953 годов); стремление к разнообразного рода агитационной работе среди населения во всех сферах жизнедеятельности;

- Для 1920-х характерна активизация массовой образовательной деятельности (движения юнкоров, деткоров, пикоров). Это позволяет нам утверждать о том, что медиаобразование на материале прессы носило ярко выраженный коллективистский характер.

Медиаобразование на материале фотографии и грамзаписи

Наряду с кинематографом, радио, прессой советские педагоги 1920- годов обращались и к таким средствам массовой коммуникации как грамзапись и фотография. Хотя активизация использования фото и грамзаписи в образовательных целях в СССР произошла лишь со второй половины 1920-х годов. Мы объясняем это обстоятельство несколькими причинами:

- дефицит (в первой половине 1920-х годов) оборудования – граммофонов, пластинок, фотоаппаратов, оборудования для проявки и печати фотоснимков и т.д.;

- недостаток квалифицированных кадров, например, людей, владеющих искусством фотосъемки, которые могли бы обучить детей и молодежь;

- коренной пересмотр репертуара для грамзаписи, фотографий, которые должны были целью и содержанием отвечать новой социалистической реальности.

- наличие более успешных конкурентов (по интересу аудитории): у фотографии – это кинематограф, а у грамзаписи – радио. Именно эти средства массовой коммуникации нашли большую поддержку Советской власти, на них делалась ставка в продвижении коммунистических идей.

По решению X съезда партии большевиков и декрета Совнаркома от 18 ноября 1920 года фотокинодело перешло в систему вновь организованного при Наркомпросе Главполитпросвета, который отвечал за идеологическое, политическое просвещение населения страны. Именно масс-медиа могли работать одновременно с большими аудиториями населения, обладая наглядностью и доступностью. Речи вождей, записанные на грампластинках, фотографии, отражающие коренные положительные изменения в жизни народа, обладали большими потенциальными возможностями по пропаганде коммунистических идей. После того как фотокиноотдел вошел в Главполитпросвет, началась обширная программа производственной пропаганды при помощи фотографии, составлялись специальные фотосериалы, устраивались на улицах, в клубах витрины с фотоснимками.

В условиях новой экономической политики фотокиноотдел декретом СНК от 19 декабря 1922 года был снят с госбюджета и реорганизован в самостоятельное хозрасчетное предприятие «Госкино». Когда наряду с центральной прессой начали выпускаться и региональные газеты, фоторепортажи стали еще более востребованы [Болтянский, 1939, с.111-112], следовательно, возросла потребность в фотографах, что стимулировало развитие массового фотообразования.

В феврале 1926 года московские фоторепортеры объединились в ассоциацию при Московском доме печати. Создание Ассоциации фоторепортеров в Москве вскоре было поддержано в Воронеже, Ростове-на-Дону и др. городах. «Ассоциация организовывала выставки, доклады и дискуссии по актуальным вопросам кинорепортажа, устраивала встречи с журналистами, организует выезды на коллективные фотосъемки... связь с

фотолюбительскими кружками, выделяла руководителей кружков из своих членов» [Болтянский, 1939, с.133]. То есть в это время начало зарождаться фотолюбительство.

Для учащихся, молодежи, рабочих создавались фотолюбительские кружки, которые возглавляли члены Ассоциации. В ходе их деятельности решались не только технические проблемы – обучение самой технике съемки, работе с реактивами, проявке, печати снимков, но и идеологические – любителей учили снимать новую действительность в «правильных ракурсах».

Изучение фотографий 1920-х позволяет нам выявить определенные закономерности:

- распространенным ракурсом была съемка снизу, что позволяло показать масштабность объекта (например, стройки, завода и пр.);
- большое количество фотографий запечатлели жизнь коллектива в самых разных ее проявлениях – марш колонны на праздниках, занятиях физкультурой, работа заводчан и пр. Это должно было показать слаженность новой советской системы, неотделимость человека от коллектива, единство народа, который строит светлое будущее;
- торжественность и помпезность фотографий, имеющих политический, идеологический характер.

В июне 1926 года, при Обществе друзей советского кино (ОДСК) была организована фотолюбительская секция. Вот что писал об этом Г. Болтянский: «Положительную роль в организации массового фотолюбительского движения сыграла в первые годы своей деятельности и фотолюбительская секция, организованная в июне 1926 года при ОДСК. Секция содействовала организации фотокружков, организовывала ряд пионерско-школьных кружков, кружков в Красной армии, небольшое количество первых фотокружков в деревне. Для оказания практической помощи фотокружкам секция бронировала в магазинах фотобумагу, фотоаппараты, проводила заочные курсы по фотографии, устраивала общегородские и областные конференции и выставки работ фотолюбителей» [Болтянский, 1939, с. 136].

В апреле 1926 года вышел первый номер журнала «Советское фото», который «стал обслуживать не только узкий круг фотоспециалистов, но и нарождающихся, довольно многочисленных уже, но пока еще не организовавшихся кадров фотолюбителей» [Болтянский, 1939, с.133-134]. Логичным и последовательным на фоне предыдущих дат стало создание журнала «Советское фото». Его целевой аудиторией были не профессиональные фотографы, а именно фотолюбители. Журнал своей деятельностью должен был популяризировать фотолюбительство, на его страницах давались инструкции по технике съемки, а фотографии становились наглядным материалом. Примечательно, что в журнале печатались не только снимки профессиональных фотографов, но и читателей, которые только постигали это искусство. Можно утверждать, что журнал сыграл важную роль в развитии советской фотографии.

Помимо технических задач, которые стояли перед изданием, необходимо упомянуть о его идеологической роли. На своих страницах издатели вели также политическую, просветительскую работу. Необходимо отметить, что с 1929 года журнал усилил свою работу по политическому воспитанию фотолюбителей и фоторепортеров. Показателем роста популярности и значения «Советского фото» был рост его тиража: «в 1926 году – 10000 экземпляров, а к 1929 году – 25000 экземпляров... Он явился наиболее серьезным организатором советских фотолюбителей» [Болтянский, 1939, с.133-134]. В ноябре 1927 года журнал «Советское фото» объявил первый конкурс «Смотр фотографии в стенгазете». На конкурс были представлены 6 клубных стенгазет, 5 школьных, 1 деревенская и т.д. ... Через 2 года журнал повторил конкурс. Было прислано 200 газет, содержащих 3621 фотоснимок. Газеты, поступившие на конкурс, свидетельствовали о начале развития фотолюбительского движения" [Болтянский, 1939, с. 135]. Таким образом, организаторы постарались интегрировать фотографию и прессу. К концу 1920-х годов стенгазеты были уже достаточно распространены в школах, на производстве, в избах-читальнях и пр. И вот одной из новых форм подачи материала, которую советским детям и молодежи предлагалось освоить – создание печатных текстов, иллюстрированных фотографиями.

Занятия фотографией отвечало целям политехнической школы, активно разрабатываемой на теоретическом и реализуемой на практическом уровнях. Обучение умению работать с фотоаппаратом, фототехникой способствовало формированию трудовых навыков учащихся. Фотографии помогали осуществлять образовательную деятельность в школах – использование их в преподавании учебных дисциплин решало проблему наглядности. А.В. Луначарский еще в начале 1920-х годов обозначил эту проблему: «Конечно, у нас и простая фотография еще далеко не стоит на должной высоте. Наша центральная коллекция диапозитивов и вообще роль диапозитивов в школе, по крайней мере, в массовой школе, еще оставляют желать лучшего; и даже то, что у нас есть, еще недостаточно распространено» [Луначарский, 1976, с. 485].

Восполнить этот дефицит отчасти должны были сами школьники. Они фотографировали физические явления, объекты живого и неживого мира, создавая школьные коллекции снимков диапозитивов. Доказательством этому может служить тот факт, что на выставке, посвященной 10-летию Октября, «самыми крупными по количеству экспонатов разделами были «Художественный» и раздел «Применение фотографии в науке и технике» [Болтянский, 1939, с. 139].

Ранней профориентация, на которую была направлена вновь создаваемая педагогическая система. Советской власти, требовались новые кадры, в том числе и в информационном пространстве. Совмещение текстов и визуальной информации в газетах и журналах, по сути, требовало развития новой профессии – фоторепортера. С большим энтузиазмом учащиеся и молодежь осваивали искусство фотографии, формируя новый способ восприятия и освоения мира – через объектив фотоаппарата. Хотя, как свидетельствует А.В.

Луначарский, волшебный фонарь в 1920-х встречался в школах редко, «равным образом и фотографирование даже самым примитивным аппаратом далеко еще не вошло в число необходимых основ школьных занятий» [Луначарский, 1976, с. 485].

Фотография имела огромное значение в пропагандистской деятельности, которую развернуло правительство по внедрению в сознание народа коммунистических идеалов, принципов. В одной из своих резолюций X съезд РКП(б) указал: «Заводские собрания, технические совещания, конференции всякого рода и в их числе производственные, делегатские совещания, печать, искусство, передвижные выставки, кино и т.д. – все это должно быть использовано для производственной пропаганды. Этой основной задаче – производственной пропаганде – и должна была служить фотография» [Цит. по: Болтянский, 1939, с.111].

Таким образом, фотография рассматривалась как эффективное оружие, которое с одной стороны, служило для подтверждения достижений СССР, а с другой – обличала капиталистический мир. Зато достижения российской фотографии, существовавшей до 1917 года, нивелировались, так как «содержали буржуазные корни», были «далеки от реальности», подчеркивали детали и смыслы, «чуждые пролетарскому сознанию». Эта борьба «сопровождалась разоблачением буржуазных влияний в фотографии» [Болтянский, 1939, с. 139].

На рисунке 2 мы постарались схематично представить результаты своего исследования, направленного на выявление задач медиаобразования на материале фотографии в СССР в 1920-е годы.

Одним из важных направлений медиаобразования на материале фотографии, которое развивалось в СССР в 1920-е годы – это интеграция: а) во внеурочную школьную деятельность; б) в школьные учебные предметы.

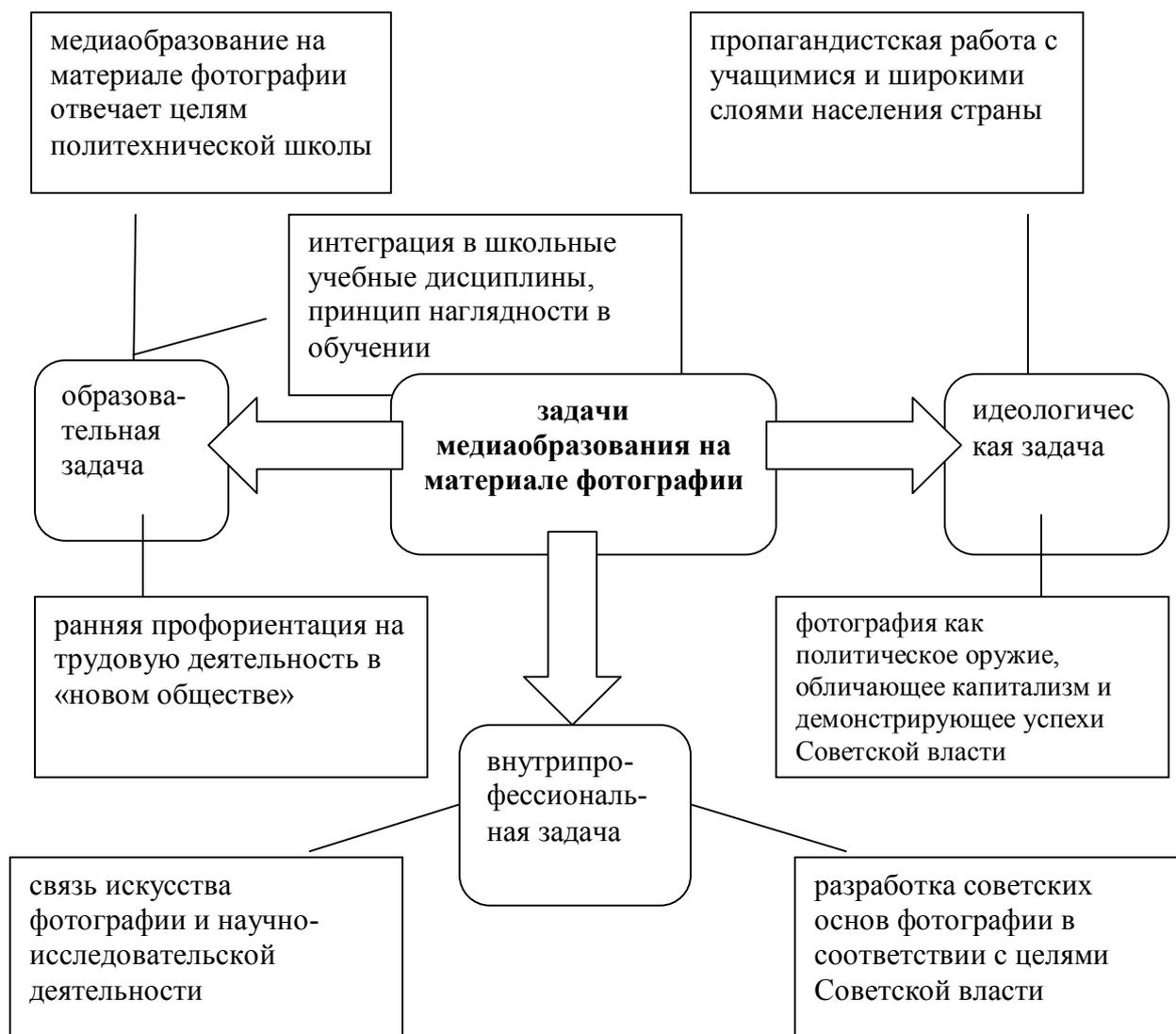
Создание стенгазет стало важным компонентом практически для каждого учреждения (заводов, фабрик, изб-читален и пр.), тем более – для образовательного. Правительство было заинтересовано и старалось максимально создать условия (финансовая поддержка, материальное/техническое обеспечение, кадры и т.д.), чтобы в школах появлялись фотокружки, факультативы, где ученики могли обучиться навыкам работы с фототехникой, умению фотографировать. Такие шаги способствовали тому, что уже к концу 1920-х годов стенгазеты стали иллюстрировать фотографиями фотокоров. Тексты в стенгазетах дополнялись фотографиями. Это повышало интерес к информации, содержащейся в тексте, степень ее убедительности.

Медиаобразование на материале фотографии внедрялось также в учебные дисциплины. Многие советские педагоги 1920-х годов в своих трудах обозначали и доказывали перспективность задействования масс-медиа в образовании. О создании базы учебных серий фотографий, диапозитивов мы читаем у А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского и др. Мы можем констатировать, что интеграция медиаобразования (с использованием

фотографий) обозначило себя как самостоятельное направление, но темпы его развития не были стремительными (в отличие от прессы или кинематографа).

Другим развивающимся направлением стало медиаобразование будущих профессионалов, в частности, фотожурналистов.

Рисунок 2. Основные задачи медиаобразования в СССР на материале фотографии в 1920-х годах



В фотокружках, фотостудиях, в одинаковой степени развивались как художественная, так и научно-техническая фотография. Здесь мы прослеживаем синтез 2-х направлений – медиаобразование будущих профессионалов и медиаобразование в учреждениях дополнительного образования.

Медиаобразование на материале грамзаписи в 1920-е годы имело меньшую интенсивность развития, хотя со времен изобретения патефона, граммофона Россия была одним из лидеров по продажам пластинок. В 1910 году

под Москвой открылся крупнейший в России Апрелевский завод по производству грампластинок. А к 1915 году в стране уже работала 6 фабрик, выпускавших 20 миллионов пластинок в год. «Они использовались как средство массового политического воспитания и художественного образования народа. Также записывались выступления политических деятелей» [<http://gramophone.kiev.ua>].

В СССР грамзапись как и фотография была своего рода оружием в руках новой власти. Мы считаем, что цель медиаобразования на материале грамзаписи идентична общей, но направленность деятельности подразумевает уклон в сторону агитационной работы с крестьянством и идеологической со школьниками, пролетариатом:

- политическая агитация, преимущественно, взрослого населения, предусматривающая прослушивание грампластинок с речами вождей, стенограмм съездов и т.д.;

- формирование идеологических идеалов, принципов у детей и молодежи, пролетариата и крестьянства. Грампластинки были составлены идеологически верно, революционные песни, биография В.И. Ленина должны были «закалить» ненависть к капиталистическому миру, вырастить, по словам Н.К. Крупской настоящего борца за дело коммунистической партии;

- грамзапись использовалась как необходимый компонент создания системы общего музыкального образования, которое входило в число задач, декларированных Советской властью как продолжение курса на всеобщую грамотность, а также демократизацию искусства, лишение его элитарности. Эта задача, отвечающая новым идеологическим установкам, успешно решалась в 1920-е годы XX века. «Урок музыки понимался не только как урок пения и музыкальной грамоты, но как способ вхождения ребенка в музыкальное искусство, чему было призвано способствовать также слушание музыки на пластинках» [Федорович, 2003, с.69-70];

- использование грампластинок в школьной и внеучебной деятельности способствовало раннему выявлению музыкально одаренных детей;

- медиаобразование на материале грамзаписи помогало создавать необходимые условия для «подготовки педагогических кадров для общего музыкального образования» [Федорович, 2003, с.73];

- просветительская работа также была возложена на грамзапись. Незнание основным населением страны санитарных норм, низкий культурный уровень обуславливали развитие такого жанра грамзаписи как инструктаж по санитарно-бытовым нормам, болезням и эпидемиям.

На рисунке 3 мы схематично изобразили использование медиаобразования на материале грамзаписи.

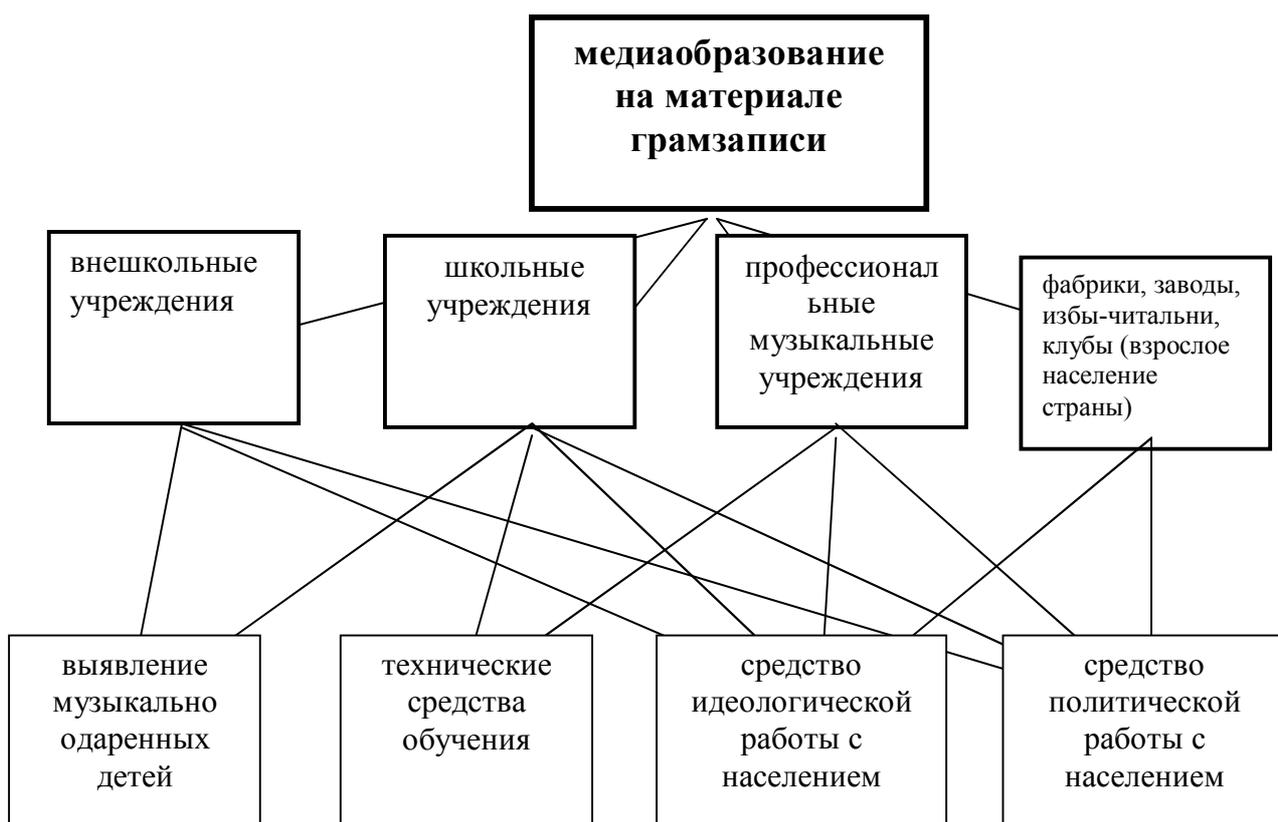
Медиаобразование на материале грамзаписи в СССР в первой половине 1920-х годов еще не получило широкого распространения. Мы считаем, что это обусловлено несколькими причинами:

- а) недостатком грампластинок, входящих в состав идеологически верных, прошедших цензуру, способным положительно повлиять на политическую

позицию, идеологические установки людей, проживающих в Советской стране. Пластинки, по мнению руководства страны, призваны были выполнять свою основную функцию – агитационную;

б) техническая база школ была недостаточно укомплектована, для того, чтобы использовать грамзапись в учебной и внеучебной деятельности. Только образцовые экспериментальные школы, преимущественно в Москве или Ленинграде, имели технически оснащенные классы. Вот как описывал работу в таких школах С.Т. Шацкий: «Техническое оборудование школ лучше всего поставлено в 7-й школе, где имеется великолепно оборудованный техникой класс... В классе стоит абсолютная тишина. Великолепно оборудован стол учителя. Он, сидя за столом, регулирует работу техники... Неясное или трудное он проводит перед детьми несколько раз. Когда требуется что-нибудь записать, учитель подает свет на парты учеников, оставляя класс темным» [Шацкий, 1965. т. 4, с.165].

Рисунок 3. Медиаобразование на материале грамзаписи в СССР в 1920-е годы



в) дороговизна и дефицит граммофонов, патефонов, которые были необходимым условием прослушивания грампластинок;

г) распространение радиоустановок по стране, что способствовало снижению роли грамзаписи. Радио имело большое количество преимуществ перед грамзаписью, что понималось в Наркомпросе;

д) советские педагоги-идеологи 1920-х годов, которые разрабатывали основы новой образовательной системы, уделяли недостаточное внимание грамзаписи, не разрабатывали приемов, способов, методов ее использования в учебных и внешкольных учреждениях;

Анализ материалов, архивных данных показал, что существующие в 1920-е годы разработки в области медиаобразования на материале грамзаписи имели три основных вектора развития: как техническое средство обучения в рамках учебных дисциплин в школах; музыкальное образование; формирование идеологии советского человека.

Отмечалось, что грамзапись важна в преподавании таких дисциплин как литература, иностранные языки, история и т.д., а так же во внеклассной работе с учениками. Систематическое применение грамзаписи в обучении иностранным языкам помогает поставить правильное произношение и выработать у учащихся умение понимать иностранную речь, на слух. Перед прослушиванием записанных на пластинку специальных упражнений или текстов учебника целесообразно предупредить учащихся, чтобы они старались не только понять содержание, но и внимательно следили, за произношением, интонацией диктора [Пед. энциклопедия, 1927].

Медиаобразование на материале грамзаписи активнее всего использовалось:

- в деревнях – в клубах, избах-читальнях, школах, которые в сельских районах нередко становились для крестьян образовательными, культурными, просветительскими центрами. Здесь главной целью использования грамзаписи была агитационная работа, так как сельская часть населения страны более других сопротивлялась новым советским устоям жизни; затем просветительская, – где люди могли узнать инструкции по поводу разных болезней и эпидемий;

- на производствах – для укрепления политических взглядов и идеологических позиций пролетариата; в деревнях – для продвижения идей советской власти и коллективизации у крестьян. Устраивались прослушивания речей вождей, выступления на съездах коммунистической партии и пр.

Мы считаем, что медиаобразование на материале грамзаписи хотя и было распространено меньше, чем на материале кинематографа, прессы, фотографии, радио, но имело ряд неоспоримых преимуществ, важных для 1920-х годов XX века, а именно:

- все аудиотреки на пластинке были политически корректны, собраны в соответствии с тематикой, целью создателей пластинки, что облегчало педагогам воспитательную работу с аудиторией;

- грампластинку можно было прослушать при желании повторно без ограничения количество прослушиваний (в отличие от радио). Более того, легко (в отличие от кинематографа) было вернуться к конкретному аудиотреку.

Выводы. Отличительной особенностью 1920-х годов стало то, что занятия фотографией совмещали в себе две функции: фотография как искусство и как отрасль журналистики. В тоже время грампластинка во многом утратила

досуговую, развлекательную функцию и приобрела агитационную. Более половины выпущенных пластинок 1920-х годов имели политический характер: на них запечатлелись речи вождей, съезды партии и т.д. Во второй половине 1920-х годов к ним добавились стихотворения авторов, разрешенных цензурой. Эти произведения носили идеологический контекст, подчеркивая позитивные изменения, наступившие в стране после 1917 года. И только малая часть пластинок отдавалась под музыкальные треки – в большинстве своем это были революционные песни, реже – классические произведения.

Медиаобразование на материале фотографии и грамзаписи в 1920-х годах сталкивалось со слабым техническим обеспечением в образовательных и внешкольных учреждениях. Не хватало и квалифицированных учителей, которые владели бы техническими основами медиаобразования на материале фотографии и грамзаписи, то есть могли научить школьников пользоваться аппаратурой, реактивами, необходимыми для проявки и печати фотографий.

Одной из основных идей коммунистов было воспитание чувства коллективизма у советского народа. И здесь опять-таки большую роль сыграло медиаобразование на материале фотографии, а именно – использование фотоснимков в стенгазетах, потому что такая деятельность помимо развития индивидуального восприятия мира она способствует развитию коллективизма у советских детей и молодежи. Применение фотографии и грамзаписи в образовательных учреждениях способствовало ранней профессиональной ориентации детей, что в условиях трудовой политехнической школы.

Медиаобразование на материале грамзаписи и фотографии в СССР 1920-х стало внедряться также и во внеклассную работу при подготовке литературных, музыкальных вечеров, просветительских лекций и т.д.

Развитие отечественного медиаобразования на материале радиовещания в 1920-е годы

Возможность обращения к массовой неграмотной аудитории ставило развертывание радиовещание в число приоритетов большевистской политики 1920-х годов. Для советской власти радио выступало в качестве наиболее эффективного и доступного широким слоям населения средства пропаганды и агитации.

Элементы радиопедагогики прослеживаются в документах, определяющих роль радио в общественной жизни страны, в различных статьях, исследованиях деятелей науки, учителей.

В начале 1920-х годов о потенциальных возможностях радио говорил В.И. Ленин. Особое внимание он уделял радио как средству пропаганды и агитации, как орудию просвещения, как средству целенаправленного воздействия. Радио интересовала В.И. Ленина больше всего в качестве практически действующего и используемого в реальных условиях мощного средства связи (в том числе с народами зарубежных стран), социального управления, массовой информации. В 1921 году В.И. Ленин писал: «Важность

этого дела для нас (для пропаганды особенно на Востоке), – исключительная» [Ленин, 1970 (т. 53), с.161].

Важное значение в 1920-е годы занимают работы, свидетельствующие о попытках научно обосновать использование радио в школе, организацию и методику работы педагога вокруг учебных программ, форм радиоработы с детьми и т. д.

В 1921 году в Москве начинают действовать первые радиоустановки. 21 августа 1922 года прошла первая речевая радиопередача Центральной радиотелефонной станции из Москвы, а в сентябре того же года был проведен первый радиоконцерт артистов Большого театра. С осени 1922 года по радио передавались и сообщения общественно-политической тематики. Важно отметить, что передачи носили экспериментальный характер и воспроизводили сообщения, пришедшие от телеграфных агентств либо из газет.

В 1922 г. В.И. Ленин просил найти финансовые возможности для обеспечения научных исследований М. Бонч-Бруевича по созданию мощной радиостанции и громкоговорителей для публичных трансляций [О партийной и советской печати, радиовещании и телевидении, 1972, с.88]. Этот проект был реализован только лишь в 1924 году. И с этого времени был налажен процесс регулярного выхода радиопрограмм в СССР. Так, в 1924 году был принят специальный декрет, разрешающий всем гражданам организовывать прием радиопередач. Это положило начало массовому радиолюбительству. Радиоприемники поступали в открытую продажу. Радиолюбители по всей стране изготовляли приемники кустарным способом и подготавливали почву для массового распространения радио.

Радиолюбители имели и свой журнал, который выпускался ежемесячно и назывался «Радио». Главной задачей журнала была пропаганда решений власти по развитию радиотехники, радиоэлектроники, средств связи, радиовещания и телевидения. Журнал уделял большое внимание пропаганде радиотехнических знаний и обмену опытом среди радиолюбителей [Резников, 1977, с.92]. Также издавался журнал «Радиолюбитель» (1924-1930). Оба журнала были органами Общества друзей радио.

Общество друзей радио (ОДР) было создано в октябре 1924 года, члены которого стали первой массовой слушательской аудиторией, в этом же году было учреждено общество «Радио для всех», вскоре переименованное в акционерное общество «Радиопередача», просуществовавшее до 1928 года. Эти и другие обстоятельства позволили быстро популяризовать радиовещание и значительно увеличить аудиторию слушателей, которая к 1928 году насчитывала в СССР несколько миллионов человек.

Первоначально отечественное радио активно использовало опыт детской журналистики в определении содержания, форм и жанров передач. Материал, составляющий содержание радиосообщений, как правило, был текстом, уже опубликованным в прессе. Как справедливо отмечал С. Преображенский: «Зачастую перед выходом в эфир для радиопрограмм вырезались целые статьи из печатных газет и журналов» [Преображенский, 1934, с.26].

Практически с первого дня регулярного выхода в эфир радиопрограмм появились радиогазеты, ставшие вскоре основной формой радиовещания и просуществовавшие до 1932 года. Радиогазеты «представляли собой серьёзный шаг к осознанию журналисткой своей специфики, своих возможностей, выразительных средств, к формированию собственных жанров» [Гуревич, 1976, с.78-79]. Это говорит о том, что, пресса теснейшим образом была связана с радио, при этом всячески содействовала и поддерживала процесс его развития. С нашей точки зрения, этому способствовало то обстоятельство, что советское правительство крайне было обеспокоено тем, что «состояние прессы характеризует не только резкое сокращение количества газет и уменьшение тиража. Вследствие отсутствия денежных средств, недостатка и дороговизны бумаги, чрезмерности типографических расходов» [КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов в ЦК, 1970(т. 3), с.360]. Широкое распространение получила радиогазета «Культурное наследие – детям», предназначенная для пионеров и школьников, и молодёжная – «Молодой ленинец».

В этих условиях радио было призвано не просто дополнять прессу, но и выполнять своеобразную функцию замещения её обязанностей в системе информации. При этом ценность оперативной информации умножалась на возможность массового охвата ею широких кругов населения.

Итак, радиогазета в 1920-е годы стала основным видом радиосообщений. После появления радиогазет появляются первые радиожурналы, первые репортажи и другие виды программ.

В 1925 году появились специальные детские радиожурналы «Радиооктябрёнок» и «Радиопионер» (впоследствии переименованный в 1928 году в «Пионерскую правду по радио»), выходившие поочерёдно шесть раз в неделю. Эти радиожурналы практически не отличались друг от друга по форме. Разница же между ними была в учете возрастных особенностей адресатов. Нужно отметить, что на данном историческом этапе такие специфические особенности радио, как например, устность, обращенность к слуховому восприятию, высокая эмоциональность, способность передать все многозвучие жизни использовались очень мало. Основной акцент делался на охват и одновременное воздействие на большое количество людей, возможность быстро реагировать на интересы и настроения аудитории и т.д. Рассказы, стихи, сказки, очерки и т.п. носили преимущественно развлекательный характер [Руденко, 1986, с. 21].

Таким образом, особенности первого периода развития медиаобразования на материале радиовещания вытекали, прежде всего, из специфических задач, которые стояли перед принципиально новым средством массовой информации. В свою очередь, эти задачи определялись реальными политическими, социальными и экономическими условиями жизни страны.

До 1925 года, несмотря на многочисленные достижения, радио все же развивалось довольно спонтанно. В 1925 году было решено развитие радиовещания поставить под партийный контроль, и ЦК РКП (б) приняло

постановление «О радиоагитации». Была создана специальная Радиокomisсия — политическое руководство радиовещанием в стране. плюс Радиосовет при Главлитпросвете Наркомпроса РСФСР. 10 января 1927 года ЦК ВКП (б) приняла постановление «О руководстве радиовещанием», в котором вводились цензурные ограничения в виде обязательного просмотра партийными комитетами «планов и программ всех радиопередач».

Активно выступала за радиомификацию СССР Н.К. Крупская, отмечая, что именно от этого зависит, насколько быстро успеет цивилизоваться страна, насколько глубоко проникнут в массы идеи коммунизма: «Деревню надо цивилизовать. Радио и кино – одно из лучших орудий в этом деле. Однако мы им пользуемся лишь в малой степени. – Необходимо ему уделить больше внимания и средств» [Крупская, 1936, т.8]. В обоснование своей точки зрения и доказывая важность идей медиаобразования на материале радио, она отмечала: «Раньше знание приобреталось лишь годами долгой учебы и, по сути дела, могло быть доступно сравнительно лишь небольшому слою. Теперь благодаря радио... знание демократизируется, делается доступным массе. Самая глухая деревушка может получить возможность слушать самых талантливых ораторов, слушать лучших светил науки» [Крупская, 1936. с. 269].

С 1926 года за радиовещанием прочно закрепилась воспитательная функция, усилилась его идеологическая направленность. Журнал «Радиопионер» приобрел статус общественно-политической передачи, которая поднимала вопросы «коммунистического строительства», государственной политики, общественных организаций. Кроме этого, радиожурнал знакомил слушателей с новостями науки и техники [Руденко, 1986, с.24]. По этому поводу В.Теннов писал: «В деле общественно-политической работы с ребятами радио также может значительно помочь школе, комсомолу и пионерской организации. Радиопередачи, построенные на актуальном общественно-политическом материале, систематически освещают практику социалистического строительства, ход борьбы за качество учебной работы школы, мобилизуют внимание детей на конкретных объектах общественно - политической работы, воспитывая их подлинными строителями социалистического общества» [Теннов, 1933, с.7].

Это говорит о том, что радио в системе коммунистического воспитания, призвано было помочь школе в разрешении тех задач, которые поставлены были перед ней властями в 1920-е годы. О значимости и важности радио в системе коммунистического воспитания подрастающего поколения писал и П.П. Блонский: «Радио втягивает в общую жизнь и посредством радио наши ребята могут втянуться в очень широкий круг общения... Наши политические и наши педагогические вожди посредством радио могут разговаривать с сотнями тысяч ребят. Радио может сблизить ребят с жизнью всего нашего Союза, с массой его национальностей и с массой фронтов социалистического строительства. Детские радиомитинги соответствующе продуманные и организованные, радиопереклички школ должны войти в наш обиход, обиход школы» [Блонский, 1961, с. 337] .

Так, в 1927 году, когда пионерская организация пришла в школу, радио развернуло активную агитацию этого движения. С этой целью готовились специальные циклы передач и радиоспектаклей. В такого рода передачах основным приемом было сопоставление жизни детей до и после вступления в пионеры, естественно, с показом преимуществ пионерской жизни. Были созданы циклы радиопрограмм о событиях октябрьского государственного переворота 1917 года, их участниках и т.п. [Руденко, 1986, с.26]. Радиоспектакль выступал в качестве одной из оригинальных форм радиоискусства. Он объединял в себе спектакль на основе театральной постановки, радиоинсценировку, музыкальный спектакль и радиопьесу. Радиоспектакль был одним из важных средств воспитания подрастающего поколения. Он вносил большой вклад в формирование личности, отвечающей потребностям государственного строя, систем власти, а именно радиоспектакль выступал одним из способов коммунистического воспитания.

В рассматриваемый нами период закрепились организационная функция детского радио, которая виделась в превращении «неорганизованной детворы» в «организованное, стройное целое: в братскую, дружную, пионерскую семью» [Поляновский, 1927, с.5].

В 1928 году активно транслировались музыкальные передачи. Например, «Час музыкальной культуры для детей» транслировал классические музыкальные произведения и произведения современных авторов, рассказы о жизни композиторов и т.п. Причем структура данных программ была достаточно устойчивой: первый раздел был подготовлен для младших, а второй – для старших школьников. Однако позже был сделан вывод, что такая структура значительно затрудняла восприятие детей (нарушалась целостность программы), что повлекло за собой значительные изменения, приведшие к отделению разделов друг от друга и перерастание их в самостоятельные циклы [Руденко, 1986, с. 28]. Безусловно, здесь прослеживается эстетическая функция радиовещания.

Таким образом, использование радио как одного из средств массовой информации было направлено на развитие эстетических чувств подрастающего поколения и населения страны в целом, дать им знания об искусстве, что будет способствовать художественному воспитанию.

В 1920-е годы на радио активно велась работа, связанная с перепиской редакции с радиослушателями. К примеру, в 1929 году в адрес детской радиостанции ежемесячно доставлялось более двух тысяч писем от школьников, которые высказывали свои пожелания и предложения в адрес программ, рассказывали о своей жизни [Горкина, 1929, с.3].

С 1929 года школьники участвовали в подготовке и проведении радиопрограмм, в частности, программа «Час детской самодеятельности», радиоэкскурсии в парки, музеи и т.д.

В том же году «по пожеланиям юных радиослушателей» вышли в эфир новые передачи «Час октябренка» и «Час пионера и школьника». Они содержали разделы, посвященные науке, технике, литературе, религии, природе

и т.д. Программа «Час пионера и школьника» была впоследствии (в силу своей разобщенности) признана сложной для восприятия детей, и ее характер существенно изменился в сторону дифференциации по интересам. На смену ей пришли радиопередачи «Искорка» (1928) и др. Выходили в эфир программы, подготовленные для детей из города и сельской местности: например, «Мурзилка» (для городских школьников), «Дружные ребята» (для сельских) [Руденко, 1986, с.35].

Отметим важную особенность, которая наблюдалась в рассматриваемый нами период времени, заключающаяся в том, что создатели многих передач тех лет чрезмерно увлекались «звуковой натурой» – в радиопередачах о производстве постоянно слышался стук молотков, шум станков, в передачах о природе – пение птиц. Впоследствии этот прием был менее распространен, чем в 1920-е – 1940-е годы [Руденко, 1986, с. 33]. Это позволяет нам говорить о появлении в 1920-е годы тенденции к «практическому» медиаобразованию.

В 1920-е годы интенсивное развитие радиовещания, рост числа школьников–радиослушателей, радиолюбителей способствовали возникновению острой необходимости включения радио в учебные дисциплины. По этому поводу М.Н. Слободзинская писала: «Нам кажется, что есть такие дисциплины, для которых включение радио должно сыграть весьма положительную роль. Это литература, история, обществоведение, физика, астрономия, биология, география, музыкальные дисциплины. Этим совершенно не исключается возможность, и чрезвычайно целесообразная, – использования радио для других дисциплин. Сейчас, по указанным дисциплинам, при данном техническом состоянии радиовещания легче всего организовать вещание для углубления программного материала» [Слободзинская, 1933, с.93].

В 1920-е годы, педагогами-идеологами подчеркивалась несомненная роль радио в образовании и воспитании школьников и населения. Так, в трудах П.П. Блонского и С.Т. Шацкого мы находим строки, посвященные радио: анализ зарубежного опыта, описания работы в Советской России, а также перспективный план развития радио в школьных и внешкольных учреждениях.

Так, по мнению С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, использование радио в образовательном процессе позволяло решить ряд задач – от политической и идеологической пропаганды (при прослушивании и анализе радиопередач) до создания радиоприемников. Так, П.П. Блонский еще в 1920-е годы предлагал программу радиофикации школы, которая состоит из четырех частей: «1. радиослушание в советской школе в связи с ее образовательными и политическими задачами, 2. радиоэлектротехника в связи с политехнизацией школы, 3. радиосвязь в контакте с социалистическим воспитанием, 4. радиощефство в деревне и над радиофицированными домами в городах в связи с общественно полезной работой школы» [Блонский, 1961, с. 337 - 339].

Мнение П.П. Блонского полностью разделял С.Т. Шацкий, предлагая использовать радио в качестве дидактического материала для самостоятельной работы учеников, так как, по мнению педагога, оно способно, «стимулировать эту работу; с этой точки зрения педагогическая разработка этого материала

была бы в высшей степени важной. Мы имеем прекрасные примеры создания такого материала,... – я говорю о радиоаппаратуре. Здесь наряду с готовыми радиоприемниками мы имеем в продаже все отдельные части, из которых можно смонтировать любой аппарат, включительно до самого сложного. Мы отлично знаем, что детей, уже овладевших радиоаппаратурой, очень большое количество» [Шацкий, 1964 (т. 3), с.124-125].

П.П. Блонский предлагал и обосновывал формы, методы работы с радио, радиотекстами: «Мы живем в век электричества и радио. Надо резко сказать: иначе, как отсталым, нельзя в наше время назвать того, кто ничего не понимает в этих вещах... Такой «самотек» конечно не годится. Политехническая школа должна уже даже на первой ступени ввести детей в современную технику. Но ничто лучше и увлекательней радио не сделает этого. Современная буржуазная педагогика уже оценила огромное значение радиослушания для воспитания и обучения. В этом отношении мы – надо сознаться в этом – отстали. Посредством радио... с первых же дней школы ребенок воспитывается жить в масштабе СССР. Так радио может стать одной из опор коммунистического воспитания школьников» [Блонский, 1961, с.337].

В связи с популяризацией развития радиовещания возникла проблема, касающаяся организации педагогом радиоработы в учебно-воспитательном процессе. Приведем детское письмо: «Для того, чтобы слушать радио, я хожу второй раз в школу за пять километров. И снег большой, и темно бывает, и мать не пускает, а я иду слушать радио. Очень интересуюсь. Много нового узнала. Иногда и брата беру. Вот последний раз пришла я в школу, а радио испорчено. Вот досадно было. Есть радио, да никто его не починил. Я очень рассердилась. Нельзя ли сделать так, хоть приказ издать, чтобы радио держали в порядке» [Слободзинская, 1933, с.95]. Из этого письма следует, школьники слушали радио охотно и с огромным интересом, но без участия в этом процессе учителя. Поэтому, как писала М.Н. Слободзинская, роль этого «могучего средства коммунистического воспитания» часто снижалась, ребята не получали от радиовещания того, что оно должно им дать. В тех же случаях, когда ребята слушают и то, что нужно, передачи для школьников, в частности учебные передачи без руководства педагога, полученные знания не закрепляются, не используются в школьной учебе, потому что не ведётся вокруг достаточной педагогической работы. Педагог не осведомлён о детских радиопередачах. Поэтому радиовещание остается значительной своей частью мертвым капиталом [Слободзинская, 1933, с.95].

М.Н. Слободзинская в своей книге «Радио в помощь школе» затрагивала проблему организации учителем детского учебного радиовещания, утверждая, что радиовещание – новый источник знаний учащихся, открывающий богатейшие возможности перед педагогом. М.Н. Слободзинская выделяла следующие направления использования радио для обучения в советской школе:

- во-первых, слушание детских учебных передач мощной станции во внеурочное время, включенное в систему работы школы, а не случайно, эпизодически;

- во-вторых, использование радио на уроках, понимая «инструмент педагогического труда» не в широком смысле этого слова, как в первом случае, а узко, в буквальном смысле этого слова – инструмент на уроке;

- в-третьих, использование радио для сообщения школьникам последних новостей науки и техники, что может и должно выходить за рамки вопросов школьных программ. Это вещание может идти как самостоятельный, раздел» [Слободзинская, 1933, с.97].

Остановимся подробнее на проблеме использования радио как «инструмента педагогического труда». М.Н. Слободзинская, писала, что включение учителем радио в урок возможно только лишь при наличии в школах собственного радиоузла. Схожую позицию имел и П.П. Блонский: «В наших педагогических журналах почти нет статей по радиопедагогике. В наших радиослушательских журналах почти ничего нет о школе. Детские передачи... даются регулярно. Но ведутся они кустарно. Нет органической связи их с работой в школе. Не чувствуется единого плана и плана проведения четкой живой установки. Органы Наркомпроса не занялись еще вплотную вопросами радиослушания в школе. ... надо учесть и использовать опыт буржуазной педагогики, которая много уже сделала по продвижению радио в школу. Ясно, конечно, что нам придется много поработать над содержанием советского радиовещания и над организацией внедрения радио в школу» [Блонский, 1961, с. 336-337].

В 1920-е годы радио в СССР обладало высокой проникающей способностью, стремительное развитие радиовещания способствовало увеличению его функций. Первоначально радио использовалось только для передачи информации, затем оно стало транслировать людям художественные произведения, которые могут быть переданы при помощи звука – театральные постановки и т.д. Помимо информационной и репродуктивной деятельности радио начало создавать специальные художественные произведения, тем самым превращая их в новый самостоятельный вид искусств.

При этом как часть воспитания в целом, художественное воспитание было в СССР одним из важнейших факторов коммунистического воспитания подрастающего поколения, предлагая на первых порах развитие детской инициативы, самостоятельности, в том числе и в радиосфере. Образовательные и художественные радиопередачи вызвали к жизни широкую сеть кружков, способствовали широкому развертыванию детской художественной самостоятельности.

Большое значение в 1920-е годы придавалось привлечению детей во внешкольные учреждения, общественные организации. В этих обстоятельствах радио отводилась особая роль.

Вместе с ростом интереса к радиовещанию, активизировалось стремление школьников заниматься в радиолюбительских кружках. Они стали появляться в школах и внешкольных учреждениях. По этому поводу В. Теннов писал: «Перед нами стоит задача изыскания новых форм внешкольной работы с детьми, форм, интересных детям, доступных не только хорошо

оборудованному детскому клубу, но и детской комнате в рабочем общежитии, в отдаленных районах, в деревне. Вот такой-то доступной и интересной формой культурно-массовой работы с ребятами и является радиоработа» [Теннов, 1933, с.4].

В.Теннов, выделял следующие основные формы радиоработы с детьми: организацию коллективных слушаний радиопередач; организацию детской инициативы, творчества, самодеятельности; различную кружковую работу на основе радиопередач, деткоровские группы, осуществляющие связь с местной редакцией детского вещания, кружки затейников и т.д; организацию детьми собственного радиовещания; организацию детского радиоловительского кружка, в котором дети могли познакомиться с радиотехникой и научиться сборке простейшего радиоприемника [Теннов, 1933]. Предложенные формы работы разнообразны и реально осуществимы в условиях школы, клуба.

А.В. Луначарский четко определил цель внешкольного воспитания и образования в «нахождении таких способов воздействия на чувства ребят, которые наиболее мощно и прочно воспитывали бы их в духе коммунистических инстинктов, коммунистических навыков, коммунистических рефлексов. Основная роль искусства – перевоспитание человека. Такую же цель должно преследовать самостоятельное детское творчество» [Луначарский, 1976, с. 314-315]. Из этой цитаты мы можем сделать вывод, что цель, задачи внешкольных учреждений были обоснованы с политической, идеологической точки зрения.

В организации внешкольных учреждения С.Т. Шацкий видел и недостатки, так как в 1920-е годы эта деятельность имела «случайный характер», была неорганизована, не взята под контроль Наркомпроса, соответственно, ее содержание могло и не отвечать идеологической, политической установкам. «В наших условиях поддержка всякого рода внешкольной деятельности детей не находит хоть какое-нибудь заметное отражение в наших центральных и местных бюджетах по народному образованию. Надо теперь делать уже не любительские попытки, а установить определенную линию массовой работы с детьми в порядке государственной заботы. Надо начинать строить детский бюджет основательно. Надо поднять те силы, которые еще не вызваны к жизни» [Шацкий, 1964 (т. 3), с.72]. То есть на внешкольные организации возлагались следующие функции: развитие досуговой сферы жизни ребенка; творческих способностей, интересов, склонностей; художественное воспитание, приобщение к миру искусства; идеологическая работа, которая должна была пронизывать работу студий, клубов и т.д.; обучение практическим навыкам труда (технические секции); развитие коллективизма и т.д.

В 1920-х годах педагоги пришли к выводу, что детская радиопередача есть результат большой коллективной работы – одновременно сотрудничества людей и науки, в частности есть новый способ сообщения детям знаний, имеющий большое педагогическое значение. Считалось, что *каждый* учитель,

каждая школа на данном этапе работы должны были включить детское радиовещание в систему своей работы.

Выводы. Медиаобразование на материале радио в 1920-е годы стало неотъемлемой частью образовательной системы Советской России. Необходимость и актуальность введения медиаобразования обуславливалась, прежде всего, политическими задачами. К основным особенностям развития медиаобразования на материале радиовещания в 1920-е годы можно отнести: а) способность радио оказывать воздействие на широкую аудиторию; б) доступность радио всем слоям населения; в) предоставление самых разнообразных возможностей радио для своего применения в культурно-массовой работе с детьми; г) использование радио в целях коммунистического воспитания детей. Таким образом, в 1920-е годы радиовещание в СССР выполняло следующие функции: воспитательную, эстетическую, образовательную, организаторскую, идеологическую.

Если мы сравним радио с кино, клубом и др., то можно заметить, что радио обладает бесспорным преимуществом в сфере неограниченности обслуживаемой аудитории. Ведь фильм могут одновременно смотреть относительно небольшая аудитория, это относится и к спектаклю. Радиопередачу можно одновременно слушать во многих городах, деревнях, поселках. При этом процесс радиослушания не требует наличие специально обученных людей и дорогостоящего оборудования. Радиоприемник был доступен и прост в управлении, любой радиолюбитель мог настроить радиоприемник и обеспечить нормальный процесс слушания.

Медиаобразование на материале радиовещания носило коллективный характер. По нашему мнению, это было связано с тем, что создание и развитие образовательной системы в целом 1920-х годов предполагало организацию работы таким образом, что ребенок постоянно находился в коллективе – школьные занятия и внешкольная деятельность были ориентированы на групповой, коллективный характер. Медиаобразование было подчинено целям коммунистической партии, среди которых выделяется воспитание коллективиста, ставящего общественные интересы выше индивидуальных.

В 1920-е годы в СССР явно обозначилась тенденция к «практическому» медиаобразованию. Это было обусловлено ростом интереса масс к радиовещанию, активизацией стремления школьников заниматься в радиолюбительских кружках. Они стали появляться в школах и внешкольных учреждениях.

В 1920-х годах в СССР сложились основные формы и жанры радиовещания – радиогазета и радиожурнал. Среди жанров распространение получили следующие: информационные общественно-политические (радиоинформация, радиобеседа, радиорепортаж, художественные (радиоинсценировка, радиопьеса), художественно-публицистические (радиоочерк, радиofilm, радиокомпозиция).

Однако многие творческие начинания в советском медиаобразовании были ликвидированы сталинским режимом в 1934 году, когда было принято

решение распустить Общество друзей советского кино (которое к тому времени было переименовано в ОДСКФ – Общество друзей советского кино и фотографии).

На первый взгляд, такое решение выглядело парадоксально: зачем нужно было уничтожать массовую медиаобразовательную организацию, находящуюся под строгим идеологическим контролем, провозгласившую своим лозунгом пропаганду социалистических идей и достижений нового строя средствами кино и фотографии? Однако резоны, притом – основательные, все-таки были. Несмотря на строгую цензуру, дискуссионные клубы ОДСКФ в той или иной степени развивали не только самостоятельное творчество, но и критическое мышление аудитории, а, следовательно, могли вызвать и нежелательные для тогдашних властей мысли, касающиеся не только фотографии, прессы, радио или кино, но и окружающей жизни, социального устройства страны. Да и камеры школьников тоже могли снять что-то не слишком парадное, не санкционированное свыше...

Литература

- Аверинцев, С.С. М.М.Бахтин как философ: сб. статей // С.С.Аверинцев, Ю.Н.Давыдов, В.Н.Турбин. М.: Наука. 1992. С.111-115.
- Алексеева М.И. Детские журналы советской России 1920-х годов. М.: МГУ, 1966.
- Афанасьева А. Пионерские живые газеты. М., 1928
- Барков А.С. Далтонский план организации школьной работы // Методы индивидуализирующего труда: Ст. А.Ф. Евстегнеева-Белякова, С.Н. Боголюбова. Вып. 2. М., 1925. С. 114-149.
- Бахтин М. М. К переработке книги о Достоевском. М.: Худ. лит., 1961. 398 с.
- Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Худ. лит., 1972. 478 с.
- Бахтин М.М. Работы 20-х гг. Киев: NEXТ, 1994. 384 с.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство. 1986. 445 с.
- Бескин М. Дальтон-план и метод-проектов // Просвещение на транспорте. 1925. № 2. С. 48-51.
- Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс, 1991. 176 с.
- Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в XXI веке. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
- Библер В.С. Творческое мышление как предмет логики: проблемы и перспективы. <http://www.bibler.ru/>
- Блонский П.П. Избр. пед. произв. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. 695 с.
- Блонский П.П. Педагогические предрассудки учебной школы // Настольная книга для работника просвещения трудовой школы. Оренбург. 1922. С. 37-41.
- Блонский П.П. Что нам взять от Долтонского плана // На путях к новой школе. 1924. № 3. С. 15-22.
- Болтянский Г. Очерки по истории фотографии в СССР. М.: Госкиноиздат. 1939.
- Большой энциклопедический словарь. <http://mirslovari.com>
- Бройде М. Изучение зрителя // Новый зритель. 1926. № 23.
- Бунимович Б. Фотография для пионера и школьника. М.: Искусство, 1937.
- Вайншток В., Якобзон Д. Кино и молодёжь. М.- Л., 1926. С. 49-50.
- Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. М.: Педагогика, 1982. 129 с.
- Верт Н.Р. История советского государства. М.: Знание. 1992. 256 с.
- Воробей. 1923. № 1. С. 3.

- Вульфсон Б.Л. Выдающийся французский педагог-гуманист // Педагогика. 1996. № 3.
- Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика история и современные проблемы. М.: УРАО, 2003. 232 с.
- Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Знание. 1963. 122 с.
- Газета в школе, как учебное средство / Под ред. Н.Н.Иорданского. М.: Московское акционерное издательское общество, 1926.
- Гельмонт А.М. Изучение детского кинозрителя. М.: Роскино, 1933.
- Гельмонт А.М. Изучение влияния кино на детей (проблемы и методы) // Кино и культура. 1929. С.38.
- Гельмонт А.М. Кино – дети - школа. М.: Работник просвещения, 1929. С. 6.
- Гельмонт А.М. Кино как фактор воспитания // Вестник просвещения. 1927. № 5. С. 9-12, 14-21.
- Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: Гос. учебно-пед. изд. Наркомпроса РСФСР, 1940. 292 с.
- Герит А., Готалов- Готлиб А. Современные педагогические течения. Херсон: Гос. изд-во Украины, 1925. 368 с.
- Горкина А. Дети о радио // Радиослушатель. 1929. № 33. С.3.
- Грюнберг П.Н. Ранняя российская грамзапись как новое информационное явление. Дис. ... д-ра ист. наук. М., 2011.
- Гуревич П.С., Ружников В.Н. Советское радиовещание. Страницы истории. М., 1976. С.78-79.
- Декреты Советской власти. В 2 т. Т. 1. 25 октября 1917 – 16 марта 1918. Гос. изд-во полит. лит-ры. 1957. с. 624.
- Джуринский А.Н., Джуринский Г.А. Экспериментальная общеобразовательная школа США // Педагогика. 1999. № 6. С. 99-105
- Диканская В. Школьное кино // Советское кино. 1925. № 1. С. 17.
- Дубровский А. Опыты изучения зрителя. (Анкета АРК) // Киножурнал АРК, 1925. № 8. С. 7.
- Дьюи Дж. Впечатление о Советской России и революционном мире. 1928. http://www.situation.ru/app/j_art_502.htm
- Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Мир, 1915. 202 с.
- Ермилов Н.Е. Кинематограф. Л.: Прибой, 1925. С. 135.
- Жижек С. Возвышенный объект идеологии. М., 1999. 414 с.
- Жирков Г.В. Советская журналистика первых лет советской власти (ноябрь 1917-1920 гг.). Л., 1989. 109 с.
- Залкинд А.Б. Об изучении Марксистской истории педагогики // Работник просвещения. 1923. № 15. С.7-10.
- Заявление Совещания представителей коммунистических и рабочих партий (1960). <http://slovari.yandex.ru/>
- Зеленцов Е. Из истории конкретно-социологических исследований кинозрителя СССР // Труды Всесоюзного научно-исследовательского кинофотоинститута. Вып. 60. Социологические исследования кинематографа. М., 1971.
- Игнатъев Б.В. Дальтон-план и ГУС-план // Дальтон-план и новейшие течения русской педагогической мысли: Сб. статей А.Г. Бедова, Н.А. Горбунова, Б.Н. Жаворонкова. М., 1925. 179 с.
- История СССР. Эпоха социализма. Учебное пособие / Под ред. Ю.С. Кукушкина. М., 1985.
- Каменев С.А. Советская трудовая школа. Ростов: Севкавказ, 1925
- Кандырин Б.Н. Детское и учебное кино // Искусство в школе. 1929. № 2-3. С. 57.
- Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации. Пг., 1920. С. 80-97.
- Кино дети – школа / Под ред. А.М. Гельмонта. М.: Работник просвещения, 1929. 240 с.
- Кино энциклопедический словарь / Под ред. С.И. Юткевича. М.: Сов. энциклопедия, 1987. С. 119.

- Комаровский Б.Б. Современные педагогические течения. Философия воспитания Джона Дьюи в связи с историей американской педагогики. Т.1. Баку, 1930. С.13.
- Комаровский Б.Б. Философские предпосылки педагогики Дьюи: прагматизм и педагогика // Известия Азербайджанского гос. ун-та. Т. 8. Баку, 1927. С. 9.
- КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов в ЦК. 8-е изд. Доп. и испр. М., 1990. Т. 2. С.8.
- КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов в ЦК. М., 1970. Т 3. С. 360-361.
- Крупская Н.К. Из заметок В.И. Ленина на тезисы Н.К. Крупской. Воспитывать достойную смену. Избр. статьи, речи, письма. М.: Изд-во полит. лит-ры. 1973. 304 с.
- Крупская Н.К. К вопросу о свободной школе // Крупская Н.К. Пед. соч. в 8-ми т. Т.2. М.: Педагогика, 1978. 346 с.
- Крупская Н.К. О детском кино // На путях к новой школе. 1932. № 2-3, С. 66-72.
- Крупская Н.К. О кино // Пед. соч. в 10-ти т. Т.8. М., 1960. С. 118-119.
- Крупская Н.К. О школьном самоуправлении. Сб. статей и выступлений. М.: Просвещение. 1964. 208 с.
- Крупская Н.К. Пед. соч. в 10-ти т. Т. 4. Т. 7. Т. 8. М.: Изд-во Академии педагог. наук. 1936.
- Крупская Н.К. Письма пионерам. М.: Гос. изд-во Детской литературы Министерства Просвещения РСФСР. 1962. 96 с.
- Кукушкин В.А. Стенгазета в твоём коллективе. М.: Московский рабочий, 1980.
- К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М.: Знание, 1986. С. 74–108.
- Левит С. Культурология. XX век. Энциклопедия. 1998. . <http://www.bibler.ru/>
- Ленин В.И. Полн. собр. соч. 5 изд. Т. 18. Т.24. Т. 36. Т. 42. Т. 44. Т. 51. Т. 53. М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1970-1976.
- Ленин В. И. Предисловие к книге И.И. Степанова «Электрификация РСФСР в связи с переходной фазой мирового хозяйства». Полн. собр. соч. 5 изд. Т. 45. М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1976.
- Лукач Д. В.И. Ленин. Исследовательский очерк о взаимосвязи его идей. М.: Междунар. Отношения, 1990. 141 с.
- Лукач Д. К онтологии общественного бытия. М.: Прогресс. 1991. 410 с.
- Луначарская С.Н. Кино детям // Искусство в школе. 1928. № 5. С.14-15.
- Луначарский А.В. Воспоминания и впечатления. Беседа с В.И. Лениным о кино. М.: Сов. Россия, 1968. 335 с.
- Луначарский А.В. Единая трудовая школа и техническое образование // Проблемы народного образования. М., 1925. С.164-172.
- Луначарский А.В. Кино на Западе и у нас. М., 1928. С.63-64.
- Луначарский А.В. О воспитании и образовании. М.: Педагогика, 1976. 640 с.
- Луначарский А.В. Предисловие // Сухаревский Л. Учебное кино. Вып.1. М., 1928. С. 3-6.
- Лебедев Н.А. Внимание: кинематограф. О кино и киноведении. М.: Искусство, 1974. С. 64-65.
- Лебедев Н.А. Очерк истории кино СССР. М., 1947. С. 261.
- Лебедев Н.А. Очерки истории кино СССР. Немое кино. М.: Искусство, 1965.
- Левман Б. Рабочий зритель и кино. Итоги первой рабочей кино-конференции. М., 1930.
- Летопись российского кино 1986-1929. М., 2004.
- Лейшер Н.Ф. О детской фильме // Искусство в школе. 1928. № 5. С.18.
- Люблинский П. Кинематограф и дети. М., 1924.
- Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта. Соч. в 7-ми т. Т.5. М., 1958.
- Макарьин А., Суловнич Р. Изучайте рабочего зрителя! // Рабочий и театр. 1925. № 43.
- Маркова А. Н., Скворцова Е. М., Андреева И. А. История России. М., 2005. С. 122.

- Маркс Ф., Энгельс Ф. Манифест коммунистической партии. Соч. 2-е изд. Т. 4. М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1955. С. 419-459.
- Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 2. М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1955. 607 с.
- Менжинская. Ближайшие задачи в области кино для детей // На пути к новой школе. 1927. № 3. С.8.
- Митрофанов Н. М. Школьная фотолаборатория. М.: Детгиз, 1958
- Мунчаев Ш. М., Устинов В. В. История России. М., 2000.
- Немов Р.С. Общие основы психологии. М.: Изд-во ВЛАДОС, 2001. 688 с.
- Новицкий П. Научная конференция по социологии искусства // Жизнь искусства. 1926. № 37.
- О партийной и советской печати. М.: Правда, 1954. С. 343-346.
- Островский В.П., Уткин А.И. История России. XX век. 11 кл.: Учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. М., 1995.
- Парамонова К.К. Рождение фильма для детей (некоторые вопросы истории детского кинематографа 1918-1926). М.: Изд-во ВГИК, 1962. 37с.
- Педагогическая энциклопедия: В 3 т. М.: Работник просвещения, 1927-1930.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
- Пинкевич А.П. Советская педагогика за 10 лет (1917 - 1927). М.: Работник просвещения. 1927. 146 с.
- Пионер. 1924. №1. посл. стр. обложки.
- Пистрак М.М. Городская и деревенская политехнические школы. Спорные проблемы марксистской педагогики // Под ред. А.А. Иоанисиани. М.: Работник Просвещения, 1930. <http://www.detskiysad.ru/ped/marksist76.html>
- Плетнев В.Ф. На идеологическом фронте. Правда. 1922. 27 сентября.
- Плеханов Г.В. Избр. филос. произвед. в 5-ти т. Т. 5 (эстетика). М.: Соцэкгиз, 1958. С. 909.
- Новости радио. 1925. № 44. С.2.
- Подготовка к организации ОДСК // Киножурнал. 1925. № 3. С. 36-37.
- Познанский Н.Ф. Школьное кино: Методические указания. Саратов, 1929. 62 с.
- Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
- Полат Е.С. Типология телекоммуникационных проектов // Наука и школа. 1997. № 4.
- Поляновский Г. О детских концертах по радио // Новости радио. 1927. № 49. С.5.
- Потапов Н. Пионерские газеты и пикоры. М.: Молодая гвардия, 1925.
- Правдолюбов В.А. Кино и наша молодёжь на основе данных педологии. М.-Л., 1929. С. 111-112.
- Преображенский С. Красногалстучный рупор // Говорит СССР. 1934. № 2. С. 26.
- Пути кино. Первое Всесоюзное партийное совещание по кинематографии // Под. ред. Б.С. Ольховского. М., 1929.
- Рогачева Е.Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 358 с.
- Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М.: Школа. 1997. 24 с.
- Резников М.Р. Радио и телевидение вчера, сегодня, завтра. М.: Связь, 1977.
- Руденко И.А. Радиовещание для детей и юношества (становление, развитие, проблемы современного функционирования): Дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 210 с.
- Самое важное из всех искусств. Ленин о кино. М., 1973.
- Слободзинская М.Н. Радио в помощь школе (опыт работы Ленинграда) Л.: Лениблиздат, 1933.
- Северное сияние. 1919. № 1-2. С. 5.
- Смушков В.В. Экономическая политика СССР. М.: Пролетарий, 1925. 216 с.
- Сомов Н.М. Библиография журнализма. Систематический указатель книг и статей по журналистике (библиография журнализма). М.: ГИЖ, 1924. С. 91

- Соколов И. Наука о кино и научно-исследовательская работа в кино // Кинофронт. 1927. № 6. Спорные проблемы марксистской педагогики / Под ред. А.З. Иоанисиани М.: Работник просвещения, 1930. 186 с.
- Социально– личностная концепция в педагогике: наследие А.С. Макаренко и современность. Волгоград, 1997. 116 с.
- Сухаревский Л. Институт детско-школьной кинематографии // Детское кино. М., 1930. С.45.
- Сухаревский Л.М. К организации Научно-исследовательского института советской кинематографии // Кино и культура. 1929. № 1. С. 62.
- Сухаревский Л.М. Научная база кинопятiletки // Кино и жизнь. 1930. № 2.
- Сухаревский Л.М. Учебное кино. М.: Теа-кино-печать, 1928-1929.
- Слюйс А. Школьный кинематограф. М.: Теа-кино-печать, 1926. С. 7-29.
- Теннов В. Радио-работа. М.: Профиздат, 1933.
- Тойнби А. Дж. Цивилизация перед судом истории. М.: Рольф. 2002. 592 с.
- Траинин И.П. Кино на культурном фронте. М.-Л., 1928. С. 22.
- Трояновский А.В., Егiazаров Р.И. Изучение кинозрителя. М.-Л., 1928. С. 96-98.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьника. Дис ... д-ра пед. наук. М., 1989.
- Фёдоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. С. 708.
- Фёдоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог, 2004. С. 56-57.
- Фёдоров-Давыдов Конференция по социологии искусства // Советское искусство. 1927. № 7.
- Федорович Е.Н. История музыкального образования. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. 110 с.
- Философия XX века. М.: ЦИНО общества «Знание» России. 1997. 288 с.
- Френе С. Избр. пед. соч. М: Прогресс, 1990. 304 с.
- Френе С. М.: Издательский Дом Ш. Амонашвили, 1996. 224с.
- Фромм Э. Искусство любви. Минск. 1990.
- Хёйзинга Й. Осень Средневековья // Соч. в 3-х т. Т. 1. М.: Прогресс-Культура. 1995. 413 с.
- Холмов М.И. Становление советской журналистики для детей: Дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1985.
- Чельшева И.В. Основные этапы развития медиаобразования в России: Дис.... канд. пед. наук. Воронеж, 2002.
- Чельшева И.В. Зарождение и начало развития медиаобразования в России (1900-1934) // Медиаобразование 2005. № 1. С.10
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во АПН СССР, 1990.
- Шацкий С.Т. Избр. пед. соч. в 2-х томах. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. Т.2.
- Шацкий С.Т. Пед. соч. в 4-х т. Т. 2. М.: Просвещение, 1962. С.324-332.
- Шацкий С.Т. Пед. соч. в 4-х т. Т. 3. М.: Просвещение, 1964.
- Шацкий С.Т. Пед. соч. в 4-х т. Т. 4. М.: Просвещение, 1965. 328 с.
- Швейцер А. Культура и этика. М.: Прогресс, 1973. 340 с.
- Шейнина А., Редюхин В. Биография новой школы. Школа Френе / Парадоксы коллективной автономии // 1 сентября. 2002. <http://ps.1september.ru/articlef.php?ID=200205853/>
- Шпенглер О. Закат Европы. Новосибирск: Наука, 1993. 592 с.
- Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999. 143 с.
- Юные товарищи. 1922. № 4. С. 6.
- Dewey, J. Impression of Soviet Russia and Revolution a World: Mexico - China-Turkey.- New York: New Republik, 1929, 108 p.
- Schweitzer, A. Sein Denken und sein Weg, Tübingen, 1962.
- Spengler, O. Der Untergang des Abendlandes. Erster Band. Gestalt und Wirklichkeit. 1972 S. 615.
- Spengler-Studien. Festgabe für M. Schräter zum 85. Geburtstag. A. M. Koktanek, München. 1965.

Freinet, C. Les Techniques de l'Ecole Moderne. Paris: Armand Colin, 1964. 143 p.
Freinet, C. Naissance d'une Pedagogie Populaire. Historique de l'Ecole Moderne (Pedagogie Freinet). Paris: Maspero, 1968. 359 p.
Freinet, C. Ou en Sont nos Techniques? // L'educateur, 1963. № 11.
Freinet, C. Oeuvres Pedagogiques. Paris: Senie, 1994, 588p.
Freinet, C. Salengros, R. Moderniser l'Ecole. Cannes: L'Ecole Moderne Francaise, 1960. 79 p.
<http://www.termes.ru>.
<http://patefon.knet.ru/history.htm>
http://gramophone.kiev.ua/article_info.php/articles_id/38/article/Iz-Istorii-Sovetskoi-Gramzapisi

ГЛАВА 2. Основные направления развития медиаобразования в СССР от тоталитарной эпохи к «оттепели» (1935-1968)

2.1. Регресс медианедагогической деятельности в эпоху тоталитарного идеологического контроля в СССР 1935-1955 годов

С середины 1930-х жесткий идеологический и цензурный контроль со стороны государства пронизывал практически все стороны жизни людей. О.А.Баранов считает, что именно со времени прекращения деятельности ОДСКФ (1934 год) «в педагогической науке понятие о школьном кинематографе стало складываться как об учебном пособии» [Баранов, 1968, с.7]. Данный период в истории развития медиаобразования характеризовался тем, что в работе кино/фотокружков (как, впрочем, и в любой иной образовательной деятельности на материале медиа) преобладала ярко выраженная практическая направленность. Со второй половины 1930-х до первой половины 1950-х разрешены были в основном лишь пропагандистские кино/фотомероприятия, деятельность любительских кружков кино/фотосъемки, да выпуск стенгазет, полностью превращенных в пропагандистский рупор сталинского режима.

«Система тоталитарного мышления нанесла огромный вред не только художественному процессу, но и зрителю. Мощная машина образования и воспитания ориентировала и художника и зрителя на однозначность, на стандарт» [Вайсфельд, 1993, с.4].

Кроме того, в данный период возник официальный ориентир «истинного» искусства, просуществовавший вплоть до 1980-х годов: так называемый «соцреализм». В рамках этого «самого передового в мире художественного метода» должно было создаваться практически любое произведение искусства, будь то кинофильм, роман или театральная постановка. За соответствием того или иного медиатекста идеологическим критериям «соцреализма» следила строгая государственная цензура: «невозможен был даже единичный случай, когда Наркомпрос взял бы или заказал для своего фонда фильм без соответствующего разрешения ... методистов и экспертов» [Черепинский, 1989, с.28].

Действительно, дальнейшая история развития кинообразования в России на протяжении почти полувека была связана с постоянным идеологическим давлением со стороны властей. Перед создателями фильмов, например, ставилась задача – «помогать учителю формировать социалистическое мировоззрение учащихся. Представлялось целесообразным использовать фильмы как дополнение к учебнику в качестве экскурсионного и хроникально-агитационного материала» [Черепинский, 1989, с.26]. При этом совершенно забывалось о богатых перцептивных возможностях кинематографа, его художественной специфике. «Школа фактически самоустранилась от работы с произведениями кинематографа, показывая учащимся лишь учебные фильмы как иллюстрацию к урокам» [Баранов, 1968, с.8].

В этой ситуации к концу 1930-х годов число кино/фотокружков резко сократилось. Они были разрознены и лишены методической и материальной поддержки, которую прежде им оказывало ОДСК(Ф). Несмотря на это, многие педагоги продолжали говорить о больших воспитательных возможностях киноискусства, выдвигая, однако, на первый план его идеологическую функцию. В 1937 году известный педагог А.С. Макаренко, выступая с лекциями по воспитанию, отмечал что «кино является самым могучим фактором не только по отношению к детям, но и по отношению к взрослым... В подавляющем числе наши кинофильмы являются прекрасным и высокохудожественным воспитательным средством» [Макаренко, 1957, с.423]. В то же время он обращал внимание на опасность, которую таит в себе пассивное «проглатывание» школьниками легко доступного кинематографического зрелища, и в связи с этим предлагал ограничить количество посещений кинотеатров детьми двумя походами в месяц. Причем просмотренный фильм, по мнению А.С.Макаренко, обязательно должен был обсуждаться в семье.

В 1930-х годах публиковались результаты исследований, затрагивающие вопросы влияния учебного кино на успеваемость учащихся. Например, В.И.Крапчатов в 1936 году привел следующие данные: «киноуроки в процессе проработки тем по различным предметам дают повышение успеваемости от 14,5%-17% до 33,2%-50% и повышают прочность запоминания изучаемого материала на 72,7%-84,5%» [Крапчатов, 1936, с.3-10].

Были разработаны специальные требования к фильмам, например: «связь материала фильма с задачами социалистического строительства». К каждому учебному фильму должна была прилагаться методическая разработка для киноурока, проникнутая тогдашней политической конъюнктурой и коммунистической идеологией. Осмысление медиатекстов происходило вне художественной сферы, на первый план выступали воспитательно-идеологические задачи и обучение школьников практическому обращению с аудиовизуальной техникой. Тенденция использования кино на утилитарно-прикладном уровне закрепилась на долгие годы. Киноленты применялись лишь как иллюстрации к беседам и мероприятиям, как средства информации о различных явлениях и событиях.

В целом технология кинообразования на данном историческом этапе заключалась в следующем:

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

2) после определения кинорепертуара и текста вступительной речи следовал этап формирования у ребят конкретной установки на углубленное восприятие основной идеи, давались четкие рекомендации, какую литературу, связанную с темой кинофильма, следует прочитать. Готовились выставки работ детей на тему просмотренного фильма: фотографии, плакаты, лозунги, монтажи и т.д., разучивались песни по данной тематике. Школьники проводили викторины по обществоведению или родному языку, организовывали тематические выставки по теме киноленты;

3) перед просмотром фильма с детьми проводились эстафеты, игры, пляски, чтение книг, настольные игры и т.д. для так называемой «эмоциональной подготовки». Непосредственно перед сеансом учитель обращался к аудитории с вступительным словом (текст которого, как мы уже знаем, был заранее подготовлен и согласован с другими учителями). По ходу фильма педагог комментировал происходящее на экране. На этом же этапе предполагалось «воспитание у учащихся чувства сознательности и ответственности».

4) После просмотра проводилась так называемая «закрепительная» работа, то есть обсуждение, диспут или суд над фильмом, где опять-таки на первый план выходили идеологические вопросы и, как правило, не затрагивались художественные.

В учебном пособии для средних и высших учебных заведений «Методика и техника киноработы в школе» были выдвинуты требования к киноуроку, при построении которого «педагог обязан исходить из единого принципа – не тема урока для кинофильма, а кинофильм для тематики предмета урока, т.е. материал фильма привлекается только для лучшего разрешения и углубленного содержания прорабатываемых вопросов» [Полонский и др., 1932, с.33].

В период 1940-х - 1950-х годов произошли значительные изменения в методике интегрированного кинообразования. Одной из главных задач стал поиск путей «разведения» в сознании учащихся литературы и кино как двух разных искусств. Подобное отделение литературы от кино и наоборот, происходило путем сопоставления позиций режиссеров и писателей, знакомства с особенностями этих искусств, дабы чтобы чтение литературных произведений не подменялось их экранизацией.

В годы Великой отечественной войны кино/фотолюбительство продолжало жить, хотя за это время «было уничтожено около 4000 комплектов кинопроекторной аппаратуры и свыше 18 тысяч фильмокопий» [Черепинский, 1989, с.42]. Но, несмотря на это, снимались любительские кино/фоторепортажи, многие из которых потом стали классикой. На первый план, как и в годы гражданской войны, выдвинулась хроника, которая активно использовалась в публицистических фильмах и киножурналах.

В конце 1945 года состоялась конференция по научно-педагогической кинематографии (Ленинград). На ней было принято решение восстановить кинофотосекции и кружки в клубах и домах культуры. Но до конца 1950-х в силу разного рода идеологических и материальных причин особых изменений в области киноработы не произошло.

Исследования по проблемам кинообразования, начатые Государственным институтом кинематографии в 1930-х годах были прерваны, не использовались и работы исследователей 1920-х годов. В учительской среде киноискусство считалось самым доступным и легким из искусств, восприятие которого не требует особой подготовки, что, несомненно, оказало большое влияние на всю систему кинообразования в 1930-е - 1950-е годы, и выдвинуло на первый план практические компоненты использования кино. Зато значительное внимание уделялось проблеме использования кино как ТСО – важнейшего дидактического средства политехнического обучения.

В послевоенные годы фото/кинолюбительское движение (прежде всего – детское) стало развиваться более активно. Был проведен ряд кинолюбительских конкурсов для школьников. Детские кинолюбительские объединения снимали документальные, мультипликационные, игровые, научно-популярные киноленты, а также «кинопортреты», киноочерки и т.д. Работа над кинолентами и фотосъемка требовала от учащихся разнообразных знаний, причем не только технических, но в какой-то степени – и в области искусства.

Правящая идеология по-прежнему сильно влияла на развитие прессы (в том числе - самодеятельной). Пресса была не другом и советчиком, а ментором и судьей. Причем нормы и ценности, провозглашаемые со страниц детских изданий, должны были восприниматься как единственно правильные и неизменные. Дети для этих изданий играли роль пассивного объекта воспитания, послушных исполнителей приказов взрослых. Школьная печать была в данный период представлена стенными, фото/радио/световыми и «живыми» газетами, которые получили «широкое распространение в средней школе, прочно вошли в жизнь ученических коллективов» [Колдунов, 1955, с.1].

О школьной печати в послевоенные годы писали А.Н.Капралова, К.А.Мезько, Ф.Я.Денцис и др. исследователи. К примеру, А.Н.Капралова, освещая опыт самодеятельной стенной газеты московской женской школы № 19 выделяла такие ее разделы, как пропаганда и идеология (естественно, коммунистическая), учебная работа и т.д. Задачи школьной печати в работах тех лет виделись в том, чтобы помогать «учителям, комсомольской и пионерской организации сплачивать учащихся в дружные, целеустремленные классные и общешкольные коллективы, бороться за высокую успеваемость, сознательную дисциплину и активное участие в общественной работе всех школьников, развивать в ученическом коллективе критику и самокритику, воспитывать высокоидейное общественное мнение» [Капралова, 1949, с.13].

Эти задачи ставили перед школьной прессой и руководящие органы образования. Например, приказ министра просвещения от 12 декабря 1951 года призывал: «больше использовать школьную печать для воспитания правильного общественного мнения учащихся» [Об укреплении..., 1952, с.247]. Недаром в этот период продолжали выпускаться юмористические, сатирические газеты (разделы), рассказывающие об отстающих учениках, опоздавших и т.д., что, по мнению педагогов, должно было способствовать решению вышеуказанных задач.

Так называемая «воспитательная действенность» печати для детей и юношества базировалась на следующих основных критериях: коммунистическая идейность и целеустремленность школьной печати; «правдивость и точность» (опять-таки в рамках строгой идеологической цензуры) ее выступлений; плановость и регулярность выпуска газет; злободневность и разносторонность тематики и содержания; «острая форма» подачи содержания и яркость оформления; массовое участие детей в подготовке к выпуску газеты; «быстрое и правильное реагирование коллектива»; согласованность в работе редколлегий. Каждой школе, в свою очередь, рекомендовалось иметь не более одной-двух общешкольных редакционных коллегий, одну дружинную редколлегию. В каждом классном коллективе также имелась своя редакционная коллегия, которая готовила классные стенгазеты и материалы для общешкольных и дружинных изданий [Колдунов, 1955, с.249-250].

Словом, медиаобразование на материале прессы и радио было чрезвычайно формализованным, «идейно выдержанным» и строго контролируемым. Об этом свидетельствуют даже сами названия тогдашних публикаций и педагогических исследований. Так в 1955 году была успешно защищена кандидатская диссертация на симптоматичную для тех лет тему: «Школьные газеты как средство коммунистического воспитания учащихся средней школы» [Колдунов, 1955].

В первой половине 1950-х состоялась защита первых кандидатских диссертаций, посвященных медиаобразовательной тематике на аудиовизуальном материале. Б.П.Кащенко, Е.А.Меньших, Е.М.Сычева и К.В.Чиркова исследовали проблемы использования учебного кино и экранных пособий в школе (в основном на уроках дисциплин обязательного цикла, включая физику, историю и т.д.).

Итак, медиаобразование в СССР 1935-1955 годов практически игнорировало художественные задачи. Основная ставка, как мы уже отмечали, делалась на практические подходы и технические средства обучения. И всё это при неусыпном и резко усилившемся идеологическом контроле педагогического процесса.

2.2. Либерализация педагогических концепций медиаобразования в период «оттепели» (1956-1968)

Гуманистические идеалы, заложенные отечественными педагогами в 1950-1960 годах, находят отражение в современных медиаобразовательных моделях, реализующихся на территории современной Российской Федерации, что указывает на необходимость изучения наследия советских медиапедагогов.

Медиаобразование в период оттепели имело свои специфические черты, которые отличались от других этапов развития отечественного медиаобразования:

- «смычка» между педагогикой, искусствоведением, кинематографией;

- новизна направлений и форм деятельности;
- активная работа фото/кинокружков, стенной печати практической направленности;

Среди «популярных» среди медиапедагогов средств масс-медиа, мы выделяем: 1) отечественный кинематограф (а) экранизация классических произведений; б) популярные кинофильмы; в) проблемные «трудные» фильмы; г) учебно-научное кино); 2) радио; 3) пресса.

Именно в рассматриваемый период медиаобразование перестало быть только политически ангажированным элементом образовательной системы СССР. С периода оттепели медиаобразование становится движением энтузиастов, ориентируется на развитие эстетических потребностей аудитории, культурных ориентиров. То есть именно в рассматриваемый период идеологическая теория медиаобразования перестает быть основополагающей в медиаобразовательных моделях, уступая ведущую роль эстетической теории.

В результате реформирования медиаобразования с 1955 по 1960-е годы оно стало гуманистически ориентированным. Этот период можно считать уникальным, так как у медиапедагогов появилась возможность ориентироваться не только на идеологические, но и культурологические, эстетические, социальные контексты, заложенные в медиапроизведениях. Мы можем утверждать, что в это время интерес к медиаобразованию увеличивается, появляется плеяда медиапедагогов, которые приносят новое функциональное значение в свою деятельность.

В эпоху оттепели разрабатывалась теоретическая, методологическая база, в основе которой лежало эстетическое, нравственное воспитание на материале медиатекстов. Безусловно, что большинство моделей были разработаны на материале кинематографа, что обуславливалось выводами психологов, социологов, констатирующих популярность кино в российском обществе, особенно школьного и молодежного возраста. Необходимо отметить, что формы работы и направления медиаобразовательной деятельности разрабатывались с учетом образовательных, идеологических целей, возрастных особенностей аудитории.

Среди направлений, определенных А.В. Федоровым [Федоров, 2009], мы выявили несколько наиболее активно развивающихся в рассматриваемый период: 1) медиаобразование будущих профессионалов – журналистов (пресса, радио, телевидение, интернет, реклама), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др. Говоря о медиаобразовании будущих медиапедагогов, можно утверждать, что в его основе лежало понимание профессионалами воспитательного потенциала масс-медиа. Например, А. Довженко писал: «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» [Довженко, 1969, с. 126.]; 2) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах: оно может быть интегрированным с традиционными

дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.).

Медиапедагоги использовали различные формы учебно-воспитательной работы, направленной на медиаобразование школьников: в преподавании литературы (Р.Г.Рабинович, Ф.А.Нодель, Г.С.Соколовская, Ю.М.Рабинович); в работе факультатива «Основы киноискусства» (Л.К.Раудсепп, З.С.Малобицкая, А.Е.Мандель, С.Я.Кур, В.И.Петренко и др.); в работе киноклуба (О.А.Баранов). Опыт каждого из медиапедагогов представлял собой уникальную самобытную модель, направленную на эстетическое, нравственное воспитание подрастающего поколения на материале кинематографа, прессы, радио и т.д.

Данный исторический период, на наш взгляд, можно охарактеризовать как этап либерализации медиаобразования в России в период так называемой политической «оттепели», сопровождавшейся официальным осуждением сталинизма (но в полной мере сохранявшей ориентацию на коммунистическую идеологию). В конце 1950-х – начале 1960-х движение кинообразования в обычных российских вузах и школах стало активно расширяться, чему способствовал и очевидный ренессанс российского кинематографа (фильмы М.Калатозова, С.Урусевского, А.Тарковского, М.Хуциева, С.Параджанова и других мастеров). Увеличилось число учебных заведений, в которых проводились занятия по кинообразованию (Москва, Воронеж, Ростов, Самара, Курган, Тверь, Таганрог и др.). В школах и внешкольных учреждениях медиаобразование на материале киноискусства проводилось по нескольким направлениям: кинокружки, кинолектории, киноклубы. Эти направления были достаточно условны, а границы между ними – подвижны, в некоторых случаях наблюдалось их переплетение, но основным занятием для всех видов кинообразования был анализ фильма [Баранов, 1968, с.26].

В целом эстетическое воспитание стало рассматриваться как средство гармонического развития человека, приобщения его к искусству (в том числе – к кинематографу), освоения художественного языка, формирования образного мышления. Несмотря на то, что партийно-классовая установка не могла не присутствовать практически во всех научных трудах (прежде всего – в педагогических), во многих из них получили продолжение гуманистические идеи российской педагогики XIX века, полезные для развития творческих задатков аудитории направления эстетического воспитания 20-х годов XX века. Именно в этом русле развивалась деятельность основоположников отечественного медиаобразования О.А.Баранова, С.Н.Пензина, Ю.М.Рабиновича и др.

О.А.Баранов, например, с 1957 года работал учителем и воспитателем калининской школы-интерната №1. Сначала он руководил кружком киномехаников. Позже этот кружок перерос в киноклуб им. А.Довженко, который в сочетании с киномузеем просуществовал более двадцати лет (до 1981 года). По мнению О.А.Баранова, кинообразование способствует расширению эстетического восприятия (обращая внимание школьников на многослойную структуру кинопроизведений); выработке точного, а в идеале –

адекватного понимания кинематографического языка; знакомству с «условиями игры» киноискусства. Он справедливо считает, что «решение этих задач возможно только в условиях коллективной увлеченности экраном, в атмосфере дружеского общения, споров, обмена знаниями и мнениями, в психологическом климате совместного творческого познания» [Баранов, 1979, с.8-9].

На протяжении многих лет О.А.Баранов активно использовал потенциальные возможности межпредметных связей, сочетая киноискусство с различными предметами школьной программы (литературой, музыкой, историей и т.д.). Он считает, что кинообразование, направленное на воспитание и развитие личности, можно начинать с младшего школьного возраста, используя ряд игровых методик. Не потеряло актуальность высказывание О.А.Баранова о том, что «общие понятия о структуре фильма – о кадре, плане, ракурсе, монтаже и т.д. – должны быть наглядными, игровыми» [Баранов, 1979, с.17]. Причем, принцип игры сохраняется в работе с учащимися вплоть до старшего школьного возраста (конкурсы, КВНы, викторины и т.д.).

В своем диссертационном исследовании О.А.Баранов писал, что, изучая со школьниками киноискусство, надо «идти от непосредственного восприятия фильма к его идейно-художественному осмыслению, определению своего отношения к нему и использованию приобретаемых знаний и опыта в решении жизненно-этических вопросов» [Баранов, 1968, с.169]. Для более глубокого и эмоционального раскрытия сущности теоретических вопросов кинематографа он привлекал специальные иллюстрации-кинофрагменты. В процессе кинообразования школьников О.А.Баранов считал весьма важным изучение истории и теории киноискусства, творчества классиков российского экрана, обсуждение и рецензирование кинофильмов. Все это помогало учащимся получать эстетическое наслаждение «от сложных по структуре и тонких по языку поэтических и интеллектуальных фильмов», содействовало «усвоению законов условного и вместе с тем образного выражения мысли» [Баранов, 1968, с.169].

О.А.Баранов справедливо полагал, что «обсуждение фильмов позволяет закрепить эмоции, возникшие при просмотре, раскрывает перед учащимися значение художественных образов, композицию кинопроизведения, идейное содержание фильма, пополняет знания по теории и истории киноискусства» [Баранов, 1968, с.165]. Художественный анализ кинопроизведений шел в процессе коллективного обсуждения, появлялась возможность более подробно познакомиться с авторской концепцией, эстетическими особенностями экранного текста. Кроме того, мнения, высказываемые учащимися в процессе обсуждения, помогали развитию самостоятельности суждений о фильмах.

Анализ произведений киноискусства базировался на единстве «его идейного содержания и художественной формы. Способность учащихся видеть, какими художественными средствами в фильме создается образ, и как выражаются через него мысли и чувства автора, является важным условием способности к более глубокому проникновению в художественные

произведения» [Баранов, 1968, с.166]. Рецензирование кинопроизведений признавалось О.А.Барановым «одним из важнейших средств кинематографического воспитания», так как данная форма работы способствовала «росту потенциальных возможностей учащихся в восприятии искусства, активизации мыслительной деятельности», творческих способностей [Баранов, 1968, с.167].

Другой видный российский медиапедагог Ю.М.Рабинович (1918-1990) стал родоначальником «курганской школы» медиаобразования. Основными ее направлениями были: кинообразование учащихся средних учебных заведений, киноклубная работа, подготовка педагогических кадров в области кинообразования (в частности, в Курганском педагогическом институте, а позже – в Областном институте усовершенствования учителей). Последнее направление, например, осуществлялось на вузовских спецкурсах и спецсеминарах, в ходе которых проводился анализ кинофильмов и киноведческой литературы, изучалась история киноискусства, теория и методика кинообразования. Ю.М.Рабинович являлся активным сторонником «эстетического» медиаобразования, основанного на взаимодействии кинематографа и литературы.

Еще один известный отечественный деятель медиаобразования, ярко проявивший себя в эпоху «оттепели», – С.Н.Пензин (1932-2011). Еще в 1957 году он попытался ввести факультативный курс «Введение в киноведение» в одном из Воронежских вузов. В 1960-х он стал одним из первых медиапедагогов, работавших на новом тогда телевизионном материале. В дальнейшем С.Н.Пензин написал масштабную исследовательскую работу, систематизировавшую и описавшую опыт российских школ и вузов, накопленный в области кинообразования (анализ учебных пособий, учебных программ, практических подходов) и кино/видеолюбного движения [Пензин, 1987].

В конце 1950-х годов вопросы кинематографического воспитания школьников были разработаны по-прежнему недостаточно. Отсутствовала стройная теоретическая система кинопедагогики. Вот почему практика «являлась экспериментом, подходом к теоретическим положениям. Приходило время кинообразования. ... Кино, как средство воспитания эстетических взглядов, потребностей, вкуса приобретало необыкновенное значение» [Рабинович, 1991, с.58].

В 1960 году журнал «Искусство кино» опубликовал открытое письмо тогдашнему президенту Академии педагогических наук РСФСР, где говорилось о необходимости сближения киноискусства и школы [Президенту..., 1960, с.1-3]. Это письмо вызвало довольно оживленную дискуссию: как на страницах журнала, так и среди российских педагогов. В 1964/65 году была предпринята очередная попытка использования потенциальных возможностей киноискусства в процессе воспитания подрастающего поколения. Союз кинематографистов совместно с Бюро пропаганды советского киноискусства и кинотеатром юного зрителя «Родина» подготовили и провели цикл лекций по

кинообразованию с демонстрацией художественных фильмов для молодежи. Однако О.А.Баранов с сожалением констатирует, что программу этих лекций нельзя было признать удачной: ее основным недостатком была бессистемность тематики [Баранов, 1968, с.34].

Вплоть до начала «оттепели» западный кинематограф оставался в России либо *terra incognita*, либо материалом для гневных обвинений и разоблачений. Изучение зарубежного кинообразовательного опыта было также делом практически нереальным по цензурным соображениям. И только в 1960-е годы отечественные кинопедагоги получили возможность изучать (пусть даже и в «отфильтрованном» виде) опыт зарубежных коллег - из Югославии, Польши, Венгрии, Германии и других стран. К примеру, И.В.Вайсфельд первым из российских медиапедагогов выступил с докладом на международной конференции ЮНЕСКО по кинообразованию (Рим, 1966).

Хотя «оттепельные вольности» не отличались повышенным либерализмом, научные исследования российских медиапедагогов 1960-х были не столь идеологизированы, как в период тоталитарного «практического медиаобразования». К более традиционному «практическому» направлению в российском медиаобразовании можно, наверное, отнести диссертации Л.П.Прессмана (1963) и Н.М.Шахмаева (1967), посвященные тематике и применения аудиовизуальных, экранных средств в школьном учебном процессе и почти не затрагивающие аспекты кино как искусства. Зато защищенные в одном и том же 1966 году диссертации А.С.Карасик (Строевой), Р.Г.Рабиновича и Ю.М.Рабиновича были напрямую связаны с художественными аспектами кинообразования. Исследование О.А.Баранова (1968) впервые в российской педагогике обращалось к воспитательным возможностям киноclubного движения.

Одним из самых важных событий в «оттепельной» эпохе развития медиаобразования в России стало создание Совета по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов в 1967 году. Совет на общественных началах возглавлялся киноведом Н.А.Лебедевым (1897-1978). Позже Советом стал руководить киновед и теоретик кинодраматургии И.В.Вайсфельд (1909-2003). Среди российских деятелей кино/медиаобразования, еще с начала 1960-х годов начавших активную практическую работу в школах, вузах и киноклубах, помимо О.А.Баранова, С.Н.Пензина и Ю.М.Рабиновича следует назвать Ю.Н.Усова, И.С.Левшину, З.С.Смелкову (Москва), Н.С.Горницкую (Санкт-Петербург), С.М.Иванову (Таганрог), Е.В.Горбулину (Армавир), Э.Н.Горюхину (Новосибирск), Л.В.Усенко (Ростов-на-Дону) и других.

С первых же дней своей работы Совет попытался объединить усилия медиапедагогов-энтузиастов из разных городов страны (Москва, Петербург, Армавир, Воронеж, Тверь, Курган, Самара, Новосибирск, Орел, Красноярск, Ростов, Таганрог, Тамбов, Екатеринбург, Уфа и др.). Было налажено сотрудничество с Министерством просвещения, Академией педагогических наук и Государственным комитетом по кинематографии, в частности, по линии

создания и публикации учебных программ, пособий, распространения практического опыта, организации семинаров и конференций. Начиная со второй половины 1960-х, такого рода конференции проходили регулярно в разных городах.

С конца 1950-х в России снова стало развиваться кинолюбное движение, объединившее тысячи поклонников десятой музы разного возраста. В 1961 году открылся московский Центральный клуб любителей кино (КДК), основными формами работы которого были беседы, лекции, просмотры и обсуждения фильмов.

О.А.Баранов определяет понятие «киноклуб» как «самодеятельное, активное объединение людей, стремящихся обогатить свои знания об искусстве, научиться обстоятельно разбираться в его творческих проблемах, понимать и ценить идейно-художественные достоинства фильмов, использовать кино как могучее средство познания жизни, мощное оружие политического и эстетического познания. (...) Киноклубы являются высшей ступенью по сравнению со школьными кинотеатрами. В школьном кинотеатре работа ограничивается проведением бесед перед сеансом, обсуждением фильмов и сообщением элементарных сведений об искусстве. Киноклуб предусматривает систему формирования художественных вкусов своих членов, ... предполагает высокий уровень подготовки..., их умения творчески самостоятельно мыслить. В его составе нет пассивных наблюдателей» [Баранов, 1968, с.44].

Работа в киноклубе под руководством О.А.Баранова была достаточно разнообразной: встречи с деятелями кинематографа, демонстрация игровых, документальных фильмов (в том числе и любительских), выставки художников и т.д. С новостями кино членов клуба знакомила специальная информационная группа. Говоря о задачах киноклуба, О.А.Баранов определял их как организацию творческого отдыха, «совершенствование художественной культуры, развитие эстетического вкуса членов клуба» [Баранов, 1968, с.42].

Прошедший в 1965 году съезд Союза кинематографистов принял решение оказывать помощь и поддержку киноклубному движению. Была создана комиссия при Союзе кинематографистов по работе с КДК: разработан устав и учебные программы, методические материалы. В 1967 году в Москве был проведен первый широкомасштабный семинар по киноклубному движению, на котором присутствовали представители 36 киноклубов страны. Далее такого рода акции были продолжены (Воронеж, Самара, Пущино и т.д.). Киноклубам (как, впрочем, и кинообразованию) активно помогали киноведы Н.А.Лебедев, Д.С.Писаревский, И.В.Вайсфельд, Л.И.Пажитнова, «кинокритики с педагогическим уклоном» И.С.Левшина, Л.А.Рыбак, режиссер Г.Л.Рошаль и другие. Уставы многих клубов предусматривали не только просмотры и обсуждения фильмов, но и изучение истории киноискусства, творчества выдающихся мастеров, социологические исследования и т.д. [Лебедев, 1969, с.52-54].

В московском клубе «Красный текстильщик» открылся специальный «киноклубный» кинотеатр. Киноклубное движение возрождалось во многих городах нашей страны. К примеру, в Кургане был создан один из первых кино клубов при школе № 27, которым многие годы руководил Ю.М.Рабинович. В то время не было четко разработанной теории и методики кино клубного движения, и поэтому каждый педагог работал почти вслепую, и одновременно со своими воспитанниками учился сам [Рабинович, 1986, с.3]. Там же, в курганской области (село Кетово) около двадцати лет существовал кино клуб имени братьев Васильевых, руководимый Ф.Ю.Рабиновичем. Участники кино клуба рассказывали об интересных фильмах в районной газете, в радиопрограммах, в кинотеатрах. Киноклуб стал лауреатом Всесоюзного смотра-конкурса кино клубов. В курганской области существовал еще целый ряд кино клубов: в Шадринске, в курганских школах №№ 22, 29 и др.

Воронежский городской кино клуб «Друзья десятой музы» начинал свою работу в 1965 году как маленький кино центр Воронежского государственного университета и был ориентирован на эстетическое воспитание средствами кино искусства, на пропаганду лучших его произведений. Работа кино клуба при воронежском кинотеатре «Пролетарий», объединила студентов, преподавателей, всех любителей кино. В рамках работы кино клуба проводились кино панорамы, ретроспективные показы, встречи с деятелями кинематографа и т.п. Со временем он обрастал филиалами, которые открывались при внешкольных учреждениях, вузах. При городском кино клубе работало несколько кино университетов. Главными задачами на данном этапе были организация коллектива, подготовка кино педагогов. Таким образом, работа велась в нескольких направлениях: «первое – кино лектории для старшеклассников и для учащихся ПТУ: второе – ведение «Основ кино искусства» в классах с педагогической специализацией: третье – факультативы для студентов пединститута и университета: четвертое – кино курсы для учителей» [Пензин, 1987, с.119].

Журнал «Советский экран» в 1965 году провел анкетирование на предмет пристрастий кино зрителей. Данный опрос показал, что члены кино клубов более чем обычные кино любители ориентированы на серьезные кино картины, «возникла оппозиция бездумному, развлекательному кинематографу» [Пензин, 1987, с.137]. В 1965 году на страницах «Советского экрана» появилась статья И.С.Левшиной, где обращалось внимание на трудности, с которыми сталкивались кино клубы: «Любителей кино, которые работают в кино клубном движении, пока еще, во-первых, микроскопически мало по сравнению с нашей многомиллионной аудиторией, а во-вторых, ... они «подвижники», строящие свою работу только на энтузиазме. Но ведь энтузиазм тоже нуждается в поощрении. А пока клубы не имеют ничего, кроме многочисленных обязанностей, которые они добровольно взяли на себя» [Левшина, 1965, с.8].

В.А.Монастырский, характеризуя деятельность кино клубов конца 60-х, отмечает, что в правовом отношении кино клубы были совершенно незащищенными и зависели от интеллектуального уровня и настроения любого

чиновника, который мог запросто «запретить кино клуб как «идейно вредный», чему, увы, в те времена примеров было немало» [Монастырский, 1999, с.104].

Действительно, кино клубное движение в стране развивалось весьма активно, став своеобразным досуговым центром, где собирались единомышленники. Кино клуб зачастую обращался не только к киноискусству, но и к другим видам искусства. Таким образом, кино клубы удовлетворяли потребность молодежи в общении, в совместном творчестве, в развитии эстетического вкуса и восприятия кинопроизведений. Особый интерес вызывали кинофильмы для подростков и молодежной аудитории.

Так или иначе, кино клубы: 1) демонстрировали значительные в художественном отношении фильмы, а также те, которые вызвали наибольший резонанс в обществе; 2) стали местом проведения досуга, своеобразным «клубом по интересам»; 3) развивали критическое мышление, художественный вкус, эстетическое восприятие аудитории.

Социокультурная ситуация в нашей стране в то время способствовала огромному интересу к кино как со стороны учащихся, так и со стороны многих учителей. О видеотехнике и о персональных компьютерах тогда еще только мечтали фантасты. Фильмы по телевидению показывались редко, да и количество самих телеканалов было весьма ограничено (разве что в Москве их было несколько, в провинции зачастую транслировался лишь один канал). Посещаемость кинотеатров оставалась очень высокой (до 18 кинопосещений на одного человека в год: естественно, у школьников эта цифра была гораздо большей). Информации о кино (особенно - о зарубежном) не хватало. Для многих россиян экран был чуть ли не единственным окном в мир, прорубленным во всё еще плотном «железном занавесе»...

«Оттепель» способствовала и активному росту кинолюбительских объединений. Вторую половину 50-х годов XX века традиционно принято считать временем второго рождения любительского кинематографа. Это произошло благодаря следующим предпосылкам:

- значительно улучшилось качество киноаппаратуры и киноматериалов, их доступность и надежность;
- кинолюбительство стало «не только массовой, но и коллективной формой самостоятельного творчества» [Ильичев, Нащекин, 1986, с.16];
- кинолюбительство официально считалось важным средством агитационной и культурно-воспитательной работы, поэтому профсоюзы начали материально поддерживать любительские кино/фотообъединения, их работа регулярно освещалась в прессе;
- профессиональные кинематографисты оказывали большую творческую поддержку любителям (при Союзе кинематографистов открылась секция кинолюбителей);

Любительская киностудия являлась «одной из форм коллективной художественной самодеятельности в области кинематографа» [Баранов, 1968, с.210] и имела, по мнению О.А.Баранова, большое значение для кинематографического развития учащихся, сплочения коллектива, повышения

качества знаний, давала основы кинематографической грамотности. Деятельность киностудий предполагала сочетание теоретической и практической деятельности. Наряду с хроникой, учащиеся создавали игровые, учебные, видовые фильмы. При серьезном подходе к работе школьной киностудии она имела возможность «заинтересовать старшеклассников и послужить одним из активных средств приобщения учащихся к кинематографу» [Баранов, 1968, с.208].

Кинолюбительское движение стало расширяться по всей России. Новые ячейки кинолюбителей возникли в Москве, Питере, Азове, Владимире, Выборге, Уфе, Иваново, Иркутске, Красноярске, Магнитогорске, Орле, Перми, Петропавловске-Камчатском, Таганроге, Туле, Тюмени, Тобольске, Самаре, Саратове, Серпухове, Ростове-на-Дону, Рыбинске, Рязани, Челябинске, Ярославле и других городах. Это движение развивалось и в сельской местности - в Московской, Псковской, Новосибирской, Омской и других областях.

В рамках Всемирного фестиваля молодежи и студентов в Москве состоялась международная встреча по любительскому кино, а чуть раньше прошел первый Московский фестиваль самодеятельного кинотворчества. В 1959 году открылся первый Всесоюзный смотр любительских фильмов, на который было прислано более 500 лент. Фильмы-призеры демонстрировались на экранах кинотеатров и по телевидению. Смотр стал важной вехой в истории кинообразования в России, хотя, конечно, при оценке фильмов в первую очередь учитывалась идеологическая направленность киноработ.

Смотр позволил выявить следующие трудности и недостатки любительской киносферы: нехватка любительской техники для киносъемки, специальной литературы и учебных пособий, стремление кинолюбителей слепо подражать штампам профессионалов и т.д. [Ильичев, Нащекин, 1986, с.32]. В том же 1959 году российские кинолюбители получили возможность выйти на арену международных фестивалей. Успешно прошли и следующие смотры работ кинолюбителей в 1962, 1964 и 1967 годах (с 1972 года такого рода смотры и конкурсы проходили уже практически ежегодно). К 1967 году в стране насчитывалось около 4 тысяч любительских кинокружков и студий. [Ильичев, Нащекин, 1986, с.38]. Некоторые из них стали своего рода медиакомплексами. Студийцы и кружковцы занимались социологическими исследованиями в области кино, изучали историю киноискусства, организовывали просмотры и дискуссии фильмов, выставки и кино вечера, снимали документальные, игровые и анимационные фильмы и т.д.

Любительские киностудии имели большое значение для кинематографического развития учащихся, повышения качества знаний, изучения основ кинограммоты. Теоретическая работа здесь нередко удачно сочеталась с практической. Однако работа многих любительских кинообъединений строилась на основе устаревшей методики, согласно которой самодеятельное кинотворчество рассматривалось лишь как овладение суммой технических приемов киносъемки. То же самое происходило и в кружках

кинодемонстраторов: и они основное внимание уделяли технической стороне дела, практически не занимаясь изучением киноискусства.

Главной задачей считалось повышение уровня отдельных кинолюбителей и клубных киностудий до профессионального уровня. С.И.Ильичев и Б.Н.Нащекин отмечают, что кинолюбительское движение было представлено: 1) индивидуальными работами отдельных кинолюбителей; 2) коллективными: любительскими студиями и кружками, которые поддерживались профсоюзными организациями предприятий, объединений, учреждений культуры и т.д. [Ильичев, Нащекин, 1986, с.21].

Так или иначе, кинолюбительство приобрело большую популярность. К примеру, в Питере для молодежи была организована учеба, в процессе которой определялось направление будущей работы кинолюбителя в зависимости от его склонностей и способностей. А на гостелерадио в 1961 году был создан отдел по работе с кинолюбителями, ставший инициатором конкурса любительских фильмов для телевидения. В 1950-е годы появились и детские любительские киностудии. Например, в Ярославле существовала студия, где занимались дети разных возрастов. Эта студия неоднократно представляла свои ленты на конкурсы.

Многие кинолюбительские объединения были центрами методической, исследовательской и организационной работы, выпускали свою периодику, проводили работу по трем основным направлениям:

- социологическое (изучение вопроса проката фильмов, как любительских, так и профессиональных);
- историческое (изучение истории кинематографа – любительского и профессионального);
- краеведческое (изучение и поиск материалов о родном крае).

В данный период развивалось и еще одно направление кинообразования – юношеские и детские кинотеатры, которые представляли собой одну из самых распространенных, доступных и интересных форм деятельного, активного познания киноискусства. Целью их создания было расширение общеобразовательного и политехнического кругозора учащихся, их эстетическое и нравственное воспитание. Важной особенностью детского кинотеатра являлся элемент игры, праздничности, присутствовавший в разных видах деятельности. Руководящие функции выполняло правление (совет), избираемое на общем собрании. В его составе были директор, администраторы, киномеханики, билетеры, кассиры, оформители, контролеры, массовики и т.д. Традиционная структура кинотеатров включала в себя познавательные, просветительско-пропагандистские, организационно-технические группы (кружки). Как правило, ими руководили учителя-предметники. Так в работу кинотеатра вовлекалась практически вся школа, в том числе и те учащиеся, кто не занимался в системе регулярного кинообразования. Эта всеобщность во многом определяла широту, эффективность и разнообразие массовых мероприятий [Баранов, 1979, с.66-67].

Школьные кинотеатры получили большое распространение как новая форма внеурочной работы. В 1963/1964 учебном году таких филиалов было всего 7, а в 1965/1966 – уже более 200. Они «оправдали себя как прекрасная форма внеклассной работы, построенная на подлинной самостоятельности учащихся» [Строева, 1962, с.41]. Детские и юношеские кинотеатры проводили анонсирование фильмов, конкурсы киноплакатов (профессиональных, или созданных самими ребятами). Например, по рисунку на афише школьники пытались определить, о чем будет тот или иной фильм, объясняли, как понимают смысл киноплаката и т.п. Перед сеансом педагог выступал с краткой преамбулой о художественных особенностях картины, языке образов, средствах, с помощью которых воплощена идея фильма. Иногда беседа продолжалась и после просмотра киноленты. Некоторые детские кинотеатры имели собственные издания, на страницах которых публиковались новости кино, рецензии на киноленты, проходили киновикторины. Кинотеатры организовывали и проводили фестивали, конференции и т. д. [Баранов, 1968, с.37-38]. Во многих из них активно работали киноклубы и лектории. Например, при московском кинотеатре «Дружба» был открыт кинолекторий, в рамках которого проводились беседы об искусстве, демонстрировались фильмы. После просмотра учащимся давались творческие задания развивающего характера: для их выполнения необходимо было прочитать соответствующую литературу, посетить музей или выставку и т.п. Потом школьники писали сочинения, отзывы, рецензии на увиденные картины. Но, по мнению О.А.Баранова, одной этой формы было «недостаточно, нужна еще индивидуальная работа с учащимися по пониманию ими внутренних взаимоотношений, совокупности выразительных средств синтетического искусства, составляющих единое целое – фильм» [Баранов, 1968, с.34-35].

Свой вклад в дело школьных кинотеатров в 60-х - 70-х годах XX века внесла и курганская область. Первый кинотеатр возник в школе № 12 города Кургана. В его работе участвовали учителя, администрация школы, преподаватели курганского педагогического института. Деятельность кинотеатра учитывала возрастные особенности школьников. Кроме демонстрации различных художественных, мультипликационных, документальных кинокартин там проходили вечера, рассказывающие о творчестве мастеров отечественного кинематографа, об истории кино. Интересные фильмы обсуждались на зрительских конференциях, велась профориентационная работа. При кинотеатре активно работал кружок киномехаников и кинофотостудия [Рабинович, 1991, с.115-116].

Часто именно со школьных кинотеатров начиналась работа по киновоспитанию школьников. Определенную роль тут сыграла и не очень сложная система организации кинотеатра, для которого достаточно было найти помещение и договориться с конторой кинопроката о поступлении нужных картин. Ежегодно списывались и сжигались тысячи метров пленки, из которой можно бы было изготовить необходимый учебный материал: кинофрагменты, иллюстрации [Баранов, 1968, с.13].

Появление школьных кинотеатров имело большое значение для всей системы кинообразования. «В школьных кинотеатрах сложилась определенная репертуарная политика. ... возможность показать классику, ... лучшие ленты прежних лет. ... Школьный кинотеатр ... оказался очень важным каналом для показа документального фильма. И чуть ли не единственным местом, где можно составить целенаправленную программу», собрать аудиторию, ориентированную на кинообразование [Рабинович, 1991, с.113-114].

Аналогичные задачи, бесспорно, решали и факультативные занятия. Они также развивали киновосприятие, учили анализировать фильм как художественное целое, формировали зрительскую культуру школьников, которая определяла эстетические оценки фильмов [Рабинович, 1991, с.114]. По мнению И.Н.Гращенковой, контакты с «киноискусством на кинофакультативе, где создается ситуация художественного общения с экраном, уводят от восприятия и оценки фильма на уровне материала, темы, жанра»; вырабатывается чувство типа фильма, дифференцированного отношения к киноискусству, понимания его широты и многозначности. Здесь можно отметить реализацию ряда задач, стоящих перед кинообразованием (активная, творческая форма общения с экраном «посредством школьного кинотеатра, клуба, музея, кружков, любительских студий; знакомство с теорией, историей, эстетикой киноискусства, воспитание эстетически зрелого отношения к нему зрителя; развитие киномышления, «кинематографического зрения»; формирование социального, художественного, психологического зрительского опыта; культурно-художественных потребностей; накопление нравственных ценностей, овладение культурой чувств и т.д.) [Гращенкова, 1986, с.195-196].

Одной из главных задач кинообразования является развитие у аудитории аудиовизуального восприятия, которое определено Ю.Н.Усовым как «постижение звукопластического образа, динамично развернутого в особых условиях кинематографического времени и пространства, а восприятие фильма - как процесс становления кинообраза в сознании (...) Результатом развития восприятия следует считать усовершенствованное художественное мышление, эстетический вкус, определенный уровень эмоциональной культуры, проявляющиеся в процессе просмотра фильма или телепередачи, активизацию таких форм познания, как воображение, образно-пространственное, абстрактно-логическое мышление, необходимых при целостном восприятии произведений экранных искусств, развитие способности школьника к оценке фильма с точки зрения эстетических качеств, совершенства звукопластической формы киноповествования, многопланово раскрывающего идейно-эстетическую концепцию художественного произведения» [Усов, 1989, с.16-18]. Для решения этой проблемы постепенно вырабатывались разные формы и методы, которые применялись педагогами в киноклубной и кинофакультативной работе:

- перед демонстрацией фильма детям предлагался перечень вопросов, причем один из вопросов был главным. Этот опыт не получил широкого распространения в силу того, что в процессе обсуждения перед просмотром

произведение теряло свою целостность, исчезал эмоциональный настрой зрителей. Более удачным стал вариант обсуждения и проведения дискуссии после сеанса.

- метод комментированного просмотра, когда непосредственно во время сеанса педагог пояснял смысл, идею, художественное своеобразие кинокартины. Этот метод, несмотря на то, что осмысление происходило непосредственно во время фильма, также имел свои недостатки: постоянное отвлечение зрителей от экрана не давало возможности получить полноценное впечатление от произведения киноискусства. Комментарий кинопедагоги стали применять после сеанса или во вступительной беседе, при повторном просмотре, «когда зритель с большим вниманием следит за тем, какими изобразительными средствами раскрывается и обосновывается идейное содержание кинокартины, находит все новые и новые элементы, улавливает всякого рода частности, которые ранее не были замечены» [Баранов, 1968, с.102];

- дискуссия. О.А.Баранов считал, например, что ее оптимальная периодичность не должна превышать четыре-пять раз в год, так как последняя должна быть событием в жизни коллектива. Тему дискуссии подсказывает круг интересов школьников и студентов, она зависит от задач, которые поставил перед собой клуб. Одним из важнейших условий ее удачного проведения является однородность аудитории и ограниченное число участников - не более 20-30 [Баранов, 1968, с.102].

В целом в исследуемый период выделялись следующие основные формы кинообразования учащихся:

- рецензирование и обсуждение фильмов (типы обсуждения дифференцировались в зависимости от воспитательных задач, возраста учащихся, уровня их подготовки, характера конкретного фильма: сравнительно- сопоставительное, целевое и столкновение суждений);
- знакомство с историей и теорией истории киноискусства;
- изучение творчества классиков кинематографа.

Здесь весьма интересной, на наш взгляд, была, разработанная О.А.Барановым методика работы над рецензией кинопроизведений, осуществлявшаяся по следующей методике:

- общие представления о приемах анализа литературных произведений, знакомство с критической и периодической литературой по киноискусству;
- описание фильмов и анализ приемов решения общей художественной задачи;
- усложняющиеся творческие задания, которые постепенно подготавливали учащихся к написанию рецензии, «рассматривающей фильм в единстве его содержания и формы» [Баранов, 1968, с.167];
- рецензирование классических кинопроизведений, которое давало «возможность ребятам самостоятельно применить теоретические знания в анализе произведений киноискусства» [Баранов, 1968, с.168];

Данная технология работы носила добровольный, творческий характер, способствовала развитию самостоятельного критического мышления,

воображения и успешно применялась как в работе кино клубов, так и кино факультативов, кружков.

К сожалению, факультативы и кружки гуманитарного цикла (включая, естественно, и факультативы по киноискусству), по словам Ю.М.Рабиновича, не смогли выполнить в полной мере свои задачи – научить школьников ориентироваться в современном искусстве и руководствоваться при оценке произведения адекватными эстетическими критериями, способствовать развитию творческих способностей, мышления, воображения [Рабинович, 1966, с.92] – вследствие многих причин. Среди них можно выделить следующие: «зачастую педагоги использовали время, отведенное для факультативных занятий для «подтягивания» отстающих, (кстати, часто это происходит в школе до сих пор); программы нередко были слишком сложными, не учитывающими возрастных особенностей. Сыграла свою роль и перегруженность школьников, отсутствие комплексного подхода, что привело, в конечном счете, к разрозненности и к общему отрыву от всей системы эстетического воспитания в школе. Кроме того, факультативные занятия по своей форме походили на обычные уроки и пр.

Действительно, на протяжении всей истории в СССР кинообразования педагоги-энтузиасты сталкивались с разного рода трудностями: материальными, бюрократическими и т.д. Медиапедагогические идеи сами по себе не могли реализоваться без необходимой аппаратуры, оборудованных помещений, без поддержки государственных образовательных структур и кинопроката. На протяжении многих лет кинообразование не принималось всерьез многими учителями, методистами, специалистами, занимавшимися досуговой деятельностью и эстетическим воспитанием, несмотря на то, что исследования в данной области проводились практически с начала века.

О.А.Баранов с грустью констатировал в конце 1960-х: «У кино клубов нет ни базы, ни организационной системы, ни методического центра. ...Нет специальных фильмов по истории кино, нет квалифицированных лекторов, руководителей кино клубов. Отделения Бюро пропаганды советского киноискусства, существующие в крупных городах, не в состоянии удовлетворить запросов многомиллионной аудитории зрителей» [Баранов, 1968, с.46].

А ведь как свидетельствовали многочисленные исследования, популярность киноискусства продолжала расти. Например, в 1967 году Курганский педагогический институт изучил художественные предпочтения школьников: выяснилось, что кинематограф занимал у них второе место по популярности после литературы. При этом большинство учащихся (1176 из 1945) высказались за изучение киноискусства в рамках факультативных занятий [Рабинович, 1991, с.72].

В 1960-е медиапедагоги стали активно обсуждать образовательные возможности телевидения, его роль в художественном воспитании. Исследователи предлагали начать «систематическую работу по выработке вкуса, по привитию детям определенных знаний» [Строева, 1962, с.20].

Начинать такую работу перед просмотром передачи или фильма предлагалось «старшим в семье». Им рекомендовалось «предварительно поговорить с детьми – подготовить их к просмотру», а потом – обсудить увиденное с целью развития у учащихся внимательного, вдумчивого, а не поверхностного отношения к окружающей жизни, к искусству [Строева, 1962, с.24]. При этом Ю.Н.Усов отмечал, что внедрение телевидения «не сократило, как иногда думают, а увеличило силу воздействия киноискусства на подрастающее поколение, так как и на телевизионном экране кинофильм остается едва ли не самой популярной частью программы» [Усов, 1982, с.31].

В диссертации С.Н.Пензина (1967) впервые в российской науке были проанализированы эстетические возможности медиаобразования на материале телевидения. С.Н.Пензин считал, что телевидение «призвано разбудить любознательность, развивать художественный вкус, ... научить отличать подлинные ценности от мнимых». Для реализации этих возможностей «необходим педагог, функции которого выполняет ведущий» [Пензин, 1967, с.10].

С.Н.Пензин выделил следующие потенциальные медиаобразовательные возможности телевидения:

- массовость;
- способность «мгновенно переноситься на любую съемочную площадку любой киностудии», показывать передачи о кинематографистах;
- не являясь «самообразованием в строгом смысле слова», телевидение способно успешно осуществлять трансформацию «педагогической функции», оно в состоянии «поднять уровень зрительского восприятия и оценочных позиций» т.д.;
- вместе с обеспечением людей документальной информацией, телевидение учит эффективно использовать информационные сообщения;
- телепередача знакомит «не только с содержанием фильма, но и со своеобразием его стилистики» [Пензин, 1967, с.4-6].

Вместе с тем С.Н.Пензин резонно сравнивал эстетическое воспитание с помощью телевидения «с сильнодействующим средством: малейшая небрежность влечет грустные последствия. Трудно предусмотреть, какой урон наносится вкусу зрителей, когда в эфир выпускается бесформенная, сделанная по шаблону, легковесная программа» [Пензин, 1967, с.21-22].

В большинстве тогдашних школ и вузов медиаобразовательный потенциал телевидения использовался слабо. В лучшем случае учителя ограничивались устными рекомендациями посмотреть тот или иной фильм или телепередачу. А в худшем – старались оградить школьников от вредного влияния ТВ. И лишь отдельные медиапедагоги (Л.П.Прессман, С.Н.Пензин и др.) стремились включить телевидение в полноценный медиаобразовательный контекст.

Несмотря на появление телевидения и его растущую популярность, в 60-е годы XX века не были забыты и «старые» виды медиа – звукозапись, радио и пресса. Значительным событием этого периода стал выход в феврале 1964 года журнала «Кругозор», который, как известно, выпускался с музыкальным

приложением в виде нескольких гибких пластинок. Аналогичное издание для детей называлось «Колобок». Эти звуковые журналы стали результатом синтеза возможностей печати, фонографии и радиовещания. Их нередко использовали на уроках учителя музыки и литературы.

С 1958 года возобновили свою работу юнкорские отряды в разных городах страны, которые занимались подготовкой различных материалов для радио и прессы. Наиболее распространенными темами были репортажи о пионерском движении, юных натуралистах, спортсменах, участниках художественной самодеятельности, о свободном времени школьников и т.д.

В целом «оттепельный» период в медиаобразовании был весьма противоречивым. Отсутствие полноценной методической базы, стройной теории медиаобразования, недооценка роли медиаискусств в обучении, дефицит квалифицированных педагогических кадров, разрозненность, разобщенность учителей-энтузиастов и т.д. не давали возможности медиапедагогике развиваться целенаправленно и интенсивно. И все же годы либерализации педагогических концепций способствовали возрождению и активизации работы медиапедагогов и исследователей, появлению новых медиаобразовательных моделей и методических подходов. Новые горизонты в этом плане открывало использование телевидения в учебном процессе.

Литература

- Баранов О.А. Школьные киноклубы и их роль в кинематографическом воспитании старшекласников: Дис. ... канд. искусств. М., 1968. 238 с.
- Баранов О.А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979. 96 с.
- Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия // Специалист. 1993. № 5. С.3-6.
- Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. М.: Высшая школа, 1986. 224 с.
- Денцис Ф.Я. Классная стенная газета и работа с ней // Воспитательная работа классного руководителя. М.: Учпедгиз, 1949.
- Довженко А.П. Собрание сочинений. В 4 т. М., 1969. Т. 4. С. 126.
- Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. М.: Искусство, 1986. 110 с.
- Капралова А.Н. Ежедневная школьная стенная газета. М.: АПН РСФСР, 1949.
- Карасик А.С. Художественно-педагогический анализ кинофильмов с учащимися 5-6 классов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1966.
- Кашенко Б.П. Учебное кино в сов. семилетней школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1951.
- Колдунов Я.И. Школьные газеты как средство коммунистического воспитания учащихся средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1955. 287 с.
- Крапчатов И. Киноурок как наиболее эффективный метод работы // Учебное кино. М., 1936. № 3. С.3-10.
- Лебедев Н.А. Кино и зритель. М.: Изд-во БПСК, 1969. 55 с.
- Левшина И.С. Дайте адрес киноклуба // Сов. экран. 1965. № 22. С.8.
- Макаренко А.С. Сочинения. М., 1957. Т. 4. С.423.
- Мезько К.А. Школьная стенная газета // Начальная школа. 1950. № 5.
- Меньших Е.А. Применение кино в преподавании физики: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1952.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. 147 с.

- Об укреплении дисциплины в школе: приказ министра просвещения РСФСР // Сб. руководящих материалов о школе. М.: АПН РСФСР, 1952. С.247.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та., 1987. 176 с.
- Пензин С.Н. Некоторые проблемы теории и практики телевизионной пропаганды киноискусства. Автореф. ... канд. искусств. М., 1967. 22 с.
- Полонский М., Польшман М., Новиков А. За кинофикацию школы // Искусство и дети. М., 1932. № 4. С.33.
- Президенту Академии педагогических наук РСФСР И.А.Каирову // Искусство кино. 1960. № 3. С.1-3.
- Прессман Л.П. Использование кино и телевидения в целях развития речи учащихся на уроках русского языка и литературы: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1963.
- Рабинович Р.Г. Киноискусство в художественном воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1966.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Рабинович Ю.М. Взаимодействие литературы и кино в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1966.
- Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы). М.: Союзинформкино, 1986. 32 с.
- Строева А.С. Дети, кино и телевидение. М.: Знание, 1962. 46 с.
- Сычева Е.М. Учебное кино как средство обучения в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1955.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. М., 1989. 32 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М. 1989.
- Усов Ю.Н. Тушинский эксперимент. Использование киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся VII-X классов // Кино-детям. М., 1982. С.34-44.
- Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М., 2009. 234 с.
- Черепинский С.И. Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1989. 166 с.
- Чиркова К.В. Экранные пособия как одно из средств наглядности на уроках истории в V-VIII классах средней школы: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1955.
- Шахмаев Н.М. Дидактические проблемы применения технических средств в учебном процессе средней общеобразовательной школы: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1967.

Глава 3. Основные этапы развития эстетически ориентированного медиаобразования в СССР (1969-1985) *

* Глава написана при финансовой поддержке гранта РГНФ «Трансформация развития эстетической концепции в российском медиаобразовании (1960-2011)», проект № 12-06-00139.

3.1. Концептуальные основы эстетической теории медиаобразования

Внедрение техники в социокультурные процессы изменяет характер проблемного поля культуры. В нее все активнее включаются процессы, связанные с информацией, а позже – и сами произведения, созданные на основе техники, приобретают статус синтетических медиаискусств (произведений медиакультуры).

Усложняющаяся структура функционирования медиакультуры оказывает все более значимое влияние на формирование содержания медиатекстов, становится сферой индивидуального и коллективного представления о мире. Нелинейное и разнонаправленное представление о времени и пространстве, продуцируемое масс-медиа, представляет собой «вечное настоящее», открывает возможности существования человека в поликультурном поле медиареальности.

Достоверность объектов произведений медийной культуры достигается путем симуляционных возможностей, значительно расширяющихся одновременно с совершенствованием технологии медиа. Еще со времен появления фотографии визуализированный виртуальный образ был способен создать зрительную модель реального мира, а сегодня существуют виртуальные картинные галереи, выставки, музеи, библиотеки и т.д. Общение с электронным гидом на виртуальной экскурсии стало вполне обычным занятием [Челышева, 2011, с.95].

Современные читатели, зрители, пользователи медийных продуктов самого разного качества, переходят сегодня в разряд потребителей медиа, или, как их все чаще принято называть – коммуникантов. Для современного мира потребителей медиапродуктов характерна мозаичность восприятия, подмена творческого освоения мира подражанием, размытость эстетических границ между реальностью и виртуальным пространством экрана, что влечет за собой смещение духовно-нравственных и ценностных представлений о мире культуры.

Иллюзорные модели медиареальности, предлагаемые современным масскультом, не в состоянии воссоздать целостную картину мира, способствующую духовно-культурному росту людей, обогащению их эмоционального мира впечатлениями и переживаниями высшего порядка. В связи с этим в современных условиях определяющее значение получает не столько владение знанием, информацией, сколько способы ее реализации и творческого освоения.

В настоящее время в российской медиаобразовании накоплен огромный теоретический и методический опыт, связанный с эстетически ориентированным медиаобразованием во второй половине XX века. Тематика истории отечественного медиаобразования на разных этапах развития нашла свое отражение в трудах отечественных и зарубежных авторов: О.А.Баранова, Е.А.Бондаренко, И.В.Вайсфельда, А.А.Журина, Л.С.Зазнобиной, И.С.Левшиной, С.Н.Пензина, Г.А.Поличко, А.В.Спичкина, Ю.Н.Усова, А.В.Федорова, А.В.Шарикова и др.

Вместе с тем, в современных исследованиях недостаточно полно исследованы концептуальные положения эстетической концепции медиаобразования в отечественной педагогике: не представлено всестороннего историко-педагогического анализа ее развития во второй половине XX – начале XXI века, не отражено ее полномасштабной характеристики основных направлений и наиболее перспективных тенденций для отечественной педагогики.

Еще одно противоречие состоит в определении дальнейшего вектора развития эстетической концепции, отстаиваемого в течение ряда лет ее сторонниками (Ю.Н.Усовым, С.Н. Пензиным, О.А.Барановым и др.) и противниками (Л.П.Прессманом, Л.С.Зазнобиной, А.А.Журиным, К.Бэзэлгэт, Л.Мастерманом и др.). Возникает вопрос: действительно ли эстетическая концепция отечественного медиаобразования не имеет дальнейших перспектив существования в отечественной педагогической науке, или продолжает оставаться перспективным направлением, способствующим развитию эстетической культуры подрастающего поколения?

В связи с этим необходимо осуществить историко-педагогический анализ развития эстетической концепции российского медиаобразования с точки зрения содержания, организационных форм, выявления основных направлений и перспектив для дальнейшего развития в отечественной педагогической науке. Данный анализ будет способствовать раскрытию приоритетных теоретических и методических подходов и выявлению особенностей, характерных для отечественного медиаобразования; интеграционных и трансформационных процессов, связанных со спецификой развития российского медиаобразования, одним из ведущих направлений которой является эстетическая медиаобразовательная концепция.

Актуальность исследования основных положений эстетической концепции обусловлена постоянно растущим интересом российской педагогической науки к проблемам образования средствами и на материале средств массовой коммуникации (телевидения, радио, кинематографа, прессы, сети Интернет и т.д.) в контексте реформирования и модернизации российского образования; спецификой развития истории российского медиаобразования во второй половине XX столетия, трансформационными процессами, происходящими в отечественной медиапедагогике.

Так, еще в 50-60-е годы XX столетия изучение киноискусства подрастающим поколением было тесно связано с процессом эстетического

воспитания, которое признавалось действенным средством приобщения к искусству (в том числе - к кино), освоения художественного языка развития образного мышления. Именно в этом русле развивалась деятельность основоположников отечественного кинообразования О.А. Баранова, Ю.М. Рабиновича, С.Н. Пензина, Ю.Н.Усова и др.

50-60-е годы XX столетия стали важным этапом, заложившим фундамент организационной и методической системы эстетически ориентированного медиаобразования. Важными звеньями зарождающейся системы стали школьные кинотеатры, киноклубы, любительские киностудии, которые способствовали решению сходных задач: выполняли важную роль в организации процесса эстетического воспитания, знакомили с теорией и историей киноискусства; развивали киномышление, «кинематографическое зрение»; формировали зрительский опыт, культурно-художественные потребности; способствовали нравственному и эстетическому развитию личности, повышению культурного уровня и т.д.

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

В данный период медиапедагоги оперировали в основном двумя терминами:

а) *аудиовизуальная грамотность* – система умений и навыков анализа и синтеза пространственно-временной реальности, позволяющих воспринимать информацию, зафиксированную в виде звуко-зрительных сигналов (данный термин был впервые введен Ю.Н. Усовым);

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

В 1970-х годах появился термин *киновоспитание* («воспитание культурой экрана»), под которым понималась целенаправленная подготовка к восприятию экранных искусств. Однако в конце 1970-х – начале 1980-х годов в работах отечественных педагогов наиболее распространенным понятием выступало *кинообразование* – процесс образования и развития личности средствами и на материале киноискусства с целью формирования культуры общения с экраном, творческих, коммуникативных способностей, умений интерпретации, анализа и оценки кинотекста, обучения различным формам самовыражения при помощи кинотехники.

Одной из главных целей кинообразования выступало эстетической развитие личности. Например, Ю.Н. Усов считал, что система кинообразования призвана «развивать у школьников эстетические чувства в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей

аудиовизуальное мышление, перцептивные навыки освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности; эстетический вкус, который вбирает такие компоненты, как художественная образованность в области экранных искусств, историческая культура, аудиовизуальная грамотность, нравственная культура, социальные ориентации личности; художественно-творческие способности школьника (воображение, интуицию, мышление, потребности личности в самоактуализации) на основе освоения комплекса знаний, умений, навыков в практике анализа и эстетической оценки фильма, осмысления таких понятий, как экранная реальность, аудиовизуальная природа искусства кино, телевидения, суть восприятия пространственно-временной, звукозрительной формы киноповествования, художественной структуры и идейно-нравственной концепции произведений кино и телевидения» [Усов, 1989, с. 6-7].

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

Е.А.Бондаренко резонно полагает, что медиаобразование в современной социокультурной ситуации «становится средством формирования не только общей информационной культуры ученика и учителя, но и этнокультуры. Оно нацелено на интеграцию личности в национальную и мировую культуру, формирование человека и гражданина нового общества» [Бондаренко, 2008, с.26]. В самом деле, в современной социокультурной ситуации медиаобразование, являясь педагогическим направлением, выступает одновременно в качестве неотъемлемой компоненты художественного воспитания, культурология, истории культуры и искусств, психологии и т.д.

Неслучайно в ряду важнейших *содержательных компонентов медиаобразования* – основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, медиаязык, история медиа и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, клубные, кружковые движения в медиасфере, образовательные и досуговые учреждения и т.д.), технология проведения занятий на медиаматериале [Федоров, 1999; 2001].

Благодаря эстетически ориентированному направлению история отечественного медиаобразования самобытна и уникальна по своей сущности, является важной составляющей мировой и национальной культуры и истории, так как в отличие от западных стран, где данная концепция, будучи популярной в 60-е годы XX столетия, утратила свои позиции в силу разного рода причин (усиление критического и практического подходов и т.д.), отечественные эстетические традиции легли в основу складывающейся системы медиаобразования в России.

3.2. Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в СССР после оттепельного периода (1969-1985)

Медиаобразование на материале кинематографа

После подавления чешского «социализма с человеческим лицом», произошедшего в 1968-1969 годах, российская «оттепель» была заморожена брежневским режимом. Кремль снова взял курс на усиленную идеологизацию жизни в стране. Но эпоха «оттепели» изменила сознание миллионов людей, теперь воспринимавших политические лозунги и пропагандистские акции гораздо критичнее, чем прежде. Многие мыслящие педагоги тех лет стремились отгородиться от идеологического напора официоза своеобразным «художественным барьером». Так, 1960-е - 1980-е годы стали в СССР временем доминанты эстетически ориентированного медиаобразования. Основной целью провозглашалось формирование мотивов и качеств личности, необходимых для развития эстетического сознания, творческих потенций, хотя в целом на такого рода взглядах сказывалось давление авторитарного режима (идеологическая конфронтация по отношению к Западу, воинствующий атеизм и т.д.). В педагогике произошел «поворот к личности ребенка, стали изучаться возрастные особенности школьников, в том числе и в сфере восприятия киноискусства, была дана оценка кругу кинопредпочтений школьников разных возрастов» [Дорофеева, 2000, с.9]. Тем не менее, существовали официозные позиции, согласно которым печать, радио, телевидение, кино, рассматривались как «средства пропаганды идей и культуры класса, господствующего в данном обществе» [Сомов, 1973, с.62].

Ю.Н.Усов, характеризуя данный период в развитии кинообразования, констатировал, что наряду с возросшими художественными возможностями кинематографа «способность зрителей адекватно воспринимать язык экранного повествования оказалась на недостаточно высоком уровне» [Усов, 1988, с.104-107]. Как и в предыдущий период, практически не использовался опыт работы кинопедагогов 1920-х годов, кинообразование официально не было интегрировано в учебно-воспитательный процесс. «В отдельных школах проводились занятия кинофакультатива, в других - киноклубная работа, в третьих – кружковая по основам киноискусства и самостоятельному кинотворчеству. Отсутствовала единая теоретико-методологическая основа в формировании знаний о киноискусстве, умений воспринимать киноповествование, навыков эстетической оценки фильма, его анализа» [Усов, 1988, с.104-107].

В 60-е - 70-е годы XX века были разработаны программы по основам киноискусства для школ и педагогических институтов. Эти программы были принципиально иными по сравнению с тогдашними министерскими стандартами. Их авторы избегали жесткой регламентации, догматической направленности – тех ограничений, однозначности, которых требовали официальные теоретики соцреализма. В методических указаниях к программам

подчеркивалось, что соприкосновение с искусством должно доставлять радость познания: «задача не в том, чтобы готовить узких специалистов, так как стране не нужно 50 миллионов киноведов. Задача кинопедагогики - расширение духовного кругозора учащихся, развитие потенциалов личности» [Вайсфельд, 1993, с.4-5]. В этом смысле нельзя не согласиться с И.В.Вайсфельдом – занятия многих российских медиапедагогов можно было определить «одним ведущим понятием: *диалог*» [Вайсфельд, 1993, с.5]. Разрушалась старая схема, когда учитель являлся в первую очередь источником информации, а учащийся – воспринимающим устройством. Давался большой простор для творчества, импровизации, для игровых форм проведения занятий. При этом «игра рассматривалась как своеобразное моделирование действительности. Игра помогала постижению внутренней динамики произведений, их глубинных истоков» [Вайсфельд, 1993, с.5].

Впрочем, у некоторых российских деятелей медиаобразования можно было обнаружить и устаревшие педагогические подходы. К примеру, А.Я.Бернштейн был убежден, что «воспитание средствами киноискусства невозможно без систематического художественного контроля над тем, что ежедневно видит ученик в кинотеатре и по телевидению» [Бернштейн, 1971, с.7]. Здесь, на наш взгляд, наблюдалась отчетливая переключка с аналогичными взглядами многих американских медиапедагогов (особенно 40-х - 70-х годов XX века), считавших, что главная задача медиаобразования – жесткий контроль, «информационная защита», «инъекционно-прививочные» технологии, направленные против вредного воздействия экрана, прессы и т.д.

В целом (в 70-х и в первой половине 80-х годов XX века), медиапедагогика в СССР развивалась по двум практически автономным направлениям:

- 1) практическое медиаобразование, основанное, как правило, на активном внедрении технических средств обучения в процессе преподавания обязательных учебных дисциплин;
- 2) внеклассная и внешкольная медиаобразовательная работа, сосредоточенная в кинотеатрах, киноклубах, в учреждениях культуры, редакциях школьных и вузовских газет, на радиостанциях и телестудиях, на факультативных занятиях в различных учебных заведениях.

Системной медиаобразовательную работу обоих направлений можно было назвать лишь условно, так как они развивались практически независимо друг от друга, различались методически. Более или менее систематизированным медиаобразовательным курсом стал факультативный – «Основы киноискусства» (для 9-10 классов средней школы), программа которого была издана под министерским грифом в 1974 году. Это была первая такого рода программа (авторы: М.С.Шатерникова, Ю.Н.Усов и Ю.М.Рабинович), поддержанная на государственном уровне, следовательно, она заслуживает наиболее тщательного рассмотрения и анализа.

Данный курс был частью системы школьного эстетического образования и опирался на основные положения эстетики (содержание и форма, сюжет, композиция и т.д.), основ изобразительного искусства, театра и музыки. Его

основной задачей было развитие эстетических вкусов, творческих способностей, мышления и воображения учащихся [Программы..., 1974, с.92].

Для внедрения программы были организованы специальные курсы при институтах усовершенствования учителей (ИУУ), опубликованы методические рекомендации. Ведущим методическим принципом курса было следование «от живой практики киноискусства» (от фильмов, сценариев и т.д.) к теоретическим обобщениям. Основными формами занятий были лекции, коллективные обсуждения изученного материала или просмотренного фильма, семинарские занятия (включающие доклады, ответы на вопросы); практические задания (индивидуальные или коллективные). Программа состояла из нескольких разделов, посвященных документальному, научно-популярному, игровому кинематографу; мультипликации; творческому процессу создания игрового фильма; проблеме взаимодействия фильма и зрителя; раскрытию ключевых понятий киноискусства. К примеру, раздел «Фильм и зритель» посвящался восприятию кинопроизведений, взаимопониманию зрителя и автора кинопроизведения. Изучение разделов «Материал, тема, идея фильма», «Фабула, сюжет, композиция фильма» позволяли школьникам научиться понимать авторскую идею, замысел картины, от поверхностного общения с экраном перейти на более высокий уровень восприятия.

Программа знакомила учащихся с теорией киноискусства в свете развития отечественного кинематографа, а также с творчеством мастеров экрана. Цикличность занятий, предложенная в ней, позволяла, изучив определенную проблему, продолжить ее рассмотрение в последующих разделах более подробно и глубоко. Педагог мог варьировать задания и вопросы, отбирать подходящие фильмы в соответствии с уровнем подготовленности школьников. Однако существовал и ряд фильмов, обязательных для изучения, среди которых в связи с идеологическими требованиями существовавшего режима были картины о «революционных вождях», классовой борьбе и т.д. После каждого раздела был предложен список литературы и блок заданий, вопросов, перечень рекомендуемых фильмов.

В программе предлагались различные виды творческих заданий: сравнение сценария и фильма, этюды-рассказы о событиях, происходящих в фильме от имени одного из героев, придумывание своего варианта финала фильма, составление минисценария, рецензирование, викторины, конкурсы, экскурсии на киностудии, выпуск стенгазет, встречи-конференции, посвященные мастерам кинематографа и т.п. [Программы..., 1974, с.93].

Такой факультативный курс в какой-то мере способствовал преодолению разрозненности в отечественном кинообразовании. Безусловно, в нем не могли не отразиться идеологические и политические тенденции, существовавшие в стране, однако свобода, данная учителю при работе с заданиями, фильмами, а также основополагающий творческий принцип (изучение интересных, значительных произведений; развитие мышления, способностей учащихся, их умений самостоятельно анализировать аудиовизуальный текст и т.д.) позволяли

заинтересованному учителю построить факультатив нешаблонно и оригинально.

Как мы уже отмечали, в 1960-х - 1980-х годах приоритетным направлением развития кинообразования было эстетическое. Воспитательные возможности киноискусства стали общепризнанным фактом. Вместе с тем, практическая реализация этих задач понималась порой по-разному. И.С.Левшина, например, отстаивала в те годы «эффективность, в первую очередь, воспитательного направления» [Левшина, 1975, с.20] в медиапедагогике во внеурочной сфере. С.М.Иванова, напротив, считала «включение основ культуры восприятия фильма в классно-урочную систему (в сочетании с внеклассными формами работы), ... целесообразным, ...единственно реальным путем систематической, целенаправленной подготовки учащихся к полноценному восприятию фильма» [Иванова, 1978, с.24].

Во многих трудах российских медиапедагогов, вышедших в 1970-х и 1980-х, затрагивались вопросы взаимодействия экрана и аудитории, которое содержит, как известно, ряд этапов (фаз): контакт, восприятие, анализ.

Контакт является начальной фазой общения аудитории с экраном, он непосредственно связано с восприятием. На этом этапе «очень важно найти оптимальные, научно обоснованные нормативы потребления киноискусства, суммирующие и качественные, и количественные показатели, тем более что социологи утверждают: частота потребления приводит к формированию стереотипов восприятия» [Гращенкова, 1986, с.204]. Л.А.Рыбак (1923-1988) высказал, на наш взгляд, очень верную мысль, которая не потеряла актуальности с появлением новых средств массовой коммуникации (видео, Интернета и др.): «Привычка юных зрителей регулярно смотреть фильмы, часто посещать кинотеатры ради развлечения не обостряет художественной восприимчивости, и сама по себе к пониманию искусства не ведет. ...Фильм смотрят не так, как произведение живописи. Из особенностей, присущих кинематографическому зрелищу, приметнее, а для ...бесед важнее всего, что кинокартина управляет вниманием зрителей с большей настойчивостью и эффективностью, чем любое другое зрелище – и художественное и нехудожественное» [Рыбак, 1980, с.6-8].

Таким образом, кинопроизведение признавалось уже не просто материалом или средством образования, а художественным методом воспитания, реконструирующим «путь его образного становления, в полноте связи с действительностью, киноискусством, творческой судьбой художника» [Гращенкова, 1986, с.204]. А воздействие экранного произведения представлялось заключительной фазой, в которой реализовывалось «личное творческое присвоение мира фильма».

Бесспорно, восприятие экранных произведений имеет «свои специфические особенности, зависящие как от художественно-образной структуры произведения киноискусства, так и от нравственно-эстетического уровня развития зрителя» [Иванова, 1978, с.9]. Зритель воспринимает фильм «сквозь «призму» своих установок, при этом у каждого зрителя свой комплекс

требований, свой «план» отношения к киноискусству» [Иосифян, Гращенкова, 1974, с.7].

Один из основоположников российского медиаобразования Ю.Н.Усов (1936-2000) придавал огромное значение восприятию экранного произведения. Он считал, что восприятие развития «звукорительного образа в динамике пластических форм пробуждает в душе зрителя особое эмоциональное напряжение:

- устанавливает ассоциативные связи с конкретным художественным и жизненным опытом зрителя;
- на основе их происходит интуитивное постижение развивающихся пластических форм в результате сопереживания с героем и автором;
- последовательно возникают образные обобщения отдельных составных фильма, начиная от кадров, ... и кончая отдельными частями фильма в целом» [Усов, 1980, с.26].

Составляющие процесса восприятия, сформулированные Ю.Н.Усовым, легли в основу многих российских медиаобразовательных концепций. Так или иначе, проблемы восприятия медиатекстов затрагивались на разных исторических этапах и не потеряли актуальности в современной социокультурной ситуации.

Проблематика взаимодействия экранных произведений и школьной, студенческой аудитории во многом определяли характер медиаобразования. Внимание к вопросам полноценного восприятия аудиовизуальных медиатекстов, эстетическому воспитанию школьников средствами киноискусства и т.п. способствовало расширению спектра научных проблем, и, как следствие – понятийного аппарата медиаобразования. Так появился термин «аудиовизуальная грамотность» – комплекс умений «анализа и синтеза пространственно-временной формы повествования, которые применяются (...) в момент просмотра фильма» [Усов, 1989, с.16-17].

Теоретическая модель медиаобразования данного периода представляет собой целостную систему, которая имеет ряд устойчивых отличительных признаков (методологической основой эстетическая теория; формы, методики проведения занятий опираются на диалоговую концепцию, педагогику сотрудничества и т.д.).

Напомним, что С.Н. Пензин дал следующую характеристику фильмам: «Условно в киноискусстве выделяем экстравертивные и интровертивные произведения. Первые показывают жизнь как бы взглядом постороннего, рассказывают о внешних событиях; им легче пробиться к зрителям, ибо их содержание и композиция привычнее. Иное дело интровертивные фильмы, раскрывающие внутренний мир, духовную жизнь героя (или, что еще труднее, — автора). На просмотре экстравертивного произведения зритель находится как бы в положении пассажира, перед которым в окне-экране проносятся картины чужой жизни. Пусть перед ним биографии людей, непонятных ему, проблемы, никак не пересекающиеся с его собственными, — следит он за ними со своих привычных позиций. При встрече с интровертивным фильмом ему

приходится расставаться с ролью постороннего наблюдателя; рассматривать духовную, внутреннюю жизнь другого человека извне невозможно, ее ощущаешь, лишь встав на точку зрения этого «другого», как бы уподобившись ему» [Пензин, 1987, с. 6].

Итак, сформировалось требование к зрителям в понимании автора фильма, который делает акцент не на том, что происходит, а как развивается действие, почему именно так поступают люди. Ю.Н. Усов [Усов, 1989] отмечал то, что особое значение отводится кадру, который имеет образный подтекст и значит больше того, что в нем непосредственно воспроизведено.

Принципиально важным для советской кинопедагогики были следующие положения: «фильм, ограниченный во внешних размерах, не ограничен в своем внутреннем объеме и по глубине раскрытия жизни на экране под стать самым крупным полотнам любого искусства; видеть в фильме только фотографическое отражение фактов и не распознавать эстетических образов – значит понижать до предела его «коэффициент полезного действия» [Усов, 1989, с.105-106].

Естественно, что изучение взаимодействия фильма и зрителя подвело медиапедагогов к определению специфических особенностей восприятия медиатекстов. В ходе исследований, лежащих в пограничной области и базирующихся на стыке психологии, искусствоведения, педагогики, философии и т.д., были определены этапы восприятия кинопроизведения. Учеными восприятие киноискусства представляется как органически целостный процесс, состоящий из трех этапов:

«Первый этап – непосредственное ощущение целого, которое ищет форм самоопределения в самом материале на основе чувственного мышления. К критериям первого этапа восприятия относят: переживание внешней событийной канвы и «образа внутреннего содержания» отдельных смысловых частей и фильма в целом; умение видеть детали, в которых выражается концепция целого; восприятие пластической композиции, которая в подлинно художественном произведении содержит философскую концепцию, то есть образно-композиционное восприятие фильма, вбирающего в себя идею» [Усов, 1989, с. 105].

Под вторым этапом восприятия Ю.Н. Усов понимал аналитическую проверку, достройку первого ощущения целого, его критическую проработку. К критериям второго этапа восприятия ученый относил [Усов, 1989, с.105-106]: отбор и логический анализ возможных вариантов осмысления художественной структуры на основе анализа композиции и ее элементов; умение из строя чувственного мышления извлечь логику содержания, выразить мысль; аналитический подход к фильму в его пластическом и философском единстве, осмысление образного обобщения фильма на уровне оформленного суждения, философской концепции, умение проследить развитие единой образной мысли одновременно через все «слои» выразительности.

Третий этап восприятия – это окончательный вывод, представляющий результаты чувственного и логического мышления; осмысление и оценка идейно-художественной концепции фильма.

«Критерии третьего этапа: многоаспектное осмысление образного воссоздания факта, события, характера героя в звукопластической композиции отдельных кадров, их сцеплений, в художественном строе всего фильма; определение логики развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях экрана: в смене планов изображения, сцен, в движении снимаемого объекта, в особом ритме киноповествования; умение «читать» скрытую образность кадра, приемы художественного решения темы, многослойность внутреннего содержания фильма, воспринимать идейно-нравственную концепцию в художественной структуре фильма, в культурно-историческом контексте современного искусства и прошлых времен» [Усов, 1989, с.106].

Кроме термина «аудиовизуальная грамотность» в 1970-е – 1980-е годы прошлого века довольно часто употреблялись и более «старые» термины – «кинообразование» и «киновоспитание». При этом медиаобразование на материале киноискусства рассматривалось многими российскими педагогами как культурно-просветительный процесс, совершенствующий эстетические знания, а кинообразование – процесс личностно-созидательный, наращивающий творческий потенциал личности. «Они взаимодополняют, взаимообеспечивают друг друга и потому незаменимы как единство познавательной и ценностно-ориентационной деятельности, как единство воспитующего обучения и обучающего воспитания» [Гращенкова, 1986, с.196].

Проблема школьного кинообразования, целью которого, по мнению И.С.Левшиной (1932-2009), было «максимальное использование воспитательных возможностей художественного кино в социальном формировании и воспитании школьников» [Левшина, 1975, с.18], анализировалась в ряде работ, вышедших в эти годы. Утверждалось, что «введение в школу системы кинообразования (целенаправленной подготовки к восприятию экранных искусств, то есть кино и телевидения) есть объективное требование современного социального и научно-технического прогресса и одна из задач перспективного развития советской общеобразовательной школы» [Левшина, 1975, с.8]. И.С.Левшина считала необходимым включить «основные задачи, связанные с формированием киновосприятия, в государственные планы совершенствования содержания и методов воспитания школьников», поднять престиж кинематографа с помощью специализированной детской и молодежной прессы, которая создаст благоприятную социально-психологическую установку по отношению к экрану [Левшина, 1975, с.22]. Однако, говоря о больших воспитательных возможностях художественных кино/телефильмов, она констатировала: «педагогически не направленное общение учащихся с кино приводит к тому, что в массе своей школьная молодежь находится на начальной ступени возможной глубины и

эффективности восприятия идейно-нравственного содержания фильма» [Левшина, 1975, с.23].

В своем исследовании 1970-х годов И.С.Левшина выделила следующие возможные виды работы с киноматериалом:

- просмотр фильма с учителем;
 - рассказ учителя о фильме до просмотра: создание необходимого настроения, социально-психологическая установка (вступительное слово перед просмотром могут подготовить и наиболее активные школьники);
 - общая беседа-дискуссия после просмотра фильма (активизация воссоздающего воображения зрителя, определение наиболее значимых моментов киноленты);
 - игровые формы (кино-КВН, киновечера, киновикторины, турниры, аукционы)
 - особенно в работе со школьниками среднего возраста;
 - дискуссия после демонстрации фильма (особенно со старшими школьниками)
- [Левшина, 1975, с.19-21].

В 1970-е – 1980-е годы вышел целый ряд научных работ, книг и методических пособий по кинообразованию (О.А.Баранов, И.В.Вайсфельд, И.Н.Гращенкова, С.М.Иванова, И.С. Левшина, К.К.Парамонова, С.Н.Пензин Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров и др.). К примеру, О.А.Баранов считал наиболее эффективной так называемую «разветвленную» систему школьного киновоспитания, призванную расширить эстетическое восприятие, обращая внимание учащихся на многослойную структуру кинопроизведения (в частности, сочетание изображения, слова, музыки, движения), на развитие как можно более точного (в идеале - адекватного) понимания сложнейшего кинематографического языка. При этом основными отличительными особенностями разветвленного кинообразования являются:

- приспособленность ко всем возрастным группам учащихся;
- комплексность, достижение всеобщей заинтересованности школьников в искусстве;
- деятельный характер (создание кружков любителей кино, организация выставок, фестивалей и вечеров и т.д.) [Баранов, 1979, с.8].

В 70-х – 80-х годах XX века продолжала расширяться сеть школьных кинофакультативов и спецкурсов в высших и средних специальных учебных заведениях. Например, с 1970 года спецкурсы по киноискусству читались в Воронежском педагогическом институте, а несколькими годами позже – в Воронежском Институте искусств. В 1972 году при Воронежском вечернем университете киноискусства открылся факультет «Кино в школе». Занятия в нем проводились два раза в месяц и состояли из двух отделений: часовой лекции с демонстрацией фрагментов и просмотра нового фильма [Пензин, 1987, с.119]. Курс был рассчитан на два года. Первый год изучалась история и теория кинематографа, а второй включал в себя посещение киновечеров и занятия педагогической тематики: «Кино в системе воспитания», «Кино и школа» и т.д. До начала 1980-х слушателями данного факультета были учителя русского языка и литературы, а с 1983 года – заместители директоров школ по

воспитательной работе, для которых имелась своя программа занятий, включавшая не только педагогические, но и киноведческие темы («Автор фильма», «Сюжет», «Звук и музыка» и т.д.). Поддержку воронежскому кинообразованию оказывали областное управление кинофикации, органы образования, общество «Знание», редакции газет и т.д. [Пензин, 1987, с.119-121].

Аналогичной была структура очагов медиаобразования на аудиовизуальном материале и в других российских городах.

Подготовка учителей к преподаванию основ киноискусства оставалась весьма актуальной проблемой 70-х - 80-х годов XX века (впрочем, как и сегодня). В 1975 году на московской Международной консультативной встрече «Вопросы преподавания основ киноискусства в средней школе и некинематографических вузах», в которой приняли участие представители из четырнадцати стран мира, секретарь Союза кинематографистов А.В.Караганов констатировал, что «школа по-прежнему учит читать, но не учит смотреть». Курганские ученые (Ю.М.Рабинович и др.) изложили программу факультативного курса по киноискусству для будущих учителей, который проводился по выбору студентов с 1971 года для историко-филологического факультета. Его основные разделы («Кино как искусство», «Виды кино», «Выразительные средства киноискусства» и др.) были ориентированы на основательную методологическую и методическую подготовку, приобщение студентов к базовым знаниям о киноискусстве, на использование ими знаний по теории литературы и т.д. Таким образом, в процессе кинообразовательной работы в Курганском педагогическом институте сложилась своего рода иерархия: на первом и втором курсах студенты участвовали в работе киноклуба; на третьем – слушали спецкурсы по киноискусству; на четвертом – спецсеминары [Рабинович, 1991, с.72-76].

Проблемами кинообразования продолжал заниматься и созданный при Союзе кинематографистов общественный Совет по кинообразованию в средних школах и некинематографических вузах. По программам, одобренным Советом, киноискусство изучалось на факультативных занятиях в ряде российских школ. Медиапедагоги страны провели серию конференций и выездных советов. Так, в 1978 году в Кургане прошла Всесоюзная конференция по кинообразованию, а в 1978-1983 годах состоялись выездные советы по кинообразованию в столицах тогдашних «союзных республик». После знаменательной московской международной консультационной встречи по кинообразованию 1975 года прошли совместные семинары российских, немецких и венгерских медиапедагогов.

Впрочем, как и прежде, медиаобразование в обычных российских вузах и школах не было обязательным. Как правило, речь шла о курсах по выбору самих учащихся. Конечно, помимо факультативных предметов и кружковых занятий, специально посвященных медиакультуре, существовали и интегрированные курсы. В этом случае медиаобразование становилось составной частью дисциплин эстетического (литература, изобразительное

искусство, музыка, мировая художественная культура, эстетика), лингвистического (русский и иностранный языки), историко-философского (история, философия, право) и иных циклов.

Постепенно кинообразование стало занимать довольно прочное положение в российской педагогике как полноправная часть «системы эстетического воспитания, в которой оно сливается с уроками музыки, изобразительного искусства, литературы» [Вайсфельд, 1982, с.35]. Особенно тесной была связь кинообразования со школьным и вузовским предметом «Литература». Преподавание литературы связывали с киноискусством многие отечественные медиапедагоги (С.А.Герасимов, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Ю.М.Рабинович, Ю.Н.Усов и др.). «Я убежден, – писал С.А.Герасимов, что кинематограф – искусство совершенно всеобъемлющее и всемогущее и обладает всеми свойствами литературы в области времени и пространства, всеми ее возможностями проникать в причинность и связи, раскрывать не только поступки, но и мысли человека. То есть кино способно творить все то, что от века было достоянием литературы, но способность эта в кинематографе умножилась зрительным воплощением» [Герасимов, 1981, с.54]. Однако при использовании кинематографа в школьной практике зачастую превалировало обращение к его идейно-нравственному содержанию, хотя, на наш взгляд, весьма продуктивным было стремление педагогов к интеграции искусств в рамках учебных занятий: к примеру, при анализе текста (имеется в виду литературный и медиатекст), восприятия произведений литературы и киноискусства и т.д.

Обоснованность данной точки зрения подтвердил масштабный Тушинский эксперимент, проходивший под руководством Ю.Н.Усова в первой половине 1980-х в Москве. Его задачей стало экспериментальная апробация кинообразования в начальной и средней школе. В рамках его проведения реализовывались задачи знакомства учащихся с основами теории кино, развития их киновосприятия и совершенствования восприятия других видов искусства, в том числе и литературы и т.д. Всё это комплексно осуществлялось в синтезе занятий кино клубов, кинофакультативов, уроков литературы, истории, обществоведения. Была составлена тематическая программа просмотров фильмов в кино клубе или кинотеатре, в ходе которых школьники получали знания о кинематографе. После очередного тематического просмотра работа продолжалась на классном часе для всех учащихся, на факультативе для желающих, особенно заинтересованных искусством кино. Полученные на занятиях клуба теоретические сведения углублялись в практике анализа очередного фильма, а также при рассмотрении смежных с литературой понятий: художественный образ в кино и литературе, содержание и форма в произведениях кино и литературы, понятие о композиции, жанрах и пр. [Усов, 1982, с.35]. Педагоги использовали общие закономерности и особенности восприятия и анализа литературы и кино на факультативах по киноискусству и уроках литературы. В 1980-х годах изучение основ киноискусства в школе «из полулюбительского занятия энтузиастов» постепенно превращалось «в

органическую потребность как учащихся, так и учащихся» [Вайсфельд, 1982, с.35].

В работе кинокружков, киноклубов и кинофакультативов довольно популярными были подходы педагогики сотрудничества, появившейся в 1960-1970-е годы, и получившей относительно широкое распространение в киноклубном движении. Обобщение подобного опыта работы (на примере городского молодежного киноклуба «Искусство экрана», существовавшего более 20 лет и других медиаобразовательных инициатив) дается, в частности, в работах А.В.Федорова [Федоров, 1989; 2001].

В московской школе № 91 был организован экспериментальный кинофакультатив, деятельность которого подразделялась на два основных направления: просмотр, обсуждение кинофильмов (киноклубные занятия); занятия, носившие теоретико-прикладной характер после просмотра фильма (кинофакультативные занятия). Кинофакультатив по существу функционировал как одна из форм молодежной субкультуры, в которой целенаправленно реализовывались позитивные моменты и гасились негативные. Так, в начале своей деятельности целью факультатива этой школы было общение. Фильм рассматривали как средство, тему для разговора. Постепенно центр внимания и интереса переместился из зрительного зала на экран, на фильм, погружение в который становилось целью, а «общение со сверстниками – лишь средством для ее достижения» [Гращенкова, 1986, с.199-200].

На кинофакультативных занятиях активно использовались игровые, творческие задания; свободное общение; диспуты; анкетирования с последующим обсуждением их результатов; письменные работы (рецензирование, отзывы, сочинения на тему просмотренных фильмов; изготовление киноафиш и т.д.). Работа кинофакультативов и кружков зачастую проводилась в сочетании с деятельностью кинолюбительских объединений. Руководителей кружков и факультативов, любительских киностудий, как в 1970-х, так и в последующие годы, готовили в Московском институте культуры, на факультетах общественных профессий при университетах и педагогических институтах.

В данный период появилось определение оптимальных форм структуры киноклубов. К примеру, О.А.Баранов выделил следующие подразделения в работе киноклубов: познавательные (кинокружок и кинофакультатив); организационно-технические (фотографы, осветители, киномеханики и т.д.); исследовательские и пропагандистские (киномузеи, кинобиблиотеки; руководители кружков, лекторы и т.д.); творческие (художники, сценаристы, персонал киностудии) [Баранов, 1979, с.13].

Интеграция киноклубных и факультативных занятий позволяла достичь значительных результатов деятельности, так как факультатив при этом становился «локальной эстетической средой, обладающей информационно-просветительским и творчески-преобразовательным воздействием на школьную молодежь. Она, в свою очередь, вписывается в широкую эстетическую среду – быт, жилье, ... различные пласты культуры. Между

этими двумя измерениями эстетической среды – локальной и широкой – должны возникать определенные созвучия, переплетения, в которых элементы художественные и внехудожественные создают новое, действенное, взаимодополняющее, воспитывающее единство» [Гращенкова, 1986, с.199].

Кинообразование школьников и молодежи 1970-х – 1980-х осуществлялось и в школьных филиалах кинотеатров, первые из которых появились еще в 1960-е годы. Их работа достаточно активно продолжалась во многих регионах страны и была подчинена общим задачам киновоспитания. Школьные кинозалы функционировали как организационные и технические центры общения школьников с кинематографом. Например, в селе Ворзель успешно работал школьный кинотеатр «Космос», который при подборе репертуара учитывал возрастные особенности зрителей и был тесно связан с общешкольным учебным процессом. Велась обширная просветительская работа, рассчитанная не только на любителей кино, но и на обычных зрителей. Видимо, этим объяснялась тематическая рассредоточенность просмотров, разбросанность и «широкоохватность» многочисленных кружков («Клуб друзей кино», киноклуб «У карты мира», секции литературы, кино и музыки, кинолекторий «Хочу все знать» и т.д.) [Баранов, 1979, с.71].

При школьных кинотеатрах работали группы корреспондентов (их основная деятельность – подготовка информационных выпусков, регулярных кинобюллетеней, стенгазет, информация Совета киноклуба о мероприятиях, проводимых в разных классах, обсуждений репертуара кинотеатра и телевизионных программ для школьников). Киномузей готовил тематические выставки о мастерах и профессиях кинематографа, освещал переписку с киностудиями страны и деятелями киноискусства) [Баранов, 1979, с.72-74].

Появились молодежные кинотеатры при профтехучилищах и вузах. Они организовывались либо в актовом зале учебного заведения, при котором создавались, либо в арендуемом клубе, доме культуры и т.д. Структура и организация молодежных кинотеатров была очень близка к работе школьного кинотеатра (отличия были лишь в возрасте аудитории). Среди форм деятельности молодежных кинотеатров получили широкое распространение тематические показы, вечера документального, научно-популярного кино, торжественные премьеры фильмов, кинолектории, киноклубы по интересам и т.д. Отличие киноклубов по интересам от обычных кинолекториев состояло в том, что киноклубы ориентировали учащихся в значительно большей степени на проявление собственной инициативы и самостоятельности. Встречи с интересными людьми, обсуждения фильмов, диспуты - вот далеко не полный перечень форм работы клуба [Черкашин, 1987, с.35-36]. Киноклубы по интересам затрагивали вопросы профориентации, патриотического, гражданского и эстетического воспитания учащихся.

Важным компонентом медиаобразования всегда считался выпуск программ и учебных изданий. С начала 1960-х столичные («Просвещение», «Педагогика», «Детская литература», «Искусство», «Киноцентр» и др.) и провинциальные издательства выпустили немало монографий, учебных

пособий, научных сборников, программ, посвященных проблемам кино/медиаобразования. Правда, некоторые из опубликованных работ были перенасыщены идеологическими догмами, а методические пособия давали иногда слишком примитивные схемы организации педагогической работы с детьми [см., к примеру: Вейхельт и др., 1966, с.26-27]. Статьи по проблемам кинообразования публиковались в журналах «Искусство кино», «Педагогика», «Семья и школа», «Специалист», «Культурно-просветительная работа», «Киномеханик» и др.

Одним из самых активных энтузиастов-издателей литературы о кинообразовании был Л.А.Рыбак (1923-1988) – педагог, киновед, главный редактор издательств БПСК (Бюро пропаганды советского киноискусства) и «Киноцентр» (эту должность он занимал со второй половины 1970-х до своей кончины). Автор нескольких блестящих киноведческих монографий (о творчестве М.Швейцера, Ю.Райзмана, Л.Куравлева и др.), Л.А.Рыбак стал основателем очень важной для поддержки медиаобразования в России книжной серии под общей рубрикой «Кино и школа». В рамках этой серии Л.А.Рыбак также опубликовал и свои четыре «кинопедагогические» книжки [Рыбак, 1975; 1976; 1978; 1980], написанные увлекательным и ярким языком, доступным как учителям, так и старшеклассникам. В трех из них шла речь об экранизациях русской классики и современной литературы.

В книге «Наедине с фильмом» Л.А.Рыбак рассказал о тонкой сфере восприятия экранного кинопроизведения. «Когда-то – до того, как стать кинокритиком, – писал Л.А.Рыбак, – я более полутора десятилетий был школьным учителем. Ходил с ребятами в кино. И случалось, всерьез обижался, если кто-то из моих учеников, посмотрев хорошую картину, не считал ее хорошей, объявляя во всеуслышанье: «Лабуда!» – ни с художниками, не с педагогом не церемонясь. Я злился: понимай картину по-своему, но – понимай! Впечатления кинозрителей всегда неравноценны, потому что они индивидуальны, стремиться к их уравниванию бессмысленно, но как добиться, чтобы, индивидуальные, они возникали и не были бедны?» [Рыбак, 1980, с.6]. Согласитесь, этот вопрос все еще стоит на повестке дня процесса медиаобразования и сегодня, хотя многие медиапедагоги (как российские, так и зарубежные) не раз пытались на него ответить – и в теории, и в практике...

В 1980 году вышла книга Ю.Н.Усова «Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов», в которой курс «Кино как искусство» (осуществлявшийся в школьных киноклубах, факультативах и на уроках литературы) строился по принципу «знакомства с особенностями структуры кинообраза, или звукозрительного образа, синтезирующего в себе отдельные свойства смежных видов искусства, но принципиально отличающегося от художественного образа в произведениях литературы, живописи, музыки, театра» [Усов, 1980, с.5].

Курс «Кино как искусство» имел целью повышение эстетического воздействия кино и телевидения на основе развития аудиовизуальной грамотности, и включал в себя теоретические разделы программы «Основы

киноискусства» 1974 года. В основу содержания занятий была положена специфика структуры кинообраза, рассматриваемая на различных уровнях в каждом классе. В начале учебного года для каждой возрастной группы давались задания, позволявшие выявить отношение школьников к киноискусству, особенности восприятия фильма. В конце учебного года учащимся предлагалась еще одна группа заданий, определявшая навыки восприятия фильма, умения его анализировать (своеобразный контроль знаний о киноискусстве). Если первая группа заданий была представлена в виде вопросов, то задания в конце года строились на основе написания рецензии к фильму (на базе специально разработанных заданий).

Данная методика позволяла рассмотреть различные аспекты проблемы художественного восприятия, включая кинематографическое время и пространство; осмысление динамики звукозрительного образа; особенности восприятия словесного художественного образа, кинообраза; восприятие образа кино и литературы, музыки, живописи; синтетическую природу кинообраза, художественную реальность в театре и кино.

Вторая часть методического пособия посвящалась практике анализа фильма для разных возрастных уровней школьников.

Быть может, некоторые разделы данной программы представляли определенную трудность для применения учителями-практиками (особенно в отдаленных районах страны). Однако в целом это пособие стало принципиально новой вехой в кинообразовании, так как представленные в нем методические рекомендации и практические выкладки позволяли кинопедагогам творчески подойти к проблеме использования киноискусства как в учебно-воспитательном процессе, так и во внеучебной деятельности. Учитывая разрозненный и разобщенный характер медиаобразования в России, относительную самостоятельность развития различных кинообразовательных моделей и чрезвычайно высокую популярность кинематографа в школьной и юношеской среде, выход такого рода изданий, как нам кажется, был чрезвычайно важен.

Итак, учебно-педагогической литературы было выпущено немало. Однако за все эти годы так и не удалось наладить выпуск хоть сколько-нибудь регулярного издания по медиаобразованию – газеты или журнала. А без этого координация автономных усилий советских медиапедагогов оставалась весьма затруднительной...

Значительно лучше обстояли дела в области научных исследований по проблемам кино/медиаобразования. В 70-х были успешно защищены кандидатские диссертации, развивавшие идеи художественного образования школьников на материале аудиовизуального медиаобразования: Н.В.Гончарова [1970], С.М.Иванова [1978], Г.С.Лабковская [1976], И.С.Левшина [1974], З.С.Малобицкая [1979], С.В.Соколова [1971], Ю.Н.Усов [1974] и др. Диссертации на школьном материале открыли дорогу исследованиям, обращенным к проблеме медиаобразования в институтах и университетах. Наиболее заметные работы на тему кинообразования в вузах появились в 1980-е

годы: С.М.Одинцова [1981], Л.Н.Сереженкова [1982] и др.

При этом, естественно, продолжался процесс исследования медиаобразования с учащимися: в плане создания и использования экранно-звуковых средств в школе: В.И.Булавко [1982], Л.П.Прессман [1981], А.З.Сайдашев [1985] и др.; самодеятельного кинотворчества школьников: Ю.И.Божков [1984], П.Д.Генкин [1985], Э.А.Янеляускас [1983] и др.; социально-психологических аспектов воспитания и восприятия: Н.Б.Кириллова [1983], Ч.А.Шакиева [1983], С.А.Шейн [1982] и др.

К 1980-м годам в России наметился процесс «углубления» медиаобразовательных исследований, переход от описания и обобщения чисто педагогического опыта к выявлению психологических и/или социологических пластов данного феномена; усиление интереса исследователей к проблеме детского творчества, связанного с медиа; «снижение» возраста детей», с которыми исследователи проводили медиаобразовательную работу; повышение уровня обобщений в медиаобразовательных диссертациях» [Шариков, 1990, с.38-39].

Немаловажное значение для развития медиаобразования имело оснащение российских учебных заведений кино/видеотехникой. В 1970-е годы, согласно государственному нормативу, общеобразовательная школа должна была иметь в своем арсенале кинопроекторы, количество которых предусматривалось в зависимости от числа учащихся (максимальное число – 8 кинопроекторов). Кроме того, каждая школа, как правило, имела два цветных телевизора. Понятно, что центральные школы, а также школы в крупных городах были оснащены технически гораздо лучше, чем сельские, а тем более – малокомплектные школы. Зачастую техника, приобретаемая для школ, использовалась слабо, была сложной для эксплуатации. Кроме того, учителя недостаточно хорошо владели навыками ее использования. Крайне мало школ имело свою телестудию, из-за экономических и организационных проблем это новшество не нашло широкого распространения. Как мы видим, «оставалось много противоречий дидактического, организационно-технического и экономического плана» [Зазнобина, 2000, с.9].

Несмотря на довольно активную работу энтузиастов медиаобразования, картина его развития в России была далеко не идиллической. «Постепенное занижение роли гуманитарного начала в средней и высшей школе было преградой для внедрения аудиовизуальной культуры и в целом эстетического воспитания средствами кино. Процесс торможения особенно усилился в 70-х - первой половине 80-х годов. (...) Созданный в Калининне в школе-интернате киномузей был переведен в школу № 26, а затем (в 1982 году) ликвидирован» [Вайсфельд, 1988, с.6]. Анализ литературы по медиаобразованию тех лет позволяет сделать вывод о том, что оно было разрозненно, разобщено: «Усилиями одного человека, одной группы единомышленников, даже одной области или региона системы не создать. Все должно соединиться, скоординироваться на высоком государственном уровне», – так оценивал сложившуюся тогда ситуацию Ю.М.Рабинович [Рабинович, 1991, с.119-120].

Кроме того, на всех этапах развития медиаобразования в России у него были не только сторонники, но и убежденные противники, которые боялись, к примеру, что «поспешное и неуклюжее осуществление идей школьного кинообразования может разрушить назойливым вмешательством непосредственный контакт между экраном и юными зрителями. Дескать, встанут из-за парт полчища обученных молодых критиков, стремящихся к общей усредненной оценке кинопроизведения, – конец зрительским радостям. Ведь чтобы наслаждаться киноискусством, нужно смотреть фильмы непредубежденно, привольно и непосредственно. (...) Нельзя приравнивать посещение кинотеатра к обязательным школьным занятиям. Нельзя замораживать любовь юной публики к кинематографу» [Рыбак, 1980, с.4].

Так или иначе, в связи с большей доступностью 8-ми и 16-ти миллиметровых камер движение кружков и любительских киностудий в России продолжало активно развиваться вплоть до первой половины 1980-х годов. Количество кружков и студий возросло с 5 тысяч (1974) до 11 тысяч (1983), а количество участников этих коллективов возросло с 60 тысяч до 120-150 тысяч человек [Ильичев, Нащекин, 1986, с.53-60]. В конце 1970-х появились так называемые «спутники» детских кинолюбителей. Так назывались дочерние, подшефные любительские киностудии и клубы. Во второй половине 1980-х многие из этих кружков стали переходить на съемки фильмов на видеопленку, что, бесспорно, упрощало и удешевляло съемочный процесс (не нужна была проявка и печать материала, не было надобности в громоздком кинопроекторе и т.д.).

Интересен опыт ярославской народной киностудии «Юность» под руководством Р.Юстинова, в которой насчитывалось больше 200 школьников разных возрастов. При этой киностудии функционировал фотоклуб, где занимались около семидесяти ребят. При киностудии существовали курсы юных киномехаников, после окончания которых подростки имели возможность работать в сельских клубах и домах культуры. С работой этой киностудии связан и «Клуб друзей кино», руководимый Н.Н.Юстиновой, семейные киностудии, работающие при филиале «Солнышко», в котором было задействовано порядка 30 семей. «Юность» имела в наличии более ста кинокамер и работала в самых разных жанрах кино.

В 1970-е годы стали регулярно проводиться различные тематические конкурсы и фестивали, посвященные достижениям науки, техники, производства. Например, на тульский фестиваль в 1974 году было представлено около шестисот любительских кинолент. Лучшие фильмы были отобраны для государственного проката. В фестивале участвовали учащиеся средних учебных заведений и студенты. Тогда же стали проходить регулярные смотры и фестивали работ кинолюбителей, живущих в сельской местности. В 1975 году прошел фестиваль любительских фильмов, в котором участвовали более 40 тысяч кинолент. В 1977 году состоялся 1-й Всесоюзный фестиваль детских любительских фильмов. На нем демонстрировалось 27 фильмов, представленных 15 киностудиями.

В 1985 году открылся Всесоюзный конкурс любительских фильмов в Москве, в котором участвовали кинолюбительские объединения всех республик, зарубежные гости. На момент его проведения в России появилось 211 кинолюбительских кружков и киностудий, создано больше 6,5 тысячи самодеятельных фильмов [Ильичев, Нащекин, 1986, с.81-86]. Только в рамках Всесоюзного смотра детских самодеятельных фильмов было проведено более 150 региональных, областных краевых смотров и конкурсов, свыше 60 тематических недель самодеятельного киноискусства, около 1100 так называемых «творческих отчетов» ведущих народных киностудий Российской Федерации. Развитию детского кинолюбительства был посвящен Пленум Всесоюзной комиссии по работе с кинолюбителями Союза кинематографистов. Были организованы творческие лаборатории в Башкирии, Астраханской, Пермской и других областях.

Однако, несмотря на внушительный размах работы детских коллективов, основной акцент на смотрах и конкурсах делался на непосредственный просмотр кинолент. Не принимались во внимание вопросы общественной работы самодеятельных коллективов, их вклад «в реализацию основных социальных функций клубного учреждения, при котором существует киноколлектив, общественной значимости создаваемых экранных произведений» [Ильичев, Нащекин, 1986, с.93].

Активными членами любительских киностудий были школьники, которые с энтузиазмом включались в творческий процесс, тем более что «процесс создания фильма, пусть даже самого примитивного, требует дарований и знаний разносторонних, и буквально все, от признанных эрудитов до ребят, ставших давно притчей во языцах на всех педсоветах, – все без исключения ребята могут в этом процессе ... найти свое вполне уважаемое, вполне достойное место» [Кабо, 1978, с.144].

Базовые киностудии, создаваемые в разных районах страны, пропагандировали и изучали опыт работы кинолюбительских объединений, оказывали практическую и методическую помощь сельским коллегам. Для них проводились семинары-практикумы, в которых участвовали профессиональные кинематографисты и кинолюбители, поднимавшие организационные, технические, практические вопросы кинолюбительского движения. Многие базовые киностудии курировались опытными кинолюбителями и профессионалами, что существенно влияло на повышение уровня любительских кинолент в художественном и эстетическом плане.

Удивительно, что зачастую стимулами работы кинолюбителей становились факторы, которые, казалось бы, должны наоборот тормозить их работу. Здесь мы имеем в виду трудности кинолюбительских объединений, связанные с недостаточным количеством кино/фото/аудиоматериалов, слабым финансированием и т.п. Школьникам приходилось организовывать специализированные технические службы: групп фотографов, радистов, звукооператоров, а в дальнейшем – операторов, монтажеров, осветителей и т.д. Эта работа так увлекала ребят, что группы обменивались опытом,

объединялись, создавали собственные киностудии [Баранов, 1979, с.13]). К началу 1980-х наиболее оптимальной организацией самодеятельного кинотворчества учащихся, по справедливому определению Ю.И.Божкова, была та, которая позволяла сочетать процесс формирования кинозрительской культуры и овладение техникой киносъемки. При этом ведущую роль в педагогической работе должно было занять формирование кинозрительской культуры, особую роль в которой играл кинокружок [Божков, 1984, с.5]. В то же время Ю.И.Божков констатировал, что на практике «до сих пор школьные кружки кинолюбителей ориентированы в основном на приобретение технических навыков» [Божков, 1984, с.11-12].

Остро стоял вопрос и о квалифицированных руководящих кадрах для любительских киностудий. Их подготовкой занимались специально открывшиеся факультеты и отделения при институтах искусств и культуры, не в полной мере удовлетворявшие запросы кинолюбительского движения. В такой ситуации большие надежды возлагались на факультеты общественных профессий, имеющиеся во многих вузах, в том числе – педагогических (Красноярск, Курган, Москва, Таганрог и т.д.). Нехватка кадров особенно остро ощущалась в сельских и отдаленных районах.

Впрочем, мы согласны с авторитетным мнением О.А.Баранова: «с педагогической точки зрения киностудия ни в коей мере не является целью деятельности; при всем своем несомненно творческом характере она является вспомогательной и необязательной формой работы» [Баранов, 1989, с.90]. Главная задача медиаобразования на материале кинематографа и тогда и сейчас – развитие творческой, критически мыслящей личности школьника и студента, аудиовизуального восприятия аудитории, способностей к полноценному анализу медиатекстов (художественных и информационных).

Медиаобразование на материале телевидения, радиовещания, звукозаписи и прессы

Телевидение к 70-м годам XX века прочно вошло в содружество экранных искусств. Его возможности «в ретрансляции произведений практически всех видов искусств несравнимы с возможностями никакого другого средства массовой коммуникации», так как «в телевидении интегрируются театральное, словесное, музыкальное, кинематографическое и изобразительное творчество» [Каган, 1972, с.387]. Масштабы телевизионного потребления, значительно потеснившего традиционные институционные каналы (театры, музеи, библиотеки и пр.) способствовали превращению его в неотъемлемую часть повседневной жизни практически всех слоев населения [Парамонова, 1975, с.65]. Популярность телевидения, в частности, транслируемых художественных фильмов, в 1970-х была очень высока: до 50% подростков и юношества смотрели в среднем от 20 до 30 фильмов в месяц [Левшина, 1975, с.4]. Вместе с тем, по мнению К.К.Парамоновой, кино и телевидение создали в 1970-е годы

тот сложный конгломерат, в котором они оба, сохраняя свои свойства, еще очень мало помогали друг другу [Парамонова, 1975, с.42].

«Кино и телевидение – писал Л.А.Рыбак, – простые в потреблении экранные искусства, но, как язык, сложные для понимания – занимают в нашей жизни важное место, и их роль возрастает. Зрителями стали все. Кинообразование нужно, чтобы все стали грамотными зрителями» [Рыбак, 1980, с.38].

Тем не менее, в 70-х - 80-х годах XX века реальное общение советских школьников с телевидением и радио складывалось стихийно, педагогически почти не контролировалось. Многие учителя были не подготовлены к медиаобразованию школьников на материале радио/телепередач, слабо владели соответствующими знаниями и умениями «по организации просмотра, прослушивания, обсуждения и включения художественной теле- и радиоинформации в конкретные школьные мероприятия» [Власкина, 1985, с.6].

В 1969 году была защищена первая в России диссертация (В.И.Саперов), посвященная медиаобразованию учащихся средствами радиовещания. Эта тематика затрагивалась потом в исследованиях Г.Я.Власкиной [1985], Н.Н.Зволинской [1970], Г.А.Усовой [1981] и др. В некоторых из этих работ радиоматериал анализировался наравне с телевизионным. Медиаобразовательные возможности телевидения рассматривались в диссертациях В.В.Ксенофонтова [1976], В.М.Кузнецова [1982], В.А.Монастырского [1979], А.А.Степанова [1973], С.Р.Фейгинова [1977] и др.

Г.Я.Власкина разработала эстетически ориентированную модель медиаобразования школьников средствами телевидения и радиовещания, которая основывалась на следующих основных принципах:

- системный подход к использованию телевизионных и радиопередач по искусству с целью художественного образования и эстетического воспитания;
- комплексность эстетического воздействия на учащихся «передач художественного цикла при реализации всех основных функций искусства», что признавалось важнейшим условием для развития личности;
- соединение воспитательных и обучающих факторов ТВ и радио;
- учет специфики национальной культуры и искусства;
- учет психолого-возрастных и индивидуально-типологических особенностей, взаимообучения и взаимовоспитания в ходе общения;
- проявление творческой инициативы школьников и стимулирование их практической деятельности [Власкина, 1985, с.28].

На наш взгляд, действенность и наибольшая эффективность работы по медиаобразованию на основе данных принципов должна была подкрепляться соответствующей материальной базой, и, кроме того, готовностью педагогов к медиаобразованию учащихся на материале ТВ в учебно-воспитательном процессе. Однако, учебные заведения даже крупных городов, не говоря уже о провинции, были крайне слабо оборудованы телеаппаратурой (как мы уже говорили, в лучшем случае – два телевизора в школе), а радиоточки в школах использовались в основном для объявлений. Так что говорить об активном и

повсеместном использовании телевидения и радио в работе со школьниками было явно преждевременно.

Вместе с тем, образовательный потенциал радио высоко ценился в медиапедагогике. По мнению Г.Я.Власкиной, оно имело «широкие возможности для развития воссоздающего воображения. При радиослушании необходимо быть сотворцом, дополнять своей фантазией отсутствующий зрительный ряд, развивая тем самым образное мышление». Высокохудожественная радиоинформация могла оказать «заметное эмоциональное воздействие на юного слушателя особенно при восприятии специфических жанров радио, основанных на художественной литературе, литературно-драматических композиций» [Власкина, 1985, с.48]. Тематика детских и юношеских радиопрограмм значительно обогатилась. Кроме традиционных театрализованных радиопостановок появились новые циклы передач художественного и эстетического направления. К примеру, «Доскажи сказку» – программа, развивающая творческое воображение детей, «Найти решение» (1981) – конкурс фантастических проектов и т.п.

В исследовании В.В.Лизанчука выделялись три основные социальные функции радио и телевидения тех лет: образовательная, организаторская и развлекательная [Лизанчук, 1977, с.26]. На наш взгляд, здесь не учитывалась мощная идеологическая функция, которая являлась приоритетной долгие годы и пронизывала все готовящиеся и выходящие в теле/радиоэфир программы, документальный и игровой кинематограф.

В 70-х - 80-х годах XX века звукозапись тоже сохраняла свою популярность. Все еще вызвали интерес у молодежи образовательно-развлекательные журналы с аудиоприложением («Кругозор» и «Колобок»). В конце 1970-х - начале 1980-х годов слушателями и читателями данных изданий были 70% школьников и учащиеся профессионально-технических училищ, 20% – студентов, 5% – рабочих, колхозников и служащих, 5% – учителей и воспитателей, преподавателей техникумов [Беспалова, 1993, с.83]. Основное содержание этих журналов посвящалось литературе и искусству (музыке, театру, кинематографу, эстраде и др.).

Свое продолжение в 70-е и 80-е годы XX века получило и медиаобразование на материале прессы. По-прежнему выходили «идейно выдержанные» школьные и вузовские газеты (стенные, рукописные, малотиражные). С 1976 года возобновились слеты юнкоров, первый из которых собрал представителей из 42 городов и сел [Школьник, 1999, с.9]. К началу 1980-х годов получила распространение интеграция детской и взрослой печати: так называемая «детская во взрослой», когда при обычных редакциях организовывались детские издания. Здесь, однако, возникал ряд проблем, связанных с позицией редактора взрослого издания, которая зачастую ставила детскую газету в зависимость от разного рода чиновников, степени понимания ими важности работы юнкоровского движения. Далеко не все ребята могли стать читателями таких изданий, так как для этого необходимо было подписаться на «взрослую» газету [Школьник, 1999, с.30].

В целом к середине 1980-х российскому медиаобразованию уже было ощутимо тесно в традиционных идеологических и методических рамках. И нагрянувшая во второй половине 1980-х государственная «перестройка» дала ему новый импульс.

Литература

- Баранов О.А. Школьные кино клубы и их роль в кинематографическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. М., 1968. 238 с.
- Баранов О.А. Художественный кинематограф в работе средней школы. Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1977.
- Баранов О.А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979. 96 с.
- Берштейн А.Я. На уроке - художественный фильм. М.: Изд-во БПСК, 1971. 52 с.
- Беспалова А.Г. Становление и развитие отечественных аудиовербальных средств массовой коммуникации: Дис. ... канд. филол. наук. Ростов, 1993. 181 с.
- Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: Дис...канд. пед. наук. М., 1983.
- Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 1984. 22 с.
- Бондаренко Е.А. Информационно-коммуникативная среда современного образования: этнокультурные аспекты медиаобразования // Образовательные технологии XXI века. ОТ. 08 / под ред. С.И. Гудиловой, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2008. С. 23-28.
- Булавко В.И. Экранные средства обучения на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
- Вайсфельд И.В. Кино в педагогическом процессе // Сов педагогика. 1982. № 7. С.35-38.
- Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. 21 с.
- Вайсфельд И.В. Эволюция экрана, эволюция восприятия // Специалист. 1993. № 5. С.3-6.
- Вейхельт К.О., Кейлина Р.Д., Кандырин Б.Н. Клуб - детям. М.: Профиздат, 1966. 128 с.
- Власкина Г.Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1985. 205 с.
- Генкин П.Д. Развитие интереса к самодеятельному кино в процессе воспитательной деятельности любительской киностудии: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1985.
- Герасимов С.А. Современность и экран // Искусство и школа. М.: Просвещение, 1981.
- Гончарова Н.В. Формирование оценочного отношения к художественным фильмам учащихся 5-6 классов: Дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1970.
- Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. М.: Высшая школа, 1986. 224 с.
- Дорофеева М.Г. Влияние опыта кинозрителя на литературное развитие школьника. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2000. 21 с.
- Зазнобина Л.С. Оснащение школы техническими средствами в современных условиях. М.: Перспектива, 2000. 78 с.
- Зволинская Н.Н. Условия эффективного применения радио и звукозаписи в преподавании литературы: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками. Автореф. ... канд. пед. наук. М., 1978. 24 с.
- Иванова С.М. Воспитание полноценного восприятия киноискусства младшими подростками: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.
- Ильичев С.И., Нащекин Б.Н. Кинолюбительство: истоки и перспективы. М., Искусство, 1986. 110 с.
- Иосифян С.А., Гращенкова Е.Н. Кино и зритель. М: Изд-во ВГИК, 1974. 66 с.

- Кабо Л.Г. Кино в эстетическом и нравственном воспитании детей. М.: Просвещение, 1978. 173 с.
- Каган М.С. Морфология искусства. Л.: Искусство, 1972. 440 с.
- Кириллова Н.Б. Социально-эстетическая эффективность киноискусства как фактора воспитания молодежи: Дис. ... канд. искусств. М., 1983.
- Ксенофонтов В.В. Телевидение как фактор ком. воспитания школьников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1976.
- Кузнецов В.М. Дидактические основы вузовского учебного телевидения: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1982.
- Лабковская Г.С. Формирование нравственного идеала у старшеклассников средствами киноискусства: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1976.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино. Автореф. ... канд. пед. наук. М., 1975. 26 с.
- Левшина И.С. Воспитание школьников средствами художественного кино: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1974.
- Лизанчук В.В. Педагогические проблемы повышения эффективности воздействия радио и телевидения на социализацию подростков: Дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1977. 162 с.
- Малобицкая З.С. Киноискусство как средство нравственно-эстетического воспитания учащихся старших классов: Дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1979.
- Монастырский В.А. Художественное воспитание старших школьников средствами телевидения во внеклассной работе: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.
- Одинцова С.М. Анализ фильма как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки студентов-филологов педагогических институтов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
- Парамонова К.К. Фильм для детей, его специфика и воспитательные функции. М.; Изд-во ВГИК, 1975. 50 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. 176 с.
- Полуэхтова И.А. Телевидение в развитии художественной культуры школьников // Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся. М., 1998. С. 65-85.
- Прессман Л.П. Педагогические основы создания и использования экранно-звуковых средств в средней образовательной школе: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1981.
- Программы факультативных курсов средней школы. М.: Просвещение, 1974. 111 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган, Периодика, 1991. 120 с.
- Рыбак Л.А. Наедине с фильмом. Об искусстве быть кинозрителем: Кино и школа. М.: Изд-во БПСК, 1980. 57 с.
- Рыбак Л.А. Прочитано экраном: Кино и школа. М.: Изд-во БПСК, 1975.
- Рыбак Л.А. Русская классика на экране: Кино и школа. М.: Изд-во БПСК, 1976. 63 с.
- Рыбак Л.А. Сов. литература на экране: Кино и школа. М.: Изд-во БПСК, 1978. 64 с.
- Сайдашев А.З. Активизация познавательной деятельности учащихся при проблемном обучении средствами кино и демонстрационного эксперимента: Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1985.
- Саперов В.И. Использование радиовещания в ком. воспитании учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1969.
- Сереженкова Л.Н. Обучение речевому общению студентов-иностранцев на основе художественных фильмов (на продвинутом этапе обучения): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
- Соколова С.В. О формировании элементов эстетического восприятия (на материале киноискусства): Дис. ... канд. пед. наук. М., 1971.

- Сомов В.П. Школа и средства массовой коммуникации в эстетическом воспитании подрастающего поколения // Теория эстетического воспитания. М.: НИИ общей педагогики АПН СССР. 1973. С.61-71.
- Степанов А.А. Психологические основы применения телевидения в обучении: Дис....канд. псих. наук. Л., 1973.
- Усов Ю.Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: Дис. ... канд. искусств. М., 1974.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. М., 1989. 32 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. 362 с.
- Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин, 1980. 125 с.
- Усов Ю.Н. Тушинский эксперимент. Использование киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся VII-X классов // Кино-детям. М., 1982. С.34-44.
- Усова Г.А. Радиовещание и телевидение как факторы формирования ценностных ориентаций подростков: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
- Федоров А.В. Киноискусство в структуре современного российского художественного воспитания и образования. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1999.
- Федоров А.В. «Курганская школа»: от кинообразования – к медиаобразованию // Искусство и образование. 2004. № 4. С.52–70.
- Федоров А.В. Медиаобразование в России // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2002. № 7. С. 29-32.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование по С.Н.Пензину // Искусство и образование. 2004. № 3. С.64-75.
- Федоров А.В. Медиапедагогика Ю.Н.Усова // Искусство и образование. 2003. №3. С.65-74. № 4. С.78-95.
- Федоров А.В. О.А.Баранов: от киноклуба – к университету // Искусство и образование. 2004. № 2. С.58-66.
- Федоров А.В. Трудно быть молодым: Кино и школа. М.: Киноцентр, 1989. 66 с.
- Федоров А.В., Новикова А.А. Медиа и медиаобразование // Alma Mater. Вестник высшей школы. 2001. № 11. С.15-23.
- Фейгинов С.Р. Педагогические основы взаимодействия телевидения и школы в ком. воспитании подростков: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1977.
- Чельшева И.В. Из истории кружковой работы на материале киноискусства // Дополнительное образование. 2004. - № 3. С.62-63.
- Чельшева И.В. Медиареальность как новый тип социокультурного пространства // Инновации в образовании. 2011. № 11. С. 93-106.
- Черкашин Е.А. Роль самодеятельного молодежного кинотеатра в воспитании учащихся средних профтехучилищ. М.: Высшая школа, 1987. 64 с.
- Шакеева Ч.А. Социально-психологические аспекты влияния современного кино на ценностные ориентации молодежи: Дис. ... канд. псих. наук. Л., 1983.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1990. 66 с.
- Шейн С.А. Психологические особенности отношения старшеклассников к персонажам кинопроизведений: Дис. ... канд. псих. наук. М., 1982.
- Школьник А.Я. Детская самодеятельная пресса как фактор социального воспитания подростков: Дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999. 143 с.
- Янеляускас Э.А. Воспитание социально-художественной активности личности в процессе самодеятельного кинотворчества: Дис. ... канд. пед. наук. Л., 1983.

Глава 4. Основные этапы развития медиаобразования в СССР в эпоху «перестройки»

4.1 Концептуальный замысел реформы образования в годы перестройки

Данная глава посвящена относительно небольшому временному периоду развития медиаобразования в СССР – с 1984 по 1991 годы, который в отечественной истории именуется как «перестройка». Хотя временной промежуток насчитывает менее 10 лет, его значение в истории педагогики и медиаобразования сложно переоценить. Ведь именно в эти годы проводилась реформа общеобразовательной и профессиональной школы, переосмысление педагогических взглядов и концепций.

По нашему убеждению, данный временной промежуток заложил основу для развития медиаобразования в рамках направлений, которые существуют в современных условиях; раздвинул рамки методологических основ, интегрировав труды западных ученых; создал фундамент для формирования теорий, которые отвечали бы как потребностям личности, так и социокультурного поля, неотъемлемой частью которого стало информационное пространство.

В историческом аспекте эпоха "перестройки" имеет определенные начальную и конечную даты [История России, 1992]: март 1985 года – избрание М.С. Горбачева Генеральным секретарем ЦК КПСС и декабрь 1991 года – роспуск Советского Союза и уход первого Президента СССР со своего поста. То есть целесообразно с точки зрения истории проводить исследования во временной промежуток с 1985 по 1991 годы.

В монографии А.В. Федорова и И.В. Чельшевой мы встречаем иную периодизацию [Федоров, Чельшева, 2002], где отправной точкой считается 1986 год, когда начинается «период активизации медиаобразования в эпоху перестройки при прогрессирующем ослаблении идеологического давления и контроля со стороны государства» [Федоров, Чельшева, 2007, с.66].

Мы считаем, что при изучении и анализе материала по теме исследования важно учитывать не только этапы активизации медиаобразовательной мысли, но и исторические предпосылки, которые инициировали этот процесс. Поэтому нами была предпринята попытка провести анализ с использованием исторического подхода с акцентуализацией на педагогической системе. Для этого стоит обратиться к важным фактам, которые послужили отправной точкой для начала реформирования образовательной системы СССР.

Проведенный анализ нормативных, правовых документов, сборников материалов и документов по проблеме перестройки образовательной системы СССР позволили нам выделить наиболее значимые даты, которые способствовали трансформации педагогической мысли ученых с учетом реалий, которые существовали в стране и в мире.

Мы определяем дату начала эпохи «перестройки» в образовательной сфере СССР – 12 апреля 1984 года, когда было принято Постановление Верховного Совета СССР № 13-ХІ «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [Постановление, 1984]. Оно касалось всех направлений педагогической системы СССР:

1. Школа в условиях совершенствования развитого социализма
2. Структура общего, среднего и профессионального образования
3. Повышение качества учебно-воспитательного процесса
4. Трудовое воспитание, обучение, профессиональная ориентация
5. Учитель в советском обществе
6. Укрепление учебно-материальной базы образования
7. Совершенствование управления народным образованием

Данное Постановление не ставило своей целью глубокое реформирование системы образования, но намечало пути и направления, по которым оно должно было развиваться в ближайшей перспективе. В основе педагогической системы СССР 1980-х лежала единая трудовая, политехническая школа, деятельность которой была направлена не только на образование, но и на воспитание согласно коммунистическим ценностям и идеалам. На местах Советам народных депутатов необходимо было разработать и утвердить конкретные планы по реализации реформы школы, шире использовать свои координационные и контрольные полномочия в организации воспитательной работы с детьми и молодежью, в объединении усилий родителей, семьи, школы, учреждений культуры, творческих союзов, средств массовой информации.

Необходимость реформирования понималась политическим руководством страны и ставилась наравне с экономическими, социальными задачами. Отражение этого мы находим в Постановлении, где отмечалось, что воспитание молодого человека должно осуществляться объединенными усилиями школы, семьи, средств массовой информации, искусства. Для страны эта задача представляет собой первостепенную экономическую, социальную и нравственную значимость.

Правительством СССР признавалось несовершенство существующей в стране образовательной системы, отражение чего есть в анализируемом Постановлении (13 апреля 1984 года): «Реформа школы имеет целью также преодоление ряда негативных явлений, серьезных недостатков и упущений, накопившихся в ее деятельности. Следует усовершенствовать структуру образования, существенно повысить качество общеобразовательной, трудовой и профессиональной подготовки, более широко применять активные формы и методы, технические средства обучения...» [Постановление, 1984]. По нашему мнению, здесь выявлялось противоречие методов, средств обучения и воспитания, которые в ряде случаев безнадежно отстали и устарели по отношению к технической, социальной ситуации середины 1980-х годов.

Одним из решений, находящим отражение в Постановлении (1984) было полное удовлетворение потребности в учебной, справочной и научно-

популярной литературе по основам наук и факультативным курсам. Рассматривая медиаобразовательную деятельность, можно говорить о том, что это решение было выполнено. Так в 1980-х годах «в России было опубликовано немало книг, статей, исследований, посвященных проблемам массового образования на материале различных видов медиа (Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Е.А. Бондаренко, Л.С. Зазнобина, И.С. Левшина, В.А. Монастырский, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Л.П. Прессман, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Н.Ф. Хилько, А.В. Шариков и др.). Поток медиаобразовательных исследований усилился особенно со времени радикального изменения политической и социально-экономической жизни в России...» [Федоров, 2012, с. 12].

Мы считаем, что отчасти и данное Постановление формально «подтолкнуло» медиапедагогов на публикацию научных, методических и др. работ. Материалы, представленные в монографиях, научно-методических пособиях, учебных программах (С.Н. Пензин, Ю.Н.Усов, А.В.Шариков и др.), представляют собой как обобщение теоретических исследований, практической деятельности, так и совершенно новые по форме работы – интеграция отечественного и западного опыта, расширение средств медиаобразования (от традиционных – кинематографа, прессы, фотографии, радио к обращению к видео, телевидению, компьютерным технологиям и пр.). Эпоха перестройки стала определенным периодом подведения итогов более чем полувековой деятельности в работах Ю.Н. Усова [1988], С.Н. Пензина [1984, 1987] и др.

Далее в пунктах 14 и 16 Постановления (12 апреля 1984 года) мы находим весьма важную для нас информацию:

Пункт 14: «Активными и постоянными помощниками учителя, семьи и общественности должны быть средства массовой информации. Необходимо расширить учебные передачи по телевидению и радио, улучшить их содержание, обеспечить пропаганду и распространение передового опыта, образцовой постановки воспитания молодежи» [Постановление, 1984, с.14].

Пункт 16: «Важнейшая задача – значительное улучшение художественного образования и эстетического воспитания учащихся. Необходимо развивать чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства, памятники истории и архитектуры, красоту и богатство родной природы» [Постановление, 1984, с.15].

Здесь мы видим ссылку на медиаобразование, которое должно быть организовано как в школах, так и во внеучебных учреждениях страны. В документе прямо указывается на два аспекта медиаобразовательной деятельности:

- развитие учебных передач, фильмов, транслируемых по различным каналам масс-медиа;
- развитие сети кружков, клубов, факультативов, где на материале и с помощью масс-медиа осуществляется эстетическое воспитание учащихся и молодежи.

В этой двухаспектности нам видится единая цель: идеологическая пропаганда советского образа жизни, пропаганда социалистическим идеалов, принципов, которая достигается с помощью трудового, эстетического, нравственного воспитания. В произведениях медиакультуры, в особенности, – в кинематографе, прессе скрыт достаточный потенциал, который должен был активизироваться, благодаря Постановлению. Мы можем констатировать, что медиапедагоги своим энтузиазмом ответили на этот правительственный документ, который нашел поддержку и во время правления М.С. Горбачева. Ими были разработаны программы для всех звеньев школы, внешкольных учреждений (Ю.И. Божков, И.Н. Гутова, Ю.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Ю.Н. Усов, Е.А. Черкашин, Н.Н. Яковлева и др.).

Вовлечение в реформирование как школьного, так и внешкольного образования учащихся и молодежи должно было укрепить коммунистическую идеологию, принципы морали, нравственности в соответствии с которыми воспитывался советский школьник.

Далее в Постановлении отмечалось, что необходимо поставить надежный заслон проникновению в молодежную среду безыдейности, пошлости, низкопробной духовной продукции.

Одним из важных моментов Постановления можно отметить создание в экспериментальном порядке учебно-воспитательные комплексов, дающих возможность органически соединить общее образование с музыкальным, художественным развитием. В учебных заведениях, домах пионеров, клубах и дворцах культуры рекомендовалось повсеместно наладить работу кружков художественной самодеятельности, уделять постоянное внимание их репертуару.

Во многих медиаобразовательных моделях, разработанных медиапедагогами в рассматриваемый период, мы наблюдаем именно создание комплексных программ по медиаобразовательной тематике. С. Н. Пензин писал о неразделимости воспитания и обучения: «Педагогическое воздействие на личность подразделяется на образование (формирование знаний), обучение (соответственно — умений, навыков) и воспитание (организация ценностных ориентации)... Многие исследователи понимают эстетическое воспитание кинозрителей как двойной процесс и именуют его «кинообразование и киновоспитание», подчеркивая тем самым желание избавиться от опасности одностороннего подхода к кино, проявляющегося или в эстетизме, или в прагматизме... Мы будем употреблять одно слово – «кинообразование», включая в это понятие и обучение, и воспитание» [Пензин, 1987, с 28].

Что касается идеологии, то в 1980-х годах постепенно набирала обороты западная экспансия. В духовной, моральной жизни советской молодежи начала формироваться альтернатива в виде внедрения зарубежных идей, культуры. Информация о западной жизни поступала в СССР преимущественно при помощи масс-медиа – журналов, кинематографических лент (просматриваемых теперь на появившихся видеомагнитофонах), фильмов,

фотографий и т.д., все более стройным потоком ввозимых из стран «капиталистического лагеря».

Четкое осознание этого и понимание последствий (разрушение советской идеологической системы на духовном, ментальном уровнях) находит отражение в анализируемом Постановлении 1984 года. В нем указывается обязательность разработки рекомендаций по комплексному подходу к воспитательной работе в учебных заведениях, предусматривающие координацию усилий по всем направлениям коммунистического воспитания – идейно-политического, трудового, нравственного, эстетического, физического.

На основе изучения и анализа Постановления Верховного Совета СССР об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы мы приходим к следующим выводам:

- данный документ был составлен исходя из назревшей необходимости внесения изменений, которая осознавалась политиками, учеными уже с начала 1980-х годов. Постановление стало, по сути, итоговым документом по результатам решений XXVI съезда КПСС (июнь 1983 года, февраль 1984 года), Пленумов ЦК КПСС, общественного обсуждения сути и направления реформ в области образования;

- реформирование образовательной и профессиональной школы было обосновано внешнеполитическими, экономическими, социальными факторами. Анализ истории развития России доказывает, что реформы образования были частью кардинального изменения общего курса страны. Взяв за основу историю России советского периода, мы находим подтверждение этой мысли: реформы образования проходили с 1917 года, захватив 1920-е годы и часть 1930-х годов (связано с образованием Советского государства); с 1956 по 1968 годы – период оттепели, который отразился и в педагогической системе; 1984 год и эпоха перестройки. Подтверждение нашей мысли находим и в словах Э.Д. Днепров [Днепров, 2006], который считает, что идеи образовательных реформ необходимы в период «перемен», потому что в ядре образований заключается проблема человека. То есть любые перемены предусматривают направленность на будущее, поэтому, наравне с экономическими, политическими и пр. реформами необходимо проецировать тип будущей личности;

- именно Постановление Верховного Совета от 14 апреля 1984 года стало основанием для реформирования образования в эпоху перестройки, которая началась с приходом к власти М.С. Горбачева. Таким образом, перемены в образовательной системе ведут начало не с 1985 года (если базироваться на историческом аспекте), а несколько ранее, так как «перестройка» в образовании базировалась на представленном нами документе;

- Постановление 1984 года в своей основе базировалось на комплексном и системном подходах, о чем свидетельствует достаточное количество Министерств, в юрисдикции которых было выполнение решений.

Следующая значимая дата реформы образования в СССР – 25 февраля 1986 года, когда М.С. Горбачевым был сделан политический доклад на XXVII Съезде Коммунистической партии Советского Союза [Политический доклад,

1986]. В нем поддерживалась реформа среднего и профессионального образования. Эта реформа базировалась на общих принципах развития страны, которые М.С. Горбачев [Горбачев, 1988] сформулировал следующим образом:

- демократизация всех сторон жизни советского общества, в том числе расширение гласности и радикальная экономическая реформа;

- во внешней политике – утверждение всеобъемлющей системы международной безопасности, безъядерного ненасильственного мира. В основе универсальный способ решения международных вопросов не как баланса сил двух систем, а как баланса их интересов;

- конструктивное, равноправное взаимодействие государств и народов в масштабах всей планеты. Отказ от вывода о расколе современного мира на две противоположные общественно-политические системы (социалистическую и капиталистическую), признание его единым и взаимозависимым;

- отказ от принципа пролетарского (социалистического) интернационализма и признание приоритета общечеловеческих ценностей над любыми другими (классовыми, национальными, идеологическими).

Приведем выдержки из доклада М.С. Горбачева: «Дальнейшие преобразования труда в условиях научно-технической революции предъявляют высокие требования к образовательной и профессиональной подготовке людей. По сути, в повестку дня встала задача создания единой системы непрерывного образования... Центральный Комитет предпринял в последние годы важные шаги в этом направлении. Начата реформа общеобразовательной и профессиональной школы. Следует сказать, что темпы и глубина реализации предусмотренных реформой мер ещё не могут удовлетворить нас. Интересы дела требуют более глубоко поставить изучение научных основ современного производства, ведущих направлений его интенсификации. И что особенно неотложно, обеспечить компьютерную грамотность учащихся... Партия выдвигает задачу перестройки высшего и среднего специального образования. В последние годы рост выпуска специалистов не сопровождался должным повышением качества их подготовки. Серьёзно отстала материальная база высшей школы» [Политический доклад, 1986, с. 162-169].

Итак, этот документ дает нам представление о векторной направленности перестройки в образовании, которая была направлена на:

- укрепление социалистических основ воспитания советского человека с одной стороны (так как стала очевидна такая необходимость);

- разработку основ и развитие непрерывного образования;

- изменения как в средней школе, так и в высших заведениях, главными задачами которых были модернизация научных знаний, технически-материальной базы, введение новых предметов в школах (информатика и пр.), открытие специальностей в вузах, направленных на развитие современной науки и т.д.;

- наращивание связей между образовательными учреждениями и производственными предприятиями;

- гуманизацию образования в целом.

Начало реформирования образовательной системы в СССР послужило толчком к развитию педагогических знаний, интеграции западных теорий, концепций в отечественный опыт педагогики, обращению взглядов многих ученых к духовному, нравственному, эстетическому развитию личности в свете новых мировоззренческих установок, который были привнесены М.С. Горбачевым и его командой.

Следующей важной датой реформы образования с 1984 по 1991 годы мы выделили 13 марта 1987 года, т.к. последовательность реформы образования эпохи перестройки (Постановление 1984 года), нашло отражение и в Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» [Постановление, 1987] от 13 марта 1987 года. В нем была прямая преемственность Постановлению 1984 года с усилением акцентов на интеграцию образовательной системы с наукой и производством. В рассматриваемом документе мы находим указания на недостатки образовательной системы, на необходимые пути их преодоления.

Недостатки были заметны не только чиновникам образования, но и педагогической, а также широкой общественности. Критика касалась не только форм, методов, содержания образования и воспитания, но и идеологической основы, на которой базировалась советская образовательная система. «Либерализация общественной жизни и развитие плюрализма в стране привели к усилению критики системы образования, которая в силу своего консерватизма не могла быстро адаптироваться к меняющимся условиям. Необходимы были меры, которые базировались бы на новых идейных установках» [Белая книга, 2000, с.19].

То есть реформа проходила в условиях гласности, где свое видение платформы образования, его модернизации предлагалась как государственными чиновниками, так и педагогической общественностью. Э.Д. Днепров видит особенность образовательной реформы в том, что, по сути, она была подготовлена «снизу»: «Учительской газетой», педагогами, научным сообществом. «Учительство было настроено на перемены, и это еще одна особенность, потому что все остальные реформы навязывались сверху» [Днепров, 2006, с. 2].

В практической деятельности это нашло отражение в появлении альтернативных проектов развития системы образования, программ реформ общеобразовательной школы, создании новых типов учебных учреждений (гимназии, лицеи), ослабла регламентация школьной жизни, по-новому стали преподаваться предметы гуманитарного цикла.

Но анализ нормативно-правовых документов по теме исследования, диссертационных исследований (А.С. Белоножкина [2006], Н.А. Булычевой [2012], В.Г. Шишикина [2011] и др.), периодической печати и пр. убеждает нас в том, что реформирование образования проходило в сложных условиях (как внутри педагогической науки, сообщества, так и с учетом социальных, политических, экономических реалий).

Неоднозначность реализации реформы образования обозначила следующую дату: 20-22 декабря 1988 года – проведение Всесоюзного съезда работников образования [Всесоюзный съезд, 1988].

До начала работы съезда, в середине 1988 года Госкомвуз СССР провел дискуссию на тему «Стратегия образования», в которой участвовали учителя, работники вузов, чиновники образования всех уровней. В ходе встречи работники образования попытались более четко определить цели реформы. Обсуждались следующие темы: учет новых экономических факторов, которые находили / не находили отражение в образовательной системе; возможности непрерывности образования; внедрение в учебный процесс обновленных методик преподавания; применение инновационных технологий; методы обучения специалистов (для средних и высших учебных заведений); подбор преподавательских кадров и др.

Заключительной точкой широкого обсуждения реформы образования стал Всесоюзный съезд работников образования, где разработанная Концепция была одобрена педагогической общественностью, что выразилось в итогах голосования: 920 голосов «за», 3 – «против» и 1 – «воздержался».

Во время работы съезда его участниками были сформулированы основные принципы новой образовательной политики. «Базовым посылом для реформирования образовательной системы становилась ее демократизация, включающая децентрализацию управления, расширение полномочий и повышение самостоятельности образовательных учреждений от опеки органов власти. Особое место отводилось регионализации, то есть праву субъектов федерации на формирование собственных образовательных стратегий и программ развития, которые отвечали бы потребностям территорий. Допускалось многообразие в целях, задачах и технологиях, а также формах собственности образовательных учреждений» [Шишкин, 2011, с. 13].

Базирование на этих принципах прослеживается в медиаобразовании рассматриваемого периода. Особенно это касается регионального компонента в образовании, что нашло отражение во многих программах медиапедагогов, которые разрабатывались и реализовались в годы перестройки: Ю.Н. Усова, Ю.М. Рабиновича, И.В. Вайсфельда, С.Н. Пензина, Г.А. Поличко и мн. др.

Так, Ю.Н. Усов в программе кино/медиаобразования «Основы экранной культуры для школьников 11-х классов общеобразовательной школы» одним из основополагающих закладывал региональный культурно-образовательный компонент. Это находит отражение не только в самой программе, но и в пояснительной записке. Так, назначением данной программы Ю.Н.Усов считал «развитие навыков художественно-творческой деятельности в области кино, ТВ, видео и использовать их в процессе освоения духовного пространства своего региона, края, республики с помощью экранных искусств на специальных учебных занятиях и во внеучебной работе» [Усов, 1998, с.29].

Итак, в 1988 году была сформулирована и принята Концепция развития образования, определены принципы, на которых затем строился учебно-воспитательный процесс в образовательных и досуговых учреждениях.

Изменения коснулись и одного из основных векторов в развитии образовательной системы, а именно отказа от тотальной унификации и профессионализации общеобразовательной школы, демократизация и гуманизация процесса образования.

В 1990 году началась разработка проекта нормативно-правового акта об образовании. К 1991 г. проект закона РСФСР «Об образовании» был принят к рассмотрению. Его положения в значительной мере основывались на предыдущих Постановлениях, принятой Концепции образования и пр. Но было и много принципиально нового. Главное – в его основе лежали принципы более либеральной идеологии и демократических основ развития российского общества. «Важной составляющей реформ становилось увеличение объемов финансирования, льготное налогообложение, обеспечение социальных гарантий учащихся и работников образования. Сфера образования освобождалась от каких-либо идеологических и политических доктрин и догм. Государство отказывалось от монополии в образовании, обязалось учитывать региональные компоненты развития системы, национальные, социальные, экономические особенности территорий» [Шишкин, 2011, с.19].

Несмотря на определенную реформаторскую деятельность в сфере образования, ее перестройка постоянно сталкивалась с трудностями, которые тормозили начатые процессы. Поэтому педагогическая общественность с надеждой встретила Указ № 1, подписанный Президентом РСФСР Б.Н. Ельциным 11 июля 1991 года: «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР».

Согласно Указу № 1 от 11.07.1991 г. сфера образования объявлялась приоритетной для государственного финансирования, предполагалось освободить ее от всех видов налогов, ввести льготы на средства, направляемые на поддержку образования. Планировалось увеличить материальное обеспечение работников системы, учащихся, активизировать международные контакты отечественной высшей школы, усилить ее научный потенциал.

Продолжая тему концептуального замысла реформы образования 1984-1991 годов, обратимся к пониманию реформ образования медиапедагогами нашей страны. Изменения в сфере образования были восприняты ими с большим воодушевлением и энтузиазмом, так как открывали новые горизонты в освоении аудиовизуальной культуры, способствовали распространению медиаобразования. Ведь в Постановлении 1984 года говорилось о поиске новых средств, форм, методов воспитания и образования, что давало медиапедагогам возможность к поисковой творческой деятельности. Нашли отклик в их работе и пункты Постановления, связанные с «усилением» эстетического воспитания.

С.Н. Пензин так писал об этом: «Преобразования средней и высшей школы оживили нашу жизнь. Все заговорили о педагогических делах, о проблемах воспитания. Реформа современного образования решает, помимо прочих, вопросы духовного обновления молодежи. В формировании гармоничной личности особенно велика роль эстетического развития» [Пензин,

1987, с. 5]. Эту точку зрения разделяли и другие медиапедагоги – Ю.Н. Усов, О.А. Баранов, И.В. Вайсфельд, Г.А. Поличко, А.В. Федоров и др.

Среди основных принципов новой образовательной политики в СССР 1988-1991 годов можно выделить:

- 1) демократизацию, включающую децентрализацию управления, расширение полномочий и повышение самостоятельности образовательных учреждений от опеки органов власти;
- 2) регионализацию, подразумевающую наделение региональных субъектов правами формирования собственных образовательных стратегий и программ развития, которые отвечали бы потребностям территорий;
- 3) многообразие целей, задач и технологий;
- 4) различные формы собственности образовательных учреждений.

Первый принцип нашел отражение в том, что произошло ослабление идеологического контроля, что позволило медиапедагогам знакомить учащихся не только с лучшими образцами советского кинематографа, фотографии, прессы и т.д., но и с ранее запрещенными медиатекстами как отечественных, так и западных авторов.

Безусловно, основная цель образовательной деятельности оставалась политически и идеологически «привязанной» к социалистическим (стремящимся к коммунизму) идеалам и заключалась в воспитании «советского человека». Однако для советских медиапедагогов эпохи «перестройки» на первом месте было, прежде всего эстетическое воспитание, сращенное с нравственным. По мнению С.Н. Пензина, эстетическая составляющая предполагает признавать и ценить духовный мир, а нравственная – «относится как к величайшей ценности к жизни других людей, откликаться на их заботы. Только при слиянии эстетического воспитания с нравственным можно выработать у молодого человека гибкость и подвижность взгляда, необходимые для полноценного восприятия мира» [Пензин, 1987, с.7].

Второй принцип нашел отражение как в теоретических разработках медиапедагогов, так и в их практической деятельности. В качестве примера приведем точку зрения Ю.Н. Усова, которая вошла в разработанные им (или в соавторстве с И.В. Вайсфельдом, З.С. Смелковой, Ю.М. Рабиновичем и др.) [Усов, 1986, 1998] программы учебных курсов «Основы экранной культуры» для 9-11 классов.

Третий принцип закреплял право на многообразие целей, задач, технологий, используемых в педагогической деятельности. Безусловно, этот принцип находит отражение в работе каждого из медиапедагогов. Это обусловлено тем, что по меткому выражению Г.А. Поличко «русская кинопедагогика всегда была авторской по определению. Программы, педагогические технологии, частные методики разрабатывались каждым энтузиастом самостоятельно, исходя из собственных устремлений и местных возможностей. Именно поэтому в ряду широко известных педагогов-новаторов Ш.Амонашвили, В.Ильина, В.Сухомлинского, В.Шаталова и других вполне законно должны стоять имена О.Баранова, И.Вайсфельда, Е.Горбулиной,

Н.Горницкой, И.Левшиной, О.Нечай, С.Пензина, Ю.Рабиновича, Ю.Усова» [Поличко, 2007, с.7].

Четвертый принцип подразумевал разнообразие форм собственности образовательных учреждений. Он, безусловно, тоже нашел отражение и в деятельности медиапедагогов, но его становление происходило наиболее медленно. Страна, которую на протяжении 70-ти лет отучали от всех форм собственности, кроме государственной, теперь должна была не только перестроиться, но и перестроить свое сознание.

Тут можно вспомнить опыт Г.А. Поличко, по созданию Кинолицея на базе Средней школы N 1057 (Москва), который открылся в мае 1991 года. Одним из его базовых основ была «концепция непрерывного медиаобразования». Сам медиапедагог так описывает предпосылки появления Кинолицея: «Наконец, именно к этому времени появилась относительная свобода от прежнего единообразия и тоталитаризма государственных образовательных программ. Это позволило в полной мере применить на практике многолетние научно-педагогические разработки НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук, конкретно - Лаборатории кино и телевидения для детей, все сотрудники которой во главе со своим руководителем Ю.Н.Усовым с первых дней Лицея стали его преподавателями» [Поличко, 2006, с.75].

Здесь же можно упомянуть и о появившемся с 1988 года Обществе Друзей Кино (ОДК), которое популяризировало кинематограф и медиаобразование среди зрителей; вовлекало участников в творческую деятельность – обсуждение фильмов в клубе «Любик», разнообразные формы работы с аудиовизуальным материалом на таких мероприятиях как «Творческий игровой клуб», «Кинототализатор», «Кинобиржа» и т.д.

В процессе своей образовательной деятельности медиапедагоги способствовали интеграции образования, науки и производства. Здесь можно говорить и о ранней профориентации в кружках, клубах; и об обретении наряду со знаниями и умениями, связанными со спецификой масс-медиа, конкретных умений (фото, киносъемки, верстки газет, радиовещания, создания детских передач и пр.).

Изучение опыта медиаобразовательной практики, организованного в Кинолицее на базе Средней школы N 1057, подвел его авторов к созданию модели, предусматривающей непрерывность образования. Она, заключалась, по мнению Г.А. Поличко, в том, что «на протяжении десятилетий существования отечественной кинопедагогики шли параллельными курсами, никак не пересекаясь, два процесса, призванные быть вместе по определению: профессиональное кинообразование и общее воспитание зрительской культуры... Соединив эти два процесса, мы и получим искомое: за счет раннего приобщения как можно большего числа учащихся к основам киноязыка формируется грамотный зритель, с одной стороны; с другой – в процессе многолетнего изучения основ киноискусства и телевидения происходит

естественная селекция в ту или иную кинематографическую профессию... Это и есть «непрерывное кинообразование» [Поличко, 2006, с. 75-77].

Итак, обозначим основные даты развития медиаобразования в эпоху перестройки:

1984 – публикация Постановления Верховного Совета СССР об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы.

1984 – публикация программы факультативного курса «Основы киноискусства» в сборнике программ для педагогических вузов.

1987 – публикация Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране», которое в своей основе базировалось на Постановлении 1984 года.

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

1987 – проведение фестиваля кино клубов в рамках Московского кинофестиваля.

1988 – проведение эксперимента «ЛИК» (лагерь интенсивного кинообразования) в оздоровительном центре «Океан».

1988 – публикация доклада И.В. Вайсфельда «Развитие кинообразования в условиях перестройки» [Вайсфельд, 1988] перед участниками Учредительного съезда ОДК.

1988 – создание (на учредительном съезде) Общества друзей кино СССР (президентом ОДК избран Д.М. Абрамян), а в его составе – Федерации кино клубов СССР (председателем Федерации кино клубов СССР избрана киновед И.Н. Гращенкова).

1988 – возникновение региональных союзов непрофессиональных кинематографистов.

1989 – защита докторской диссертации Ю.Н. Усова по медиаобразовательной тематике: «Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников» [Усов, 1989].

1990 – выпуск брошюры А.В. Шарикова «Медиаобразование: мировой и отечественный опыт», в которой впервые в отечественной науке был систематизированы труды зарубежных медиапедагогов [Шариков, 1990].

1991 – создание Федерации кино клубов России.

1991 – публикация книги Ю.М. Рабиновича, в которой анализировалась деятельность курганской школы медиаобразования [Рабинович, 1991].

Однако, наряду с поддержкой многих идей, направленных на реформирование образовательной системы, педагоги видели и противоречия, и таящиеся в нем опасности. В данном контексте мы выявили следующее:

- Педагоги и ученые призывали достаточно критически оценивать экспериментальный опыт внедрения западных моделей образования в СССР. Известный ученый-педагог Ш.А. Амонашвили отметил опасность

импорта чужих образовательных систем: «Я полагаю, что каждая школа должна нести дух народа, его самобытность» [Амонашвили, 1990, с.54]. Во время всего периода реформирования 1984-1991 годов педагогическая общественность (в том числе и медиапедагоги) отмечала, что главной задачей отечественной школы должно стать воспитание национального самосознания.

- Гласность, плюрализм мнений, демократизаций различных сфер жизни имели и обратную сторону – тотальную дискредитацию марксизма, а соответственно – расшатывание устоев советской школы. Со стороны масс-медиа тоже была заинтересованность в усилении критицизма, полемичности публикаций в прессе, на телевидении, радио и пр. «Редакции педагогических журналов приветствовали острые, дискуссионные статьи, особенно по таким неоднозначным вопросам, как развитие творческого потенциала, социальной активности учащихся, изменение морального облика современного школьника, неформальные молодежные объединения, теоретические основания современной возрастной психологии, гражданская позиция учителя» [Булычева, 2012, с. 12].
- Предполагая последствия нигилистических взглядов Д.Н. Абрамян писал, что позиция тотального отрицания педагогического наследия прошлых десятилетий «пагубно отражается на развитии методологических основ ряда естественнонаучных и гуманитарных дисциплин... мы стоим ныне перед опасной для нашей науки дискредитацией и обесцениванием всего того рационального, что добыто в советской науке... Как быть с Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым, Д.Н. Узнадзе?!» [Абрамян, 1994, с.6].
- Отмена запрета на ряд «недоступных» прежде (в основном по идеологическим признакам) кинофильмов, книг, картин, фотографий породила другую проблему – в СССР хлынул поток низкопробной западной продукции, который столкнулся с многочисленной аудиторией, которая с удовольствием «потребляла» медиатексты, не особо задумываясь об их смысловой, духовной нагрузке. Медиапедагоги призывали обращаться только к лучшим кинопроизведениям. «Ремесленные подделки, откровенно коммерческая продукция, зарубежные боевики в замаскированной форме протаскивающие чуждую нам идеологию, на кинозанятиях получают достойный отпор» [Пензин, 1987, с.35]. С точкой зрения С.Н. Пензина в то время были согласны большинство медиапедагогов – О.А.Баранов, И.С. Левшина, Г.А. Поличко, Ю.М. Рабинович, Ю.Н. Усов и др.

Выводы. Проанализированный материал позволяет нам сопоставить цели реформирования образовательной системы СССР с современными педагогическими преобразованиями. Основными идеями, под которыми разворачивалась перестройка образовательной системы, были общая демократизаций, либерализация отношений, внедрение хозрасчетных

механизмов, определение ориентиров в вопросе о распределении полномочий между властью в центре, на местах и отдельных учебных заведений. В отличие от других реформ, проводимых в эпоху перестройки, реформа образования вызывала живой отклик – как у педагогической, так и у широкой общественности. Многие ученые (Э.Д. Днепров и др.) считают, что инициаторами изменений в сфере образования стала не государственная структура, а педагоги, которые на страницах газет и журналов еще до Постановления 1984 года развернули дискуссии, которое подводило читателей к мысли о необходимости реформ в педагогической системе страны. И именно такая инициатива «низов» побудила высшие эшелоны власти СССР начать практическое воплощение идей народа.

Реформа образования второй половины 1980-х не предполагала изменить или отменить монополию коммунистической идеологии. Однако уже сам факт перестройки партийного курса, критической оценки «периода застоя», обозначения ряда недостатков в системе образования, которые были обнародованы в Постановлении 1984 года, открывал возможность для свободного методологического поиска оснований педагогической науки. В условиях зарождающегося плюрализма ученые, педагоги публиковали статьи, в которых обозначали свое видение путей перестройки педагогической науки, критически оценивали сложившийся фонд идей, переосмысливали педагогическое наследие Н.К. Крупской, А.В. Луначарского и др. педагогов.

Реформирование повлекло за собой изменения и в медиаобразовательной деятельности, принципы новой образовательной политики (демократизация, регионализация, многообразие целей, задач, различные формы собственности, интеграция образования, науки и производства) нашли отражение в теоретических воззрениях и практических разработках медиапедагогов.

4.2. Трансформация теоретических основ и интеграция западных идей в медиаобразование эпохи перестройки

Для понимания трансформационных процессов, происходящих в методологическом и теоретическом осмыслении медиаобразования, необходимо, по нашему мнению, отталкиваться от того, что именно в 1980-х годах был проанализирован и осмыслен опыт, накопленный советской медиапедагогикой с 1920-х годов. Особенно важной поворотной вехой для отечественного медиаобразования стали 1950-1960-е годы, когда начала меняться сама концепция медиаобразовательной деятельности. Идеи медиапедагогов-энтузиастов были положены в основу медиаобразования периода перестройки.

В 1980-х в медиаобразовании отчетливо лидировало кинообразование. Кинематограф в рассматриваемые годы был самым популярным масс-медиа в СССР. О.Ф. Нечай, справедливо заметила, что «кино объединило в своём художественном образе выразительные средства всех других искусств – как статичных, пространственных, так и чисто временных, динамических, а также

пространственно-временных. Результатом этого синтеза явилось возникновение неповторимых, не известных ранее искусству звукопластических пространственно-временных выразительных средств кино» [Нечай, 1989, с.18].

Безусловно, популярность кинематографа ставила перед ним ряд специфических задач. Так С.Н. Пензин писал, что актуальна задача введения в обиход «такого аспекта киноискусства как педагогического» [Пензин, 1987, с.27]. Говоря об этом, медиапедагог исходил из накопленного опыта таких наук как киноведение, педагогика и эстетика. Таким образом, медиаобразование (на основе кинообразования) стало синтетической отраслью, находящейся на стыке наук (педагогика, психология, культурология, искусствоведение, философия и т.д.) и непосредственно самим искусством. Методологические основы, которые закладывались отечественными медиапедагогами, опирались на концепции ученых в области психологии, философии, искусствоведения, культурологии, педагогики.

Хочется отметить, что именно 1980-е годы стали временем, когда была более четко была сформулирована методологическая база российского медиаобразования, что нашло отражение в работах И.В. Вайсфельда, С.Н. Пензина [Пензин, 1987], докторском диссертационном исследовании Ю.Н. Усова [Усов, 1989] и др. Такое обновление методологических основ медиаобразования, расширение концепций из разных областей научных знаний было обосновано вызовами времени.

Вместе с тем, сложилось противоречие между практическими исследованиями, интегрировавшими знания по психологии, искусствоведению, педагогике и т.д., и его методологическими и теоретическими основами. Так, Д.Н. Абрамян [Абрамян, 1983] писал, что недостаток в отечественной психологии фундаментальных работ по психологии искусства и художественного творчества затрудняет эффективное продвижение наших психологов, философов, социологов и педагогов в этой сфере, тормозит процесс углубления междисциплинарных связей и комплексных исследований художественного творчества и эстетического воспитания (то есть области деятельности медиаобразования, которая представляла собой комплексное знание на стыке таких наук как философия, психология, киноведение, педагогика и эстетика).

Анализируя воззрения ученых рассматриваемого периода, мы можем констатировать, что медиаобразование во-многом основывалось на идеях диалектико-материалистической концепции сознания, которая была разработана К. Марксом и Ф. Энгельсом. Безусловно, опора на марксистско-ленинское учение было необходимой частью для развития педагогики 1980-х годов, так как оно было признано официальной доктриной в советском государстве. В этом состоял идеологический компонент, который присутствовал в теоретико-методологической основе. В это же время ученые-медиапедагоги начинали писать о важности диалога при организации и реализации медиаобразовательной деятельности. В частности, диалогическая

форма общения рассматривалась как основа взаимоотношений между учениками и учителем.

И.В. Вайсфельд в своем выступлении перед медиапедагогами в 1988 году, говорил о том, что диалог должен стать «формой общения учителя с аудиторией и воспитания культуры взаимоотношений в коллективе. В наши дни получило распространение понятие «педагогика сотрудничества», которая противостоит педагогике принуждения» [Вайсфельд, 1988, с.10]. Таким образом, диалог становился одним из системообразующих компонентов медиаобразовательной системы, в дальнейшем, выходя за рамки только педагогического понятия. В более поздних работах медиапедагогов диалог стал и философской категорией, которая пронизывала не только педагогическое взаимодействие, но и наполняла смыслом сами медиатексты, которые могут быть раскрыты аудиторией только при наличии диалога с автором.

Диалогичность культуры, частью которой являются, в том числе, и медиатексты, разрабатывалась с 1920-х годов М.М. Бахтиным. Его концепция противоречила официальной марксистской доктрине, поэтому долгое время была невостребованной. Только перестроечные процессы, например, появления плюрализма мнений, которые начались в 1980-е годы в Советском Союзе, позволили многим педагогам использовать идеи М.М. Бахтина в учебном процессе, определив их значимость для науки.

То есть можно утверждать, что к трансформационным процессам в медиаобразовании 1980-х годов можно отнести изменение самой философской парадигмы с позиции диалектического материализма в сторону существования других концепций мира, к которым можно отнести учение М.М. Бахтина и его последователя В.С. Библера. Уже в докторском диссертационном исследовании Ю.Н. Усова [Усов, 1989] мы находим ссылки на работу В.С. Библера «Мышление как творчество» [Библер, 1975].

По нашему мнению, именно в период перестройки в СССР произошли сдвиги в сторону гуманитаризации образования, ученые занимались проблемой развития эстетического сознания. То есть создавались объективные предпосылки для изменения теоретико-методологической основы медиаобразования, так как марксистско-ленинская концепция стала не способна удовлетворить всем целям и задачам, которые выдвигались педагогами перед медиаобразовательной деятельностью.

Говоря о необходимости медиаобразования (на материале кинематографа) Ю.Н. Усов указывал, что в отечественной системе школьного образования в 1980-х годах наиболее последовательно осуществляется принцип, при котором реализуется связь воспитательного процесса с жизнью. По мнению ученого такая работа недостаточна в условиях постоянно увеличивающегося аудиовизуального потока информации, поскольку «не запланирована в этой работе система деятельности самого ученика по освоению поступающей к нему эстетической информации. Педагогически неуправляемым остается и восприятие самого фильма, назначение которого, как произведения искусства, развивать всем образным строем способности;

школьника мыслить и чувствовать, воспитывать юного зрителя идейно-политически, нравственно, мировоззренчески на основе эстетического сопереживания героям и всему запечатленному на экране, помогать ему выработать гражданское и нравственное самосознание» [Усов, 1989, с.137].

При анализе групп школьников (на основе уровня развития киновосприятия) Ю.Н. Усов в качестве критериев для учеников с высоким уровнем определяет следующие критерии, среди которых важное внимание отводится формированию самосознания. Для таких учащихся характерны: «осмысление, анализ, интерпретации фильма мировоззренческие, нравственные и эстетические ориентации. Они способны оценить драматизм развивающегося конфликта в звукопластической форме киноповествования; рассмотреть и пережить важные вопросы о духовной и нравственной стойкости личности, проблему долга... наконец, вопросы об идейных и нравственных критериях личности, которые в результате сопереживания герою и автору невольно проецируются на личность самого юного зрителя, а это, в свою очередь, способствует самопознанию учащихся, развитию их социальной, психологической зрелости, целенаправленное формирование аудиовизуальной грамотности, восприятия специфической формы киноповествования на основе сопереживания, уподобления не только герою, но и автору создает благоприятные условия для мировоззренческого воспитания, способствует развитию целостности личности школьника, помогает ему выработать гражданское и нравственное самосознание в процессе художественно-образного освоения действительности на материале киноискусства [Усов, 1989, с. 171].

Говоря о целях и задачах медиаобразования перед несовершеннолетней аудиторией, Ю.Н. Усов [Усов, 1989] в своем докторском исследовании указывает на то, что развитое аудиовизуальное восприятие способствует формированию умений многоаспектного рассмотрения мировоззренческих проблем, анализа художественной структуры фильма через раскрытие основные положения авторской концепции: значения таких понятий, как духовность, самосознание, моральный долг, многоплановое развитие темы духовного выбора в судьбах героев и т.д.

Как уже отнесалось ранее, в отчетственном медиаобразовании еще с 1960-х годов начала активно развиваться эстетическая теория, оттесняя идеологическую и практическую (которые долгие десятилетия лежали в основе медиаобразовательной деятельности). И 1980-е годы стали временем, когда с учетом накопленного опыта и выстраивания тенденций дальнейшего развития, назрела необходимость определить методологическую основу медиаобразования.

Традиционно принято считать, что отечественные медиапедагоги опирались на труды Л.С. Выготского. Действительно, развитие эстетического сознания у аудитории как одна из основных целей, которая ставилась медиапедагогами, предполагала опору на учения этого психолога. Но изучив труды ученого с мировым именем, который заложил основы современной

отечественной психологии и на многие годы определил направления психологических исследований, мы не нашли там ссылки на самосознание. По мнению И.В. Вачкова, Л.С. Выготский «затронул столько важнейших, фундаментальных проблем психологии, что может сложиться впечатление (между прочим, ошибочное!), что по любому вопросу нашей науки можно найти ответ у великого Льва Семеновича. Но, во-первых, он чаще обнажал суть той или иной проблемы, освещая возможные пути решения, чем давал исчерпывающие ответы, а во-вторых, есть такие понятия и даже области психологии, которых Выготский в своих экспериментальных и теоретических исследованиях почти не касался» [Вачков, 2000].

В процессе изучения материалов по теме исследования, мы определили, что одним из понятий, которым он не уделял достаточно внимания, стало «самосознание». Некоторые психологи (И.В. Вачков и др.) связывают это с тем, что в первой четверти двадцатого века интересы психологической науки сосредоточились в других областях, которые имели приоритетное значение в те годы. Ученые находят «крупницы» суждений о самосознании в трудах Л.С. Выготского, стараясь смоделировать его отношение к данному психологическому феномену.

Например, В.С. Библер следующим образом считывал контексты из работ выдающегося психолога, увидев взаимодополняемость с мыслями М.М. Бахтина: «Всеобщность диалогизма, вычитанного из романов Достоевского (в работах М.М. Бахтина – прим. автора), это всеобщность «погружения внешнего слова» – внутрь сознания, превращение внешнего диалога – в диалог самосознания, или, точнее, – в самосознание как микродиалог. Здесь – в итоге – и внешний, преднайденный диалог не преднайден, он заново (и совсем в ином смысле) творится изнутри – вовне... Он расходится кругами, — полагая диалектные диалоги многих «лиц» (многих ликов одной личности). Аналогом такого диалога является «внутренняя речь» в понимании Выготского. Когда «внешняя артикулированная речь» (грамматически расчлененный язык) погружается в психику индивида, тогда этот язык – по Выготскому – полностью перестраивается, собирается в «точку» вне- и до-временной внутренней речи, которая обладает своим синтаксисом и своей семантикой, – семантикой смыслов, а не значений. Из этой «точки» речь и мысль творится впервые, излучается» [Библер, 1991, с.60].

То есть мы подошли к диалогической форме взаимодействия с миром и с самим собой, которая находит отражение в философской концепции Г. Гегеля, рассматривавшего самосознание, а позже в трудах отечественного ученого М.М. Бахтина. Его вклад в науку был долгие годы малодоступен для внедрения, как раз из-за разногласий с официальной марксистско-ленинской доктриной. В основных трудах советских медиапедагогов периода перестройки (И.В. Вайсфельда, С.Н. Пензина, Ю.М. Рабиновича, Ю.Н. Усова и др.) мы не встречаем ссылок на работы М.М. Бахтина. Но уже в докторском исследовании Ю.Н. Усова мы находим цитаты В.С. Библиера, который был одним из

последователей М.М. Бахтина (раскрытие его идей, адаптация их к социокультурным условиям, сложившимся в конце XX века).

Изучая наследие В.С. Библера, мы находим в нем объективные предпосылки, в которых отражается необходимость обращения к диалогической концепции. Обращаясь к истории нашей страны и проведя параллели, мы можем с уверенностью утверждать, что включение в методологическую концепцию медиаобразования трудов М.М. Бахтина-В.С. Библера было исторически предопределено. Он писал о том, что «только тогда, когда феномен одновременности культур, общения между ними (а не их снятия и взаимоотвержения) стал важнейшим социальным и личностным определением человеческих отношений, – то есть, в XX веке, – все остальные предпосылки диалогизма могли соединиться, «забродить» и – сформировать идею диалога как всеобщую характеристику гуманитарного мышления, как определение разума (с основной установкой не на познание «объекта», «вещи», но на общение, взаимопонимание)» [Библер, 1991, с.8].

В период перестройки наша страна перестала быть изолированной от мирового сообщества. Но сложившиеся политические и экономические предпосылки (эпохи перестройки) выявили неготовность значительной части аудитории к культурному диалогу. Неумение понять, «проникнуть» в другую культуру вызывало или ее полное отрицание и неприятие, или прямое подражательство внешним атрибутам, проявлением, без познания внутренних смыслов. Таким образом, мы можем утверждать, что одним из трансформационных процессов в методологической основе отечественного медиаобразования в период перестройки стало осознание необходимости коррелировать уже существующие основы в соответствии с существующей на тот момент медиаобразовательной практикой; основные цели и задачи медиаобразования должны были найти отражение в методологической базе. То есть эпоха перестройки стала для отечественных медиапедагогов своеобразным периодом, который позволил:

- провести мероприятия, направленные на консолидацию усилий медиапедагогов;
- обобщить и проанализировать до этого разрозненный опыт медиапедагогов в регионах;
- в соответствии с полученными данными сконцентрировать свои усилия на обновлении методологических основ медиаобразования, которые должны отражать как специфические задачи, так и принципы и цели реформы образовательной системы СССР.

Изучение и анализ методологических концепций, которые легли в основу медиаобразовательной деятельности, подводят нас к выводу, что медиапедагоги базировались на учениях:

- марксизма – официальной философской доктрины, в рамках которой находились все сферы жизнедеятельности человека в СССР, включая научные исследования, особенно в образовательной системе;

- Л.С. Выготского, которым в работе «Психология искусства» было доказано, что содержание художественного произведения – не материал, не фабула, а то действительное содержание, которое вызывает эстетические переживания, определяя его специфический характер;

- М.М. Бахтина, В.С. Библера: обращение медиапедагогов к диалогической концепции культуры как основа жизнотворчества и развития самосознания человека значительно расширило рамки познания и методологическую базу;

- семиотических теориях (Ю.М. Лотмана и др.), которые во-многом объясняли специфические особенности аудиовизуальных текстов и их восприятие аудиторией;

- педагогов, которые своей деятельностью и воззрениями отстаивали гуманистические основы образования. Ю.Н. Усов утверждал (опираясь на цели и задачи реформы образования), что в 1980-е годы «кинообразование способно выступать как средство гуманитаризации учебно-воспитательного процесса, как система эстетического воспитания и художественного развития школьников. Средствами экранных искусств эта система моделирует элементы структуры общей теории эстетического воспитания, основы которой заложены в трудах П.П. Блонского [Блонский, 1961], Б.Т. Лихачева [Лихачев, 1989], В.А. Сухомлинского [Сухомлинский, 1979а, 1979b, 1990], К.Д. Ушинского [Ушинский, 2000], С.Т. Шацкого [Шацкий, 1964, 1980] и др. Понятие кинообразования близко определению эстетического воспитания как процесса целенаправленного становления в ребенке «сущностных сил», обеспечивающих активность эстетического восприятия, творческого воображения, эмоционального переживания, а также формирования духовных потребностей, как системы действий, формирующих систему чувств, вкусов, идеалов и творческих способностей личности» [Усов, 1987, с.26-27].

Теоретические основы медиаобразования в период перестройки были намечены не только в основополагающих исследованиях С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова, Ю.М. Рабиновича, но и отражены И.В. Вайсфельдом в речи на Учредительном съезде общества друзей кино СССР [Вайсфельд, 1988]. Его выступление многофункционально:

- он дал характеристику отечественному медиаобразовательному движению, обозначая его специфику, которая заключается в тесных взаимосвязях кинообразования в образовательных и досуговых учреждениях с кинематографистами СССР. «Пионерами кинообразования были О.А. Баранов (Калинин), Ю.М. Рабинович (Курган), Л.К. Раудсепп (Таллин), С.Н. Пензин (Воронеж), Е.В. Горбулина (Армавир), О.С. Мусиенко (Киев), Р.Я. Гузман (Москва), Ю.Н. Усов (Москва), Г.К. Поликарпова (Киев), О.Ф. Нечай (Минск), Н.С. Горницкая (Ленинград), Э.Н. Горюхина (Новосибирск), З.С. Смелкова (Москва). Использовался также педагогический опыт ВГИКа – наследие Кулешова, Эйзенштейна, Герасимова, Ромма, Юткевича» [Вайсфельд, 1988, с.9];

- в его докладе важная роль отводилась творческому компоненту в деятельности медиапедагога. Он призывал к использованию «многовариантности методик и решений, строящихся, естественно, на единой основе» [Вайсфельд, 1988, с.10];

- в основу используемых медиаобразовательных методик И.В. Вайсфельд закладывал игровое начало в эстетическом образовании. В качестве теоретических основ здесь могут выступить теория игры, разработанная Д.Б. Элькониным [Эльконин, 1976, 2007] и его последователями, педагогические воззрения и практика В.А. Сухомлинского [1979а, 1979б, 1990]. И.В. Вайсфельд уверенно доказывал, что «этот принцип расковывает воображение подростка и юноши и направляет его на активное восприятие реальности и на самостоятельное действие. Участник игры непременно выступает в определенной ролевой ситуации и приучается к самостоятельности, к импровизации» [Вайсфельд, 1988, с.12];

- он обозначил принципы, на которых оно должно базироваться. Говоря о педагогических принципах, И.В. Вайсфельд обращал особое внимание на принципы природосообразности, сотрудничества. В качестве одной из эффективных форм, где эти принципы могут достаточно легко реализовываться, ученый выделял внеурочные формы занятий – факультативы, кружки, клубы и пр. Он считал [Вайсфельд, 1988], что эти формы проведения занятий позволят рассматривать аудиторию не как запоминающее устройство, фиксирующее информацию, а как самостоятельных, думающих участников постижения истины, при направляющей роли педагога. При опоре на принцип сотрудничества, эта роль должна «осуществляться не авторитарно, не навязыванием вкусовых оценок, а путем убеждения, умением учителя увлечь ученика, разбудить и захватить его воображение, научить его самостоятельно размышлять, воспринимать не только внешнюю канву событий и внешние раздражители, а внутренний смысл произведения, его образную неповторимость» [Вайсфельд, 1988, с.10];

- одним из важных аспектов, на котором И.В. Вайсфельд акцентировал внимание, было формирование самостоятельности учащихся. То есть роль учителя состоит в моделировании ситуаций при которых работает принцип условно названный ученым «Я сам». «Надо стремиться к тому, чтобы ученик (разумеется, на основе получаемых знаний) сам выработал бы оценки фильма как целого или его отдельных компонентов. Глубоко ошибочно предварять просмотр фильма жесткими оценками учителя, непререкаемыми формулировками. То же самое относится и к методике обсуждения фильма. Навязчивость, директивность приносят только вред, создают атмосферу казенщины. Не надо бояться разногласий в оценках произведения. Важно избегать скоропалительности в решении возникающих споров, воспитывать культуру обсуждения, внимание и уважение к чужому мнению. Занятия по киноискусству - это соразмышления, сопоставления наблюдений, впечатлений, недоумений, поисков на пути к самостоятельному вхождению в мир художественного произведения» [Вайсфельд, 1988, с.12 -13].

Наряду с трансформационными процессами, которые затронули методологические и теоретические основы отечественного медиаобразования, 1980-е годы характеризуются проникновением и интеграцией западных идей в образовательную среду СССР. Здесь необходимо отметить, что страны социалистического блока достаточно тесно взаимодействовали в образовательной сфере, что находит отражение в литературе [Врабец, 1975 и др.]. Медиаобразовательный опыт капиталистических стран был, как правило, недоступен для отечественного ученого. Только в период перестройки у советских медиапедагогов появляется возможность изучить идей, концептуальные основы западных государств.

Важная роль в консолидации отечественного и зарубежного опыта принадлежит А.В. Шарикову, знакомившего российских ученых с мировым опытом медиаобразования: он переводил труды западных медиапедагогов; на основе полученных материалов им была сформулирована основная концепция, направления, формы медиаобразования в мире. Достижением его деятельности стало не только изучение зарубежного опыта, но и критический анализ основных идей по отношению к российскому образовательному пространству. Нам представляется важным, что А.В. Шариков старался изучать и анализировать не только опыт конкретных медиапедагогов, но и основные идеи, философские платформы, в рамках которых формулировалась та или иная медиаобразовательная модель.

Актуальной концептуальной основой, вокруг которой формировались медиапедагогические идеи стала теория критического мышления. А.В. Шариков [Шариков, 1990] задавал себе вопросы, может ли являться основной целью медиаобразования критицизм учащихся? И действительно ли защитная функция медиаобразования есть наиболее важная среди прочих других? Анализируя зарубежный опыт и сравнивая его с медиаобразованием в СССР, ученый пришел к выводу, что на эти вопросы ему хочется ответить «нет». Аргументируя свой ответ, он писал, что теория критического мышления «базируется на соотношении «человек – машина» и предполагает, что медиа противопоставлены человеку. В таком подходе медиа рассматриваются как источник всех зол, и, следовательно, возникает желание защитить от них подрастающее поколение» [Шариков, 1990, с.45].

То есть А.В. Шариков предостерегал российских медиапедагогов от использования теории критического мышления без адаптации к образовательной системе, а главное, без учета традиций, накопленных советскими медиапедагогами. Он считал, что необходимо интегрировать идеи западных медиапедагогов, сохраняя при этом широту целей и задач, присущих отечественному медиаобразованию «как системе эстетического воспитания и художественного развития школьников, которая осуществляется в процессе развития восприятия, мышления, оценки идейно-нравственной концепции, раскрывающейся в звукозрительной форме киноповествования, в художественной структуре произведений» [Шариков, 1990, с.38-39].

Итак, отечественным медиапедагогам в перестроечный период стали доступны западные идеи. Но на данном этапе был важен и накопленный в СССР опыт медиаобразования. Он воплотил в себе не только обязательные для советской образовательной системы компоненты (идеологический компонент, критерии, связанные с нравственным, этическим воспитанием, присущим советским людям и т.д.), но и был направлен на эстетическое воспитание аудитории.

Особенностью медиаобразования эпохи перестройки стало медиаобразование, которое осуществлялось в рамках диалога культур. Безусловно, это не сразу было осознано, признано и обосновано на методологическом уровне, но отражалось в большинстве медиаобразовательных моделей. Поэтому, А.В. Шариков призывал изучать западный опыт, но не использовать его в «чистом виде» в российском образовательном пространстве, так как это могло бы сузить как цели и задачи медиаобразования, так и ввести новые критерии к используемым медиатекстам. Можно констатировать, что отечественными медиапедагогами в большинстве моделей использовались медиатексты (преимущественно, кинопроизведения), которые представляли собой художественную, культурную ценность. То есть это были лучшие образцы кинематографического искусства, изучение и анализ которых должен был способствовать развитию мотивационной сферы учащихся и студентов.

При опоре на опыт некоторых медиапедагогов, сторонников теории критического мышления [Мастерман, 1985], необходимо было изменить критерии отбора медиатекстов, формы и методы работы с ними. Так как Л. Мастерман считал, что на медиаобразовательных занятиях анализ медиатекстов не должен ограничиваться только «высокими» образцами медиаискусства, к использованию подходят любые медиатексты, включая этикетки от жевательных резинок и т.п. [Masterman.1984]. Поэтому медиапедагоги СССР (Ю.Н. Усов, А.В. Шариков и др.), изучавшие опыт западных коллег, писали о необходимости адаптации западных медиаобразовательных идей на российскую образовательную почву.

В докторской диссертации Ю.Н. Усова проводится анализ медиаобразовательных моделей западных педагогов, даны обобщенные задачи медиаобразовательной деятельности. По мнению ученого, они подчинены цели, заключающейся в развитии критического отношения к масс-медиа, воспитанию способности самостоятельных оценок медиатекстов необходимо и отражены в следующих пунктах: «1. обучить школьников языку СМИ, проанализировать «область визуального кодирования», механизмы смыслообразования, разработать тренировочные упражнения для формирования навыков восприятия; 2. раскрыть перед школьниками возможности масс-медиа как специфического средства общения; 3. учить детей умению анализировать язык, семантику и эстетику масс-медиа; 4. развить у школьников умения выражать свои мысли, используя возможности невербальной коммуникации; 5. проанализировать в системе занятий экранную

реальность как результат сопоставления разных точек зрения, как результат кодирования мысли автора» [Усов, 1989, с.154].

Безусловно, изучение опыта западного медиаобразования, отечественных ученых, по словам Ю.Н. Усова [Усов, 1989], привлекало задачи формирования культуры потребления, критического отношения к медиаинформации, которое могло быть важным условием самосохранения от наркотического воздействия СМК и СМИ. Несмотря на заинтересованность отечественных ученых в изучении западных медиаобразовательных идей, они рассматривались не только с позитивной стороны, но и подвергались, по нашему мнению, справедливой критике.

Примеры такого критического отношения мы встречаем в трудах Ю.Н. Усова, А.В. Шарикова и др. Например, Ю.Н. Усов считал, что западные медиапедагоги используют довольно традиционные принципы анализа, не развивающий желаемого (и заявляемого ими в качестве цели) критического мышления посредством совершенствования восприятия языка средств массовой информации. «Об этом можно судить по группе вопросов, предлагаемых А.Г. Дал для анализа фильма в аудитории школьников: «Какие чувства вызвал фильм? Какая идея заложена в сюжете? Насколько реалистичен фильм? Какая связь между фильмом и твоей личной жизнью? Такой вопрос как: «Какими ценностями руководствуется герой?» неизбежно приведут учащихся к рассмотрению идеи вне эстетического анализа, будут ориентировать школьника на обособленное рассмотрение характера героя, как бы «изъятого» из художественной структуры фильма» [Усов, 1988, с.155]. Как считал ученый, при таком подходе не может реализоваться главная цель – выявление идейно-художественной концепции кинопроизведения.

Изучение трудов отечественных ученых 1980-х гг., анализировавших западный медиаобразовательный опыт, приводят нас к мысли, что при его анализе был заложен главный критерий – насколько те или иные зарубежные модели способствовали (на материале работы с медиатекстами) идейно-эстетическому воспитанию школьников.

Выводы.

1. В перестроечный период медиапедагогами нашей страны была предпринята попытка обобщить, проанализировать имеющийся медиаобразовательный опыт. Изучение практической деятельности медиапедагогов выявило закономерности, общие принципы, формы, методы работы со школьной и студенческой аудиторией и т.д. Проведенная работа способствовала не только приведению к «общему знаменателю» эмпирического опыта медиапедагогов, но и выработке единых методологических и теоретических основ, в соответствии с которыми должна выстраиваться медиаобразовательная деятельность. То есть в это время происходит консолидация медиапедагогов, создаются предпосылки к созданию (на основе опыта многочисленных энтузиастов) системы медиаобразования в СССР.

✓ К трансформационным процессам мы относим расширение методологических и теоретических концепций. Мы считаем, что для этого в

1980-х годах сложились объективные предпосылки, заключающиеся в следующем: практическая деятельность опережала теоретические исследования и обобщения в области медиаобразования, поэтому при их анализе ученые выявили, что диалектико-материалистическая концепция сознания не может «покрыть» и объяснить все аспекты медиаобразовательной деятельности; эпоха перестройки вывела нашу страну из изоляции, в которой она находилась по отношению к западному миру, что открыло перед россиянами одновременность других культур, существующих в параллели с советской. Поэтому идея диалога культур стала актуальной, в том числе и для медиаобразования; был получен доступ к зарубежным исследованиям, что повлияло на развитие медиаобразования в СССР.

2. Медиапедагоги периода перестройки в качестве методологических основ базировались на учениях: К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина, Л.С. Выготского, Ю.М. Лотмана. Именно в этот период были созданы предпосылки и начали изучаться труды М.М. Бахтина, В.С. Библера, которые отвечали потребностям современного человека, образовательной системы и т.д. Учению Ю.М. Лотмана [Лотман, 1973], медиапедагоги отводили особую роль, но, по сути, в общем ряду теоретических концепций, она занимала второстепенное значение. Мы связываем данное положение с тем, что семиотическая теория не отвечала основным целям медиаобразования, направленного на эстетическое воспитание, всестороннее развитие ребенка на материале масс-медиа. Но анализ западных идей «поднял волну» интереса к теории Ю.М. Лотмана.

3. Происходящие в перестроечную эпоху изменения в медиаобразовании, позволили сформулировать принципы работы (И.В. Вайсфельд, Ю.Н. Усов и др.) и базировались на педагогике сотрудничества. Методологами медиаобразования были разработаны не только принципы, но и методы, формы, методики, в основе которых лежали учения Д.Б. Эльконина об игровой деятельности.

4. 1980-е годы характеризуются возможностью медиапедагогов изучить опыт западных коллег. Рассмотрение зарубежных моделей медиаобразования, компаративный анализ с советскими моделями (в соответствии с задачами, целями, методиками и пр.) способствовал введению новых понятий в научный оборот, интеграции отечественного опыта в мировое медиаобразование.

5. Расширение научных знаний в области медиа, интеграция теоретических концепций философов, психологов, педагогов, искусствоведов, позволили медиапедагогам сформулировать основные тенденции развития медиаобразования. В процессе анализа различных источников, медиаобразовательного опыта и теоретических воззрений медиапедагогов (И.В. Вайсфельда, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова, А.В. Шарикова и др.) в рассматриваемый период были намечены основные направления развития отечественного медиаобразования, которые мы обобщили (на основе работ ученых):

- Медиапедагоги утверждали, что с появлением персональных видеомагнитофонов медиаобразовательная практика должна измениться. Так, А.В. Шариков писал о том, что «в сфере кинообразования бум, связанный с видео, способствовал появлению видеоклубов, поиску новых кинообразовательных (или, может быть, теперь уже видеообразовательных) форм, и как следствие, введение в ряде школ с классами гуманитарной ориентации обязательного предмета «Основы киноискусства» (или «Основы аудиовизуальной культуры»)» [Шариков, 1990, с. 39]. Мы считаем, что именно использование видео в медиаобразовательной деятельности, позволило создать новые методики занятий, которые детерминированы функциями видеомагнитофонов: например, остановка или повтор кадра, сцены, эпизода, работа со звуком, звуковыми эффектами и пр.

- Учеными в период перестройки отмечался процесс «углубления» медиаобразовательных исследований, который предполагал переход от описания и обобщения чисто педагогического опыта к выявлению психологических, социологических закономерностей. Эта тенденция реализовывалась, опираясь на труды психологов-классиков Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, важные идеи, связанные с интеграцией медиапроизведений в культуру продвигал Д.Н. Абрамян и др. Расширение методологических основ предполагало создание благоприятных условий для формирования мировоззрения, эстетического сознания, художественно-творческих способностей школьников, для которых характерны развитие: «эстетических чувств в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление; перцептивных навыков освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности; эстетического вкуса, который вбирает в себя такие компоненты, как художественная образованность в области экранных искусств, «исторической культуры», аудиовизуальной грамотности, нравственной культуры, социальной ориентации личности; эстетического идеала в процессе анализа системы характеров, образа положительного героя, авторского сознания, художественно-творческих способностей личности школьника (воображение, интуиция, мышление, потребности личности в самоактуализации в процессе освоения определенных знаний, умений, навыков в практике анализа и оценки фильма, осмысления таких понятий, которые будут стимулировать дальнейшее художественно-эстетическое развитие личности школьника» [Усов, 1989, с. 154].

- Одним из важных и перспективных направлений медиапедагоги считали грядущую компьютеризацию школ. В 1980-е годы (в соответствии с задачами образовательной реформы внедрялась только «рациональная», математическая часть процесса информатизации, которая сводилась к простому программированию. Медиапедагоги «просчитали возможности компьютера», уловили его огромный образовательный потенциал, возможности, которые он в себе несет для своего пользователя. Так, А.В. Шариков [Шариков, 1990] писал, что компьютер не следует считать «вычислителем» и «исполнителем

алгоритмов». «Это – универсальный знаковый прибор, имеющий огромный семиотический потенциал, который, по существу, еще не раскрыт. Такое понимание компьютера позволяет предположить, что он может стать мощнейшей поддержкой для медиаобразовательных курсов» [Шариков, 1990, с.40]. Медиапедагог предсказывал появление нового предмета, где будут изучаться универсальные законы создания, переработки и распространения информации, но не столько с математической позиции, сколько в рамках социокультурных аспектов. Таким образом, на заре компьютерной экспансии, А.В. Шариков предостерегает педагогов от использования компьютеров только в качестве вычислительной техники, прогнозируя их огромное влияние на становление и социализацию личности, взаимодействие ее в кросс-культурном пространстве.

4.3. Понятийный аппарат и основные теории медиаобразования эпохи «перестройки»

В период «перестройки» в медиаобразовательный научный оборот вводились новые научные понятия, которые отвечали требованиям времени.

Большой вклад здесь внесли исследования А.В. Шарикова [Шариков, 1990], в котором он, изучив отечественный и зарубежный опыт, пришел к выводу о целесообразности интегрирования ряда понятий, которые существовали на Западе. Российскими медиапедагогами – С.Н. Пензиным [Пензин, 1987], Ю.Н. Усовым [1988], Ю.М. Рабиновичем [Рабинович, 1991] и др. в рассматриваемый период были уточнены определения, сформулирована их сущностная характеристика.

Условно медиаобразовательную терминологию эпохи «перестройки» можно разделить на три группы:

- понятия, которые ранее употреблявшиеся в отечественной педагогической науке: «кинообразование»;
- понятия-новообразования, которые были привнесены из западных разработок в области медиаобразования: «медиаобразование», «критическое мышление», «медиа-коммуникативная компетентность», «медиа-коммуникативные способности», «аудиовизуальное мышление», «аудиовизуальная культура»;
- понятия, появившиеся в период перестройки, «разработка» (придание категориальных норм, функций, сущностного содержания и т.д.) которых произошла позднее. К этой группе можно отнести такое понятие как «медиакультура».

В отечественной педагогической науке «образование» – емкое понятие, которое включает в себя и обучение, и воспитание. Поэтому большинство медиапедагогов считали целесообразным использовать понятие «кинообразование». Так, С.Н. Пензин [Пензин, 1987] дал определение, согласно которому кинообразование бифункционально, так как с одной стороны служит развитию эстетического чувства, а с другой –

рассматривается как средство для других видов воспитания (нравственного, патриотического и т.д.

Эту точку зрения разделял и Ю.Н. Усов, который в своем докторском исследовании дал следующее определение «кинообразованию» как «процессу целенаправленного становления в ребенке «сущностных сил», активизирующих эмоционально-интеллектуальный процесс художественного восприятия, творческого воображения, формирование духовных потребностей, как «систему действий, формирующих систему чувств, вкусов, идеалов, творческих способностей личности» [Усов, 1989, с. 6].

Изучение понятий «кинообразование» у различных авторов подводит нас к мысли, что в определениях отражена в основном сущность практической деятельности педагогов. Поэтому должно было появиться понятие, которое будет характеризовать эту деятельность как совокупность теории и практики. Ю.Н. Усов [Усов, 1988] писал о том, что феномен союза кино и педагогики следует рассматривать как отрасль педагогической науки о воспитании личности и коллектива средствами экранных искусств. Возможно, чтобы еще более подчеркнуть эти прочные, неразделимые связи им в докторской диссертации было введено понятие – «кинопедагогика». Согласно мнению ученого, кинопедагогика – это «отрасль науки о закономерностях, формах и методах воспитания человека экранными искусствами» [Усов, 1989, с. 15].

По нашему мнению, сравнение определений «кинообразование» и «кинопедагогика» имеют свою специфику, которая выражается в том, что первый термин отражает сущность практической деятельности, в нем заявлен результат, к которому следует стремиться; второй термин отражает педагогические методы, формы, закономерности и т.д., которые сопровождают этот процесс. Но история использования этих определений за последние десятилетия доказала их тождественность, правомочность использования обоих понятий.

Расширение рамок использования различных средств массовой коммуникации (видеофильмы, телевидение и пр.) требовало введения понятия, которое бы отражало специфику восприятия этих медиатекстов аудиторией. Поэтому Ю.Н. Усовым было введено в научный оборот понятие «аудиовизуальной культуры», которое понималось как «определенная система уровней эстетического развития школьника на материале экранных искусств: потребностей, образованности, аудиовизуального мышления» [Усов, 1988, с. 21].

По нашему мнению, это одно из важнейших определений, так как оно подводит автора к выявлению различных уровней восприятия и анализа медиатекстов у школьников и студентов. На фоне активно развивающейся практической деятельности, медиапедагогов необходимо было «вооружить» критериями «аудиовизуальной грамотности». То есть рассматриваемое понятие важно не столько в методологическом плане, сколько в практической работе. Появление термина «аудиовизуальная культура», разработка ее уровней у аудитории стало важным шагом в создании инструментария медиаобразования.

Наряду с формулировкой понятия «аудиовизуальная культура», Ю.Н. Усов ввел в научный оборот определение «аудиовизуальное мышление». Его уровень «определяется глубиной понимания и интерпретации формы различных типов киноповествования, содержащей мировоззренческие ориентации автора. Степень глубины зависит от развитых способностей учащихся – воспринимать киноповествование, концепцию произведения экранного искусства на основе ассимиляции среды, сопереживания герою и автору, а результат интерпретации непосредственно связан с умением осмыслить эмоциональную реакцию, эстетически оценить художественную структуру произведения искусства, раскрывающую систему взглядов автора на современную действительность» [Усов, 1988, с. 21].

То есть автор шел по пути продолжения разработки инструментария (по результатам многолетних исследований собственного медиаобразовательного опыта, а так же обобщения и анализа деятельности медиапедагогов), который должен был способствовать повышению эффективности работы в области медиапедагогики. Можно утверждать, что понятие «аудиовизуальное мышление» – необходимый компонент более общего понятия «аудиовизуальная культура».

Поскольку работа с медиатекстом подразумевает его восприятие (на эмоциональном уровне) и оценку (мыслительный процесс), то необходимо определить и дать характеристику уровней аудиовизуального мышления, что и было сделано Ю.Н. Усовым. При этом автор указывал на прямую взаимосвязь восприятия и анализа аудиовизуального произведения. Поэтому работа медиапедагога должна включать как сопереживание герою и автору, так и умение осмыслить свою эмоциональную реакцию.

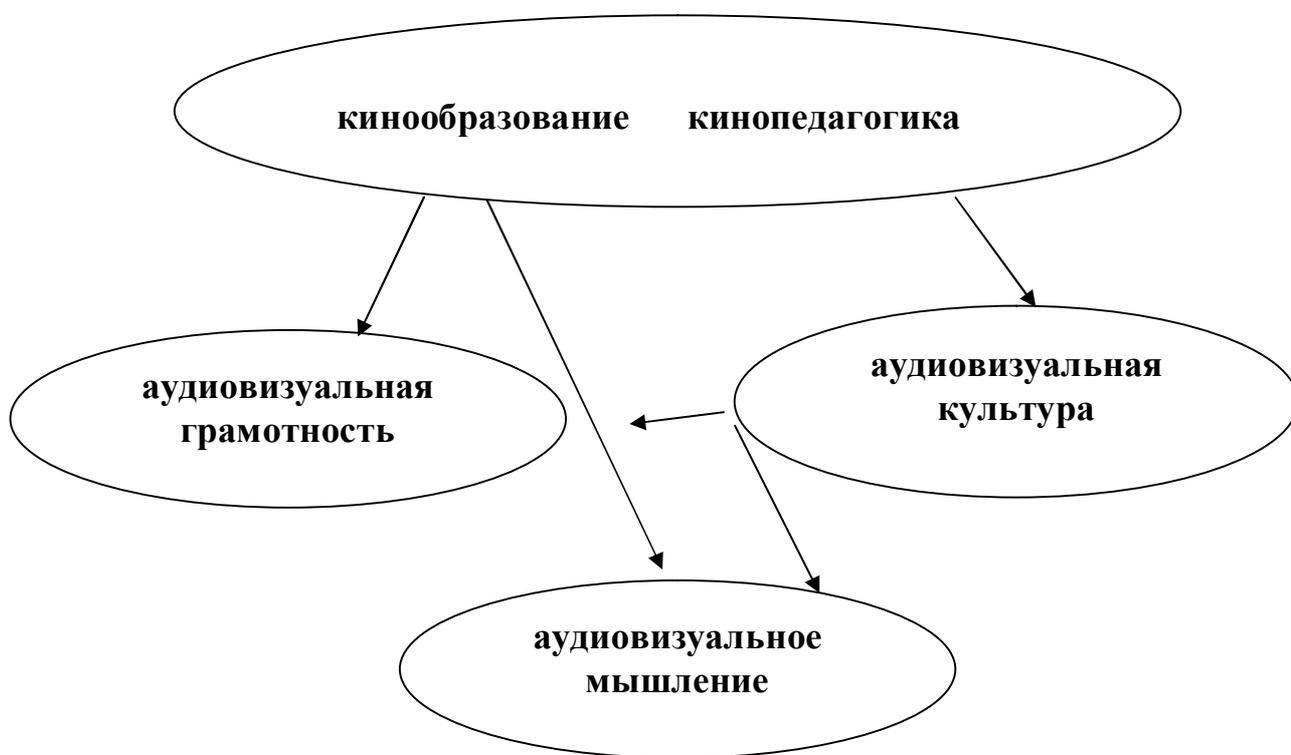
В период перестройки Ю.Н. Усовым было разработано определение и даны критерии уровней развития понятия «аудиовизуальная грамотность». Под ним автор [Усов, 1988] понимал выработанные у школьника навыки анализа и синтеза пространственно-временной формы повествования, которые применяются им в момент просмотра медиатекста. Согласно мысли Ю.Н. Усова, «только обладая аудиовизуальной грамотностью, школьники по ходу восприятия киноповествования вслед за автором смогут включиться в процесс эстетического, социального, идеологического анализа экранной реальности, осмыслить многослойность идейно-художественной концепции фильма, передать свои впечатления, используя эмоционально-образные обобщения на основе отдельных частей и фильма в целом» [Усов, 1988, с.16].

К критериям, позволяющим определить уровень развития аудиовизуальной грамотности, Ю.Н. Усов отнес: «способность 1) многоаспектно осмыслить образное воссоздание факта в пластической композиции отдельных кадров, их оцеллений, в художественном строе всего фильма; 2) определить логику развития авторской мысли в пространственно-временных измерениях экрана: в смене планов изображения, в движении снимаемого объекта, в особом ритме киноповествования; 3) читать скрытую образность кадра, прием художественного решения темы, многослойность

внутреннего содержания фильма; 4) воспринимать развитие художественной мысли в комплексном единстве звукопластической организации экранного пространства: графической, тональной организации кадра, темпоритмической организации киноповествования за счет повтора визуальных образов, кинематографических планов, их временной длительности, эмоционально-смыслового соотнесения отдельных кадров, визуальных тем по законам монтажного мышления и музыкального строя» [Усов, 1988, с. 17-18].

Анализ понятий, которые были разработаны и уточнены, позволил нам представить схематично систему их соподчинения, взаимосвязей на рисунке 4.

Рисунок 4. Система соподчинения и взаимосвязи основные понятий отечественной кинопедагогике



Под медиаобразованием, по мысли А.В. Шарикова [Шариков, 1990] следует понимать образование школьников в области массовой коммуникации, приобщении их, к «тайнам» и закономерностям этого чрезвычайно важного социального феномена. Ученый подчеркивает, что это понятие носит характер обобщающего, «в рамках которого объединяется множество достаточно разнородных концепций. Так, скажем, движение «визуальной грамотности» (США), программа «Социокультурное образование» (Франция) и широкомасштабный педагогический эксперимент «Активные Юные Телезрители» (Франция) уже в своих названиях содержат больше различия, чем сходства. И тем не менее, все они принадлежат течению медиаобразования, отражая лишь различные его стороны» [Шариков, 1990, с.4].

В период перестройки в отечественную науку был введен термин «социокультурное образование». В ходе анализа медиаобразовательной деятельности французских медиапедагогов А.В. Шариковым, было выявлено, что во Франции в сельскохозяйственных школах изучался предмет «социокультурное образование», который сочетался с активной внеклассной работой в кружках и ученических клубах. По мнению исследователя, «задачи медиаобразования здесь совмещаются с задачами повышения интереса учащихся к социальной, политической и культурной жизни страны, региона, департамента, коммуны, чем и объясняется название предмета» [Шариков, 1990, с.14]. Мы считаем, что изучение опыта французского медиаобразования во многом предопределило формулирование новой концептуальной теории (социокультурной) в России, которая стала разрабатываться в эпоху перестройки.

В процессе изучения опыта западных медиапедагогов А.В. Шариков провел аналогии, которые актуальны и в современное время. В соответствии с анализом материалов по проблеме, он пришел к умозаключению, которое можно кратко сформулировать следующим образом: отношения и взаимосвязи, существующие в сферах деятельности «культура – образование» актуальны и для понятий «медиакультура – медиаобразование». «Если принять такую точку зрения, то медиаобразование есть условие как сохранения, так и развития медиакультуры» [Шариков, 1990, с.26].

Мнение А.В. Шарикова было поддержано многими медиапедагогами. В научных работах эпохи перестройки не было сформулировано определение «медиакультуры», но как научный термин оно появилось именно в изучаемый нами период. Забегая вперед, необходимо сказать, что наполнением смысла понятия «медиакультура» активно занимается А.В. Федоров. В частности, А.В. Федоровым было предложено двухаспектное определение «медиакультуры», в котором она предстает как: 1) совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; 2) по отношению к аудитории «медиакультура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа [Федоров, 2001].

Плюрализм мнений, увеличивающийся поток медийной информации способствовал обращению ученых и к такому понятию как «критическое мышление». В исследованиях А.В. Шарикова мы встречаем следующее определение, согласно которому «критическое мышление есть процесс анализа предъявляемого, который ориентирован на понимание скрытой составляющей сообщения и приводящий к трем возможным результатам – интерпретации скрытого, оцениванию скрытого и принятию позиции по отношению к скрытому. Этот процесс носит личностный творческий характер. Творчество в данном случае проявляется в порождении новых смыслов сообщения» [Шариков, 1990, с.58].

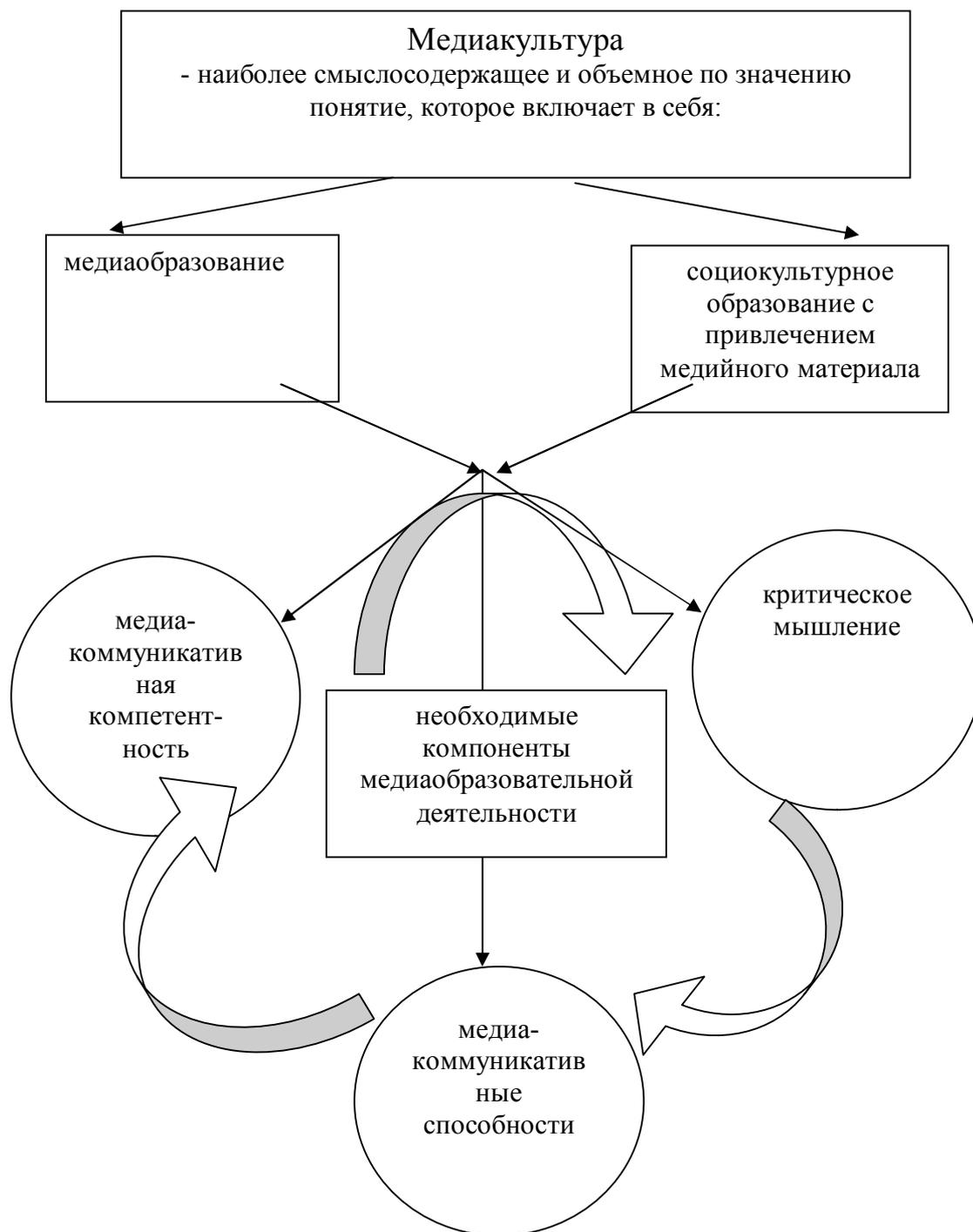
Это определение было взято из западных источников, но в процессе обращения к нему, российские ученые уточнили его содержание, в соответствии с целями и задачами деятельности, особенностями образовательного процесса и социокультурными традициями в России. Несмотря на работу с зарубежными источниками, отечественным медиапедагогам не было свойственно только копирование материала. Они подвергали западные теории и определения изучению и анализу, адаптации к традициям российского медиаобразования. Так, А.В. Шариков утверждал, что критическое мышление должно быть аналитическим, рефлексивным, развивающим способность интерпретировать и оценивать скрытое в медиатексте, а также принять позицию по отношению к нему. Но главное – оно должно носить творческий характер.

В период перестройки в российскую науку пришли понятия «медиа-коммуникативная компетентность» и «медиа-коммуникативные способности». Под первым термином понимается «компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми» [Шариков, 1990, с.64]. Медиа-коммуникативные способности связаны с процессами восприятия, создания и передачи медиатекстов. Важной частью рассматриваемых способностей становится критического мышления, которое связано с теми же процессами, но акцент делается на мыслительные составляющие (анализ, понимание). Исходя из этого, А.В. Шариков [Шариков, 1990] шел к выводу, что способность к критическому мышлению выступает неотъемлемой частью медиа-коммуникативных способностей.

Анализ использования терминов «медиа-коммуникативная компетентность» и «медиа-коммуникативные способности» (с 1980-х годов по настоящее время) показал, что они во-многом дублируют друг друга и неудачны стилистически (в слове медиа в переводе на русский язык уже заложено понятие коммуникации), поэтому в современной педагогической науке России чаще всего используется понятие «медиакомпетентность», которое заменило ряд более частных терминов идентичного содержания.

Среди изученных понятий, интегрированных из западной науки в эпоху «перестройки», можно выделить методологически важные – «медиаобразование», «медиакультура», «социокультурное образование», а также понятия, которые были важны в качестве инструментария: «критическое мышление», «медиа-коммуникативная компетентность», «медиа-коммуникативные способности». Если распределить эти понятия по степени их соподчиненности, то схематично это будет выглядеть следующим образом (рисунок 5):

Рисунок 5. Аспекты соподчиненности основных понятий медиаобразования (интегрированных из западной науки)



Уточнение понятий позволило сориентировать медиаобразование в соответствии с изменявшимися запросами общества, потребностями образовательной системы, самой аудитории. Попытка интеграции западных понятий в 1980-х годах оказалась достаточно успешной, что нашло отражение при анализе современного понятийного аппарата медиаобразования. Но здесь нам представляется важным обратить внимание на то, что введение новых терминов (которое во многом базировалось на западной трактовке) имело один

существенный недостаток. Критериев, предлагаемых для определения уровня медиакультуры, по сути дела, не было. Были частные разработки западных медиапедагогов, которые по тем или иным причинам не отражали всех направлений медиаобразовательной деятельности. Например, российское медиаобразование одной из задач ставило эстетическое развитие школьника, становление его нравственных идеалов, моральных принципов и т.д. Поэтому при условии расширения «кинообразования» до «медиаобразования», «аудиовизуальной грамотности» до «медиа-коммуникативной компетентности», «аудиовизуальной культуры» до «медиакультуры» можно говорить и о правомочном использовании критериев, которые были разработаны по отношению к этим понятиям российскими учеными.

4.4. Основные положения медиаобразовательных теорий эпохи перестройки

Концептуальная основа теоретической модели медиаобразования эпохи «перестройки» базировалась на «основных» и «вспомогательных» (выявляющим специфику той или иной модели медиаобразования) теориях. К основным мы относим идеологическую, эстетическую, культурологическую; к вспомогательным: практическую, социокультурную, теорию развития критического мышления. По нашему мнению, представленные теории наиболее полно отражают представления о медиапедагогике как об образовательном явлении, а также суть тех процессов, которые сопряжены с медиаобразовательной деятельностью.

При этом, нам представляется важным, что именно в период «перестройки» можно говорить о трансформационных процессах в концептуальных теориях медиаобразования. Это проявилось в медиаобразовательных моделях, где наряду с идеологической, эстетической, культурологической, практической теориями (которые были базовыми на протяжении десятилетий), авторы начали опираться на социокультурную теорию и теорию развития критического мышления.

Поместим для удобства перечисленные теории и их краткую характеристику в виде таблицы (таблица 2). При изучении концептуальных теорий, мы опирались на их типологию, разработанную А.В.Федоровым [Федоров, 2001, 20-34].

Таблица 2. Основные положения медиаобразовательных теорий эпохи перестройки

Теоретическая база	Отношения медиа и аудитории	Цель медиаобразования	Содержание медиаобразования	Педагогическая стратегия
практическая теория	влияние медиа на аудиторию ограничено,	помочь учащимся извлекать из	технические аспекты, связанные с	изучение технического устройства

	учащиеся могут сами правильно выбрать и оценить медиатекст в соответствии со своими потребностями.	медиа максимум практической пользы в соответствии со своими потребностями.	практическим использованием медиааппаратуры.	медиааппаратуры и формирование практических умений использования данной аппаратуры с целью создания собственных медиатекстов.
теория развития критического мышления	медиа – «четвертая власть», которая распространяет модели поведения и социальные ценности среди разнородной массы индивидуумов.	защитить учащихся от манипулятивного воздействия медиа, научить ориентироваться в информационном потоке современного общества.	механизмы влияния медиа на аудиторию.	анализ влияния медиа и медиатекстов на индивида и общество, развитие критического мышления аудитории по отношению к медийной информации.
идеологическая теория медиа	медиа способно очень сильно манипулировать общественным мнением, в том числе в интересах того или иного социального класса. Детская аудитория становится самой легкой мишенью для воздействия с помощью медиа.	вызвать у аудитории желание изменить СМК (если власть в стране у сил, с которыми медиапедагоги находятся в конфронтации), или, наоборот, внушить, что сложившаяся система медиа – самая лучшая.	политические, социальные и экономические аспекты медиа.	анализ многочисленных противоречий, которые содержат политические, социальные и экономические аспекты медиа с точки зрения той или иной социальной прослойки.
культурологическая теория медиа	медиа, скорее, полагает, чем навязывает интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания.	помочь учащимся понять, как медиа могут обогатить восприятие, знания и т.д. аудитории.	«ключевые» понятия медиаобразования, роли, которые играют в обществе стереотипы, распространяемые СМК.	культурологический анализ функционирования медиа в социуме и анализ медиатекстов.
эстетическая	медиа, скорее,	помочь	язык медиа-	эстетически

теория медиа	полагает, чем навязывает интерпретацию медиатекстов. Аудитория всегда находится в процессе диалога с медиатекстами и их оценивания.	учащимся понять основные законы и язык художественного спектра медиаинформации, развить эстетическое восприятие и вкус, способности к квалифицированному анализу медиатекстов.	культуры, авторский мир создателя художественного медиатекста, история медиакультуры (история киноискусства, ТВ и пр.).	ориентированный анализ художественных медиатекстов, их интерпретация и оценка.
социокультурная теория	необходимость медиаобразования как результат развития медиакультуры и результат значимости социальной роли медиа.	аудиовизуальная грамотность и развитие критического мышления, а также медиакоммуникативных способностей	- человеческая коммуникация; - знаковые системы; - значения, смыслы сообщений; - история медиа.	социокультурный анализ функционирования медиа в социуме и анализ медиатекстов.

Практическая теория

Практический вид медиаобразования был всегда популярен в нашей стране. «Практическая сторона медиаобразования не подвергается сомнению и со стороны многих других подходов – от формирования «критического мышления» до культурологического медиаобразования. Правда, там практические упражнения по части, к примеру, видеосъемки – носят не главный, а вспомогательный характер» [Федоров, 2001, 24-25].

Мы считаем, что развитию практической теории медиаобразования в СССР способствовали следующие факторы:

- школа носила характер единой трудовой и политехнической. Значит, ученики должны были разбираться в технике, уметь ей пользоваться. Техническим наукам отводилось первостепенное значение в системе образования;
- было признано [Выготский, 1997, 1999, 2000], [Леонтьев, 1977, 1981, 1990], [Кон, 1982], что творческое мышление развивается в деятельности;
- практическая деятельность выходила за рамки школьной, таким образом, школьники вовлекались во внешкольные учреждения, где они в клубах, кружках по интересам осваивали этапы создания собственных медиатекстов;
- во многих школах были развиты школьная пресса, радиовещание, фото (в том числе – и как наглядные средства обучения).

Теория развития критического мышления

Согласно этой теории главной целью медиаобразования становится развитие критического мышления учащихся для того, чтобы дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о

механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация, (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. По мнению А.В. Шарикова, «данная концепция ставит в центр педагогической деятельности детальный анализ медиатекстов» [Шариков, 1990, с.45].

Действительно, поток медийной информации «обрушивается» на человека каждый день. В этой ситуации необходимо дать ему не только ориентиры (эстетические, нравственные и т.д.), но и научить анализировать информацию с вынесением критического суждения, адаптировать ее к своим потребностям, так как «вне зависимости от политического строя данного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных его видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если такая манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств» [Федоров, 2001, 25-26].

Эта теория перекликается и с трудами Ю.М.Лотмана [Лотман, 1973, 2002, 2004] по семиотике. Так, Л. Мастерман [Masterman, 1985] рассматривал основное содержание медиаобразования как влияние медиа с помощью «кодов» (условностей-символов). Ю.М.Лотман также считал, что каждый текст является носителем целого мира значений, знаковых кодов, которые нуждаются в дешифровке со стороны исследователя. Но различие данных подходов заключается в том, что Ю.М.Лотман рассматривал тексты с точки зрения искусства. Созданные творцами-авторами, они попадали в «культурное поле» и рассматривались с учетом их принадлежности к этой самой культуре. Следовательно, в анализе содержался и эстетический, и культурный компоненты, которым Л. Мастерман [Masterman, 1985] отводил второстепенное значение.

Необходимо отметить, что теория развития критического мышления важна и с точки зрения психологии. Так А.Маслоу писал: «Если человек лишен права на информацию, если официальная доктрина государства лжива и противоречит очевидным фактам, то такой человек почти обязательно станет циником. Он утратит веру во все и вся, станет подозрительным даже по отношению к самым очевидным, бесспорным истинам; для такого человека не святы никакие ценности и никакие моральные принципы, ему не на чем строить взаимоотношения с другими людьми; у него нет идеалов и надежды на будущее. Кроме активного цинизма возможна и пассивная реакция на ложь и безгласность – и тогда человека охватывает апатия, безволие, он безынициативен и готов к безропотному подчинению» [Маслоу, 2001, с. 93-94].

Теория развития критического мышления не получила широкого распространения в период перестройки, но ее появление среди концептуальных теорий медиаобразования помогло в дальнейшем медиапедагогам создавать модели, интегрирующие задачи и цели, опираясь на разные теории, в том числе и на теорию критического мышления. Такой союз с другими теориями,

добавляет к логике, рассудительности, анализу, присущими теории развития критического мышления, эмоциональность, художественный и эстетический вкус и т.п. Представленный синтез теорий более других отвечает цели медиаобразования, где превалирует личность с ее интересами, приоритетами и творческим началом.

Идеологическая теория медиаобразования

Рассматриваемая теория основана на анализе функционирования медиа в социуме на анализе многочисленных противоречий, которые содержат политические, социальные и экономические аспекты с точки зрения той или иной социальной прослойки.

Идеологическая теория в СССР была не просто широко распространенной, она имела главенствующее значение, особенно в деле образования. В 1980-х годах аспекты идеологического, политического воспитания молодежи сохранялись: «в росте идейности, образованности и профессиональной подготовленности новых поколений советских людей партия видит важную предпосылку углубления социалистической демократии, все более широкого и эффективного участия масс в управлении производством, государственными и общественными делами. В условиях резкого обострения международной обстановки нужно повысить бдительность к проискам агрессивных сил империализма, ведущих оголтелые атаки на социализм и рассчитывающих на политическую неискушенность молодых людей системы» [Положение, 1984].

Особое значение уделялось такой форме медиаобразовательной деятельности как политинформационные занятия, на которых ученики должны были зачитывать и анализировать статьи из периодических изданий. Но на закате 1980-х идеологическая теория медиаобразования в значительной степени утратила свои позиции, наметилась тенденция на трансформацию, при которой на первый план стал выходить не классовый, а национально-региональный, социально-политический подход к медиаинформации.

Таким образом, идеологическая теория медиа находила свое отражение как в отечественных медиаобразовательных моделях и концепциях, так и в западных (теория информационной защиты, развития критического мышления) и в период перестройки.

Культурологическая теория медиаобразования

Значимость культурологической теории медиаобразования, прежде всего, в том, что эпицентром здесь становился человек – как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми, самим собой и культурой. Именно в этом контексте и происходил культурологический анализ функционирования медиа в социуме и анализ медиатекстов в аудитории.

Эстетическая теория медиаобразования

Цель медиаобразования в рамках эстетической теории в том, чтобы помочь аудитории понять основные законы и язык спектра взаимодействий, имеющих прямое отношение к искусству, развить эстетическое восприятие и

вкус, способности к квалифицированному художественному анализу. Основное содержание опирается на изучение языка медиакультуры (сходство с семиотической теорией), авторского мира, истории медиакультуры. Эта теория в силу своей эстетической, художественной направленности не могла уже осветить все стороны медиаобразования, в то время как культурологический подход предполагал изучение более разнообразного материала, способного существенно расширить медиакругозор учащихся.

Эстетическая теория долгие годы была для советских медиапедагогов незыблемой основой, наряду с идеологической теорией. Но если идеологическая теория была навязанным свыше компонентом педагогической деятельности, то эстетическая направленность медиапедагогической деятельности – это авторское прочтение целей и задач медиаобразования.

Опора на эстетическую теорию определяла все компоненты медиаобразовательной модели: цель, задачи, формы, методы, методики и, естественно, содержание. Большинство медиапедагогов в основу своей деятельности закладывали эстетическую теорию (О.А. Баранов, Г.Я. Власкина, Г.А. Поличко, С.Н. Пензин, Ю.М. Рабинович, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров и др.), так как видели и осознавали одну из главных проблем при восприятии медиатекстов. По мнению С.Н. Пензина, это — «душевная глухота, черствость определенной части юношества. Новое понятийное освоение мира, начатое в период обучения грамоте, становится привычным, вытесняет живые впечатления и чувства. У современной молодежи — крен в сторону рассудочности, влияние которой отрицательно сказывается при встрече с искусством. При всех вполне славных и благополучных формах жизни этого поколения, при том, что нашими общими радениями оно и сытое, и ухоженное, и рослое, и гладкое, часто посещает тревожное ощущение какой-то его бройлерности, что ли. Какой-то душевной недостаточности при отсутствии изъянов физических» [Пензин, 1987, с. 34].

Разделяя тревоги С.Н. Пензина, Ю.Н. Усов считал, что исправить ситуацию призвано кинообразование (медиаобразование), поскольку оно входит в систему эстетического воспитания и художественного развития школьников и осуществляется в процессе развития восприятия, мышления, оценки идейно-нравственной концепции, раскрывающейся в звукозрительной форме киноповествования, в художественной структуре медиатекстов. «Реализация этой системы создает благоприятные условия для формирования мировоззрения, эстетического сознания, художественно-творческих способностей школьников:

- эстетические чувства в результате познавательной и творческой деятельности, совершенствующей аудиовизуальное мышление, перцептивные навыки освоения звукозрительного образа как основного средства выражения авторского сознания, осмысления социальной действительности;

- эстетический вкус, который вбирает в себя такие компоненты, как художественная образованность в области экранных искусств,

«историческая культура», аудиовизуальная грамотность, нравственная культура, социальные ориентации личности,

- эстетический идеал в процессе анализа системы характеров, образа положительного героя, авторского сознания,

- художественно-творческие способности личности школьника в процессе освоения определенных знаний, умений, навыков в практике анализа и оценки фильма, осмысления таких понятий, которые будут стимулировать дальнейшее художественно-эстетическое развитие личности школьника» [Усов, 1988, с. 29-30].

. Социокультурная теория медиаобразования

Данная теория представляет собой синтез культурологической и социологической теорий. Ее сущность заключается в развитии аудиовизуальной грамотности, критического мышления, а также коммуникативных способностей. Содержание социокультурной теории подразумевает изучение: человеческой коммуникации, знаковых систем, значений и смыслов сообщений, истории медиа.

В основе социокультурной теории, разработанной А.В.Шариковым, заложено изучение шести ключевых понятий медиаобразования. Несмотря на то, что теория А.В. Шарикова обозначена как социокультурная, она включает в себя элементы теории развития критического мышления, семиотической и практической теорий. На наш взгляд, здесь тесно переплелись популярные «западные» теории и отечественные. Возможно, этот синтез – результат работы ученого, который не только занимался проблемами медиаобразования в России, но и переводил тематическую литературу зарубежных авторов [С.Френе, 1990 и пр.]. Именно знание тенденций медиаобразования в мире позволило автору создать модель медиаобразования, в которой сочетаются основные компоненты: необходимость образования как результат развития медиакультуры, и как результат предвидения, осознания в педагогике значимости социальной роли медиа.

Изучение концептуальных теорий медиаобразования позволяет нам провести компаративный анализ теорий, актуальных в годы перестройки и в современной образовательной среде. Мы можем утверждать, что трансформационные процессы в образовании «вытолкнули на поверхность» и стимулировали к развитию и адаптации такие теории как культурологическую, социокультурную, теорию развития критического мышления с одной стороны, но при этом практически сохранив «традиционные» – эстетическую, практическую. Основные потери понесла идеологическая теория, так как реформирование касалось многих сторон жизни, менялось отношение к «устоявшимся явлениям». А после 1989 года процесс перестройки стал неуправляемым, роль и авторитет коммунистической партии, коммунистической идеологии в целом падали, в том числе и в педагогике.

В сегодняшней работе медиапедагогов приоритет концептуальных моделей остался неизменным, хотя предпринимаются и попытки их синтезирования [Фатеева, 2007]. Таким образом, можно говорить о том, что

именно в период перестройки концептуальные теории медиапедагогики расширились и послужили платформой для создания современных моделей медиаобразования.

4.5. Теоретические модели медиаобразования в период перестройки

К одному из важных аспектов изучения проблемы развития медиаобразования в период перестройки мы относим анализ медиаобразовательных моделей, которые реализовывались на территории СССР. Возникали новые экспериментальные площадки, в медиаобразовательную теорию и практику интегрировались новые идеи, увеличилось количество диссертационных исследований по тематике медиаобразования.

Можно условно разделить действующие в период перестройки модели на две большие группы: модели, реализующие ранее разработанные (преимущественно, с конца 1950-х годов) идеи; модели 1980-х годов.

Медиаобразовательная модель Ю.И. Божкова [Божков, 1984].

Цель медиаобразовательной модели: «формирование у старшеклассников аудиовизуальной грамотности, их интеллектуальности и эмоционального отношения к художественному образу, понимания ими специфики языка киноискусства, а также умения передать свою мысль посредством художественно-выразительных средств киноискусства» [Божков, 1984, с. 6].

Концептуальная основа: В своей медиаобразовательной деятельности Ю.И. Божков опирался на практическую, эстетическую, идеологическую теории.

Понятийный аппарат: «аудиовизуальная грамотность», «кинозрительская культура», «тип творческого подхода»(констатирующий, анализирующий, синтетический), «кинотворчество».

Аудитория, на которую направлена медиаобразовательная модель: старшеклассники, обучающиеся в ПТУ и педагогических классах г. Березники.

Направление медиаобразовательной деятельности: автономное (кружковое) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в школах, средних специальных учебных заведениях, вузах.

Организационная форма: кинокружок самодеятельного кинотворчества, в котором совмещены две цели – формирование кинозрительской культуры и овладение культурой киносъёмки. Ю.И. Божков [Божков, 1984] считал, такое единство оптимальным, но ведущую роль в педагогической работе должно занять формирование кинозрительской культуры.

Уровни аудиовизуальной грамотности, «которые в то же время являются показателями уровня их художественной культуры» [Божков, 1984, с.14]. Первый уровень — общее развитие с акцентом на функциональную ориентацию вкуса (ориентация на сюжет, жизненную проблему, отраженную в

произведении искусства). Второй — общее развитие с акцентом преимущественно функциональную и частично на конструктивную ориентацию. Третий — общее развитие с акцентом на конструктивную и ретроспективную ориентации вкуса (композиция, стиль, метод, художественная традиция). Четвертый — общее развитие с ориентацией на творчество.

Медийный материал: самодеятельное кино.

Медиаобразовательная модель И.В. Гутовой [Гутова, 1988]

Определяя **актуальность** исследования, автор указывала на то, что ребенок, общающийся бессистемно с медиатекстами, попадает под их влияние, которое не всегда носит положительный характер. «Масса стихийных воздействий в дошкольный период и результаты воздействий различных источников на ребенка в школе получает обобщение и систематизацию. Причем, очень важно, чтобы решение этих задач начиналось именно в начальной школе, где ребенок впервые сталкивается с планомерным, систематическим обучением... Значение школы для планомерного систематического всестороннего развития личности подчеркивается «Основными направлениями реформы образовательной и профессиональной школы» [Гутова, 1988, С. 2].

Цель медиаобразовательной модели: всестороннее развитие младших школьников, которому будет способствовать кинообразование, в рамках которого осуществляется «совершенствование умений осмысливать художественный материал разных искусств в рамках целостного кинопроизведения» [Гутова, 1988, с.14].

Концептуальная основа: В своей медиаобразовательной деятельности И.В. Гутова опиралась на эстетическую и культурологическую теории.

Задачи медиаобразовательной модели: повышение уровня эстетического развития учащихся на основе занятий по кинообразованию; развитие киновосприятия; повышение эффективности учебно-воспитательной работы во внеклассное время с учащимися начальной школы за счет организации комплексного всестороннего воздействия, на основе развития киновосприятия и анализа каждого отдельного фильма.

Понятийный аппарат исследования: «киновоспитание», «кинообразование», «киновосприятие».

Критерий выбора медиатекстов: Автором при выборе кинопроизведений учитывалась «степень предпочтения того или иного фильма школьниками, и возможность решить на его материале сформулированные выше учебно-воспитательные задачи, предполагавшие всестороннее развитие школьников. Отобранные фильмы были распределены в следующие группы: 1. Фильмы-сказки. 2. Фильмы-приключения и фильмы о войне. 3. Фильмы о сверстниках-школьниках» [Гутова, 1988, с. 9].

Аудитория: младшие школьники в школах Тобольска, Свердловска, Тобольского района.

Направление медиаобразовательной деятельности: автономное (кружковое) медиаобразование как часть общего образования школьников.

Организационная форма: организация школьного кинокружка в рамках организации внеклассной работы.

Медийный материал: кинематограф, детское телевидение.

Методы медиаобразовательной модели:

В медиаобразовательной деятельности активно использовались пересказы, беседы, отзывы, рисунки и пр., что должно было способствовать развивающему, формирующему характеру образования. Автором была разработана и методика медиаобразовательных занятий, заключающаяся в повторении «сложившийся и ставший уже традиционным порядок работы над фильмом в школе: 1. Подготовке детей к восприятию – небольшое вступительное слово, длящееся 5-10 минут и проводимое непосредственно перед просмотром фильма. 2. Последующая работа после просмотра: обсуждение просмотренного фильма. Могут быть и другие задания: пересказ, отзыв, сочинение, рисунок. 3. Активное соотнесение фильма с произведениями других видов искусства на основе тематического и идейно-художественного единства. 4. Сопоставление окружающей действительности с материалом фильма. 5. Введение детей в культурно-историческую среду фильма» [Гутова, 1988, с. 14].

Медиаобразовательная модель Г.А. Поличко [Поличко, 1987]

Актуальность: необходимость «такого рода исследований особенно остро обнажилась сегодня, когда выявилась пробуксовка реформы и стала очевидной зависимость общего состояния школьных дел от уровня духовной и эмоциональной развитости учащихся. Как было сказано в тезисах Министерства просвещения СССР, необходим решительный поворот к гуманитаризации образования, к созданию условий, при которых каждый ученик, на каком бы уроке он ни был, сознавал, что предмет обращен не только к разуму, но и чувствам» [Поличко, 1987, с. 2].

Цель исследования: теоретическое и экспериментальное обоснование целостной системы межпредметных связей литературы и кино, итогом которой стало бы развитие способностей художественного восприятия данных искусств и взаимное стимулирование этих способностей.

Концептуальная основа: эстетическая, культурологическая теории.

Понятийный аппарат исследования: «способность художественного восприятия», «система межпредметных связей литературы и кино», «кинофакультатив».

Критерий выбора медиатекстов: лучшие образцы кинематографических фильмов – экранизаций литературных произведений (в соответствии с учебным планом).

Уровни художественного восприятия медиатекстов:

«1-й уровень или самый низкий – уровень первичного восприятия, усваивается только фабульная сторона произведения. Этот уровень выделяет большинство исследователей, называя его «элементарным», «наивным», «примитивным», «фрагментарным».

2-й уровень – более сложный. Школьник пытается подняться от состава событий к осмыслению их, от фабулы к сюжету. Сюжет, или осмысленная фабула, становится таковым через совокупность выразительных средств конкретного искусства. Осмысление автором фабулы, превращение ее в данный сюжет данного произведения осуществляется через конкретику художественных средств данного искусства. Такое соразмещение выразительных средств в процессе построения сюжета из фабульных событий структуралисты называют «синтаксисом». Мы заимствуем этот термин для обозначения совокупности выразительных средств данного искусства, обусловивших переход фабулы в сюжет. Этот уровень носит в исследовании наименование *сюжетно-синтаксического восприятия*.

3-й уровень – следующая ступень восприятия; это освоение произведения как авторской модели мира, авторской концепции. В исследовании он назван *авторски-концептуальным* уровнем восприятия.

4-й уровень, высший. Это уровень *интерпретации* произведения, когда происходит «переплавка» эстетической информации в личностные качества, когда через произведение, через авторскую концепцию школьник поднимается к раздумьям о жизни, о бытии в высоком смысле слова» [Поличко, 1987, с.8-9].

Аудитория: ученики старших классов среднеобразовательного учреждения.

Направление медиаобразовательной деятельности: интегрированное медиаобразование в учебную дисциплину «Литература»: «стыковка конкретных тем определяется наличием материала урока литературы того или иного аспекта межпредметных связей. Таким образом, школьная программа по литературе явилась основой синхронизации литературного и кинематографического материалов и была своего рода компасом для прокладывания кинематографического курса» [Поличко, 1987, с.9].

Организационная форма: факультативные занятия, «привязанные» к учебному плану по литературе.

Медийный материал: кинематограф.

Медиаобразовательная модель А.В. Федорова [Федоров, 1986]

Актуальность: заключалась в том, что в условиях развития медиаобразования в стране и формирования системы медиаобразования необходимы были квалифицированные педагогические кадры. Интенсивному развитию медиаобразования в рассматриваемый период способствовали и доступность многих произведений киноискусства (ранее недостижимых для рядового зрителя), и возрастающая ответственность педагогов перед нарастающей экспансией низкопробной западной медиапродукции. Одним из самых эффективных способов противостояния ей было медиаобразование школьников и студентов, что повышало бы их потребности в области медиа, эстетический вкус и т.д.

Цель исследования: формирование у аудитории культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, развитие критического мышления.

Концептуальная основа: эстетическая, культурологическая, идеологическая теории, теория развития критического мышления.

Понятийный аппарат исследования: «способность к художественному восприятию», «кинофакультатив», «кинокружок», «кинообразование», «киновосприятие».

Критерий выбора медиатекстов: лучшие образцы кинематографических фильмов как отечественных, так и зарубежных. В то же время А.В. Федоров считал, что необходимо использовать в медиаобразовательной работе и фильмы, относящиеся к массовой культуре, так как они помогают формировать у аудитории (при их анализе) критическое отношение, вырабатывая критерии отбора медиаматериала, развивая эстетический вкус и пр. и могут быть своего рода первоначальной ступенью к анализу более сложных медиатекстов.

Уровни художественного восприятия медиатекстов (базируются на уровнях, выделенных Ю.Н. Усовым): 1-й уровень – устанавливается эмоциональная, психологическая связь с медиасредой, фабулой; 2-й уровень – отождествление себя с персонажем медиатекста, способность сопереживать, понимать психологию героя, мотивы его поступков и пр.; 3-й уровень – отождествление с автором медиатекста при сохранении «первичной» и «вторичной» идентификации [Федоров, 1986].

Аудитория: ученики старших классов среднеобразовательного учреждения, студенты педагогического вуза.

Направление медиаобразовательной деятельности: автономное (кружковое) медиаобразование, интегрированное медиаобразование в учебные дисциплины, самостоятельное медиаобразование с организацией спецкурсов для студентов.

Организационная форма: кино клуб, кинофакультативные занятия, занятия спецкурсов, связанных с изучением истории, теории медиа и медиаобразования.

Медийный материал: кинематограф.

Опыт А.В. Федорова в области медиаобразования не ограничивался работой только со старшеклассниками. Медиапедагог, понимая эффективность использования медиатекстов для достижения воспитательных и образовательных целей в работе со школьниками, осознавал и нарастающую проблему дефицита кадров. Поэтому в 1981 году А.В. Федоровым был разработан медиаобразовательный компонент экспериментального учебного плана для студентов факультета «Методика воспитательной работы» Таганрогского государственного педагогического института. В соответствии с планом его реализации учебные дисциплины распределились следующим образом: на первом курсе читались обзорные лекции по музыке, кино и театру для всех студентов; на втором курсе студенты по желанию выбирали один из трех предметов с целью его детального изучения. Например, спецкурс «Эстетическое воспитание средствами киноискусства» имел такую структуру: I курс — Введение в эстетическое воспитание средствами киноискусства. II

курс — Кино как средство воспитания и культурно-массовой работы в школе. III курс — Кино и кинокружок в школе на основе изучения отечественного киноискусства. IV курс — Кинофакультатив в школе на основе изучения мирового киноискусства.

Исследуя содержание преподаваемых курсов, мы отмечаем, что на первом курсе студенты изучали виды и жанры кинематографа, основные этапы его развития, роль в современной общественной жизни; на втором курсе — теорию кинематографа; на третьем курсе содержание было обращено к изучению истории отечественного кинематографа; студенты четвертого курса осваивали основные этапы истории зарубежного кино, анализировали методики использования кинематографических текстов в учебно-воспитательной работе.

Безусловно, такая медиаобразовательная модель была сопряжена с рядом проблем, связанных со сложностью просмотров кинематографического материала (в СССР вплоть до конца 1980-х в учебном процессе практически не использовались видеомагнитофоны по причине их дефицитности, поэтому все просмотры в рамках медиапедагогической деятельности А.В. Федорова проходили вне аудитории вуза – на занятиях студенческого киноклуба в доме культуры), с нехваткой квалифицированных кадров, способных реализовать медиаобразовательную модель для студентов педагогических вузов в полном объеме, интегрировав медиаобразование в педагогический процесс.

Медиаобразовательная модель Е.А. Черкашина [Черкашин, 1989]

Актуальность. Исследователь указывал, что по результатам многочисленных социологических исследований, средства массовой коммуникации оказываются способными эффективно привлекать к различным видам и «мирам искусства миллионы школьников из самых удаленных мест нашей страны. В то же время в условиях неконтролируемой сверхнасыщенной художественной информацией среды возникают предпосылки для поверхностного восприятия художественных произведения, для увлечения лишь теми видами и жанрами, которые в меньшей степени требуют искусствоведческих знаний и художественно-аналитических умений. Распространение видео- и звукозаписывающей аппаратуры способствует усилению влияния «массовой культуры» на школьников. Подобное увлечение способно привести к формированию бездуховности» [Черкашин, 1989, с.1].

Цель медиаобразовательной модели: формирование художественных интересов при их включении в специально организованный педагогический процесс, в котором они будут одновременно выступать в качестве субъекта и объекта художественной деятельности. В качестве необходимых условий Е.А. Черкашин выделял следующие: «систематическая демонстрация научно-популярных фильмов об искусстве; отбор для демонстрации тех кинолент, которым были бы присущи занимательность, зрелищность; фрагментарный, рассредоточенный показ фильмов на протяжении всего занятия; эмоциональное вступительное слово учителя перед демонстрацией научно-популярных фильмов об искусстве; углубление знаний учащихся о кинематографическом искусстве, о научно-популярном кинематографе как об

одном из его видов; включение учащихся в перцептивно-творческую деятельность, направленную на осмысление увиденного на экране; организация непринужденного обмена впечатлениями после кинодемонстрации» [Черкашин, 1989, с.12].

Концептуальная основа: эстетическая, культурологическая теории.

Понятийный аппарат: «научно-популярный фильм», «художественный интерес», «художественно-аналитическая деятельность», «зрительская культура».

Направление медиаобразовательной деятельности: факультативные занятия по курсу «Мировая художественная культура».

Аудитория: старшеклассники общеобразовательных учебных заведений.

Организационная форма медиаобразовательной модели: факультативный курс «Мировая художественная культура». 8-10 классы.

Медийный материал: научно-популярные фильмы.

Медиаобразовательная модель Н.Н. Яковлевой [Яковлева, 1989]

Актуальность. «Влияние, которое киноискусство оказывает на формирование взглядов, убеждений, вкусов школьников, способствует расширению интереса советской науки к проблемам воспитания учащихся общеобразовательной школы средствами кино. Проблема подготовки зрителя-подростка и формирования у него способности грамотно разбираться в сложном мире современной кинопродукции является не только актуальной, но и злободневной, потому что, несмотря на развитие сети школьных кинотеатров и внимание к данной проблеме со стороны различных социальных институтов, большинство общеобразовательных школ не имеют сложившейся системы приобщения учащихся к киноискусству» [Яковлева, 1989, с. 3].

Цель исследования: формирование эстетических оценок подростков средствами воспитательных функций киноискусства.

Концептуальная основа: эстетическая, культурологическая, идеологическая теории.

Понятийный аппарат исследования: «оценочность как важная черта эстетического сознания», «нравственно-эстетические суждения», «кинообразование», «киновоспитание», «эстетико-кинообразовательные суждения».

Критерий выбора медиатекстов: лучшие образцы кинематографических фильмов для подросткового возраста.

Уровни эстетической оценки подростков: у учащихся 4-7-го классов выделены условные группы суждений: идентифицирующая, оценочно-критическая, прогностическая, эстетико-кинообразовательная.

Аудитория: ученики подросткового возраста (4-7 классы средних школ Минска).

Направление медиаобразовательной деятельности: автономное (кружковое) медиаобразование как часть эстетического воспитания подростков.

Организационная форма: внеклассные занятия (кружок).

Методика медиаобразовательной деятельности: базируется на творческих заданиях: написанием «отзывов, сочинений, заметок, рецензий; ответов на конкурсах, встречах, классных часах; данных, полученных при неформальном общении с подростками» [Яковлева, 1989, с.6].

Медийный материал: кинематограф.

Медиаобразовательная модель Г.Я. Власкиной [Власкина, 1985]

Актуальность: «задачи эстетического воспитания наиболее эффективно решаются при комплексном воздействии разных жанров и видов искусства по ТВ и радио. Это компенсирует отсутствие в учебном плане предметов художественного цикла; у учащихся повышается уровень знаний, впечатлений, совершенствуется художественный вкус, расширяется художественный опыт, диапазон эстетических интересов» [Власкина, 1985, с.154]. На примере работы Г.Я. Власкиной мы видим, как расширяется спектр используемых медиатекстов в медиаобразовательной деятельности, выходя за рамки традиционного для СССР кинематографа. Г.Я. Власкина в своей работе использовала синтез телевизионных и радиотекстов при работе со старшеклассниками, что повышало эффективность медиаобразовательной деятельности.

Цель исследования: формирование эстетических идеалов, вкуса, оценок у старшеклассников с использованием телевидения и радио.

Концептуальная основа: эстетическая, культурологическая, идеологическая теории.

Понятийный аппарат исследования: «художественное восприятие», «нравственно-эстетические суждения», «эстетическое воспитание».

Критерий выбора медиатекстов: телевизионные и радиопередачи художественного цикла.

Уровни эстетической оценки подростков: базируется на учении И.П. Павлова о трех типах высшей нервной деятельности: «художественный», «мыслительный», «средний». Во время восприятия искусства эти типы дополняются социально-психологическими характеристиками учеников.

Аудитория: ученики старшего школьного возраста.

Направление медиаобразовательной деятельности: автономное (кружковое) медиаобразование как часть эстетического воспитания старшеклассников.

Организационная форма: внеклассные занятия (факультатив, кружок).

Методика медиаобразовательной деятельности: Разработанная в процессе исследования методика использования теле/радиопередач художественного цикла предполагает поэтапное руководство общением учащихся со СМИ. Наиболее существенно в работе «общая психолого-педагогическая подготовка; организация практики процесса восприятия теле- и радиоинформации; организация эстетической деятельности по материалам передач; сильное творчество» [Власкина, 1985, с.154].

Медийный материал: телевидение, радио.

Медиаобразовательная модель М.И. Холмова [Холмов, 1985]

Актуальность. Если предыдущие модели, в большинстве своем опирались на эстетическую теорию медиаобразования, то работа на материале прессы выдвигала на первое место практическую теорию. При такой деятельности медиапедагоги, преимущественно, опирались на самодеятельную прессу. К ее задачам относили: отражение жизни учащихся и быстрое реагирование на какие-либо события, что помогало качеству успеваемости и дисциплины, содействуя расширению политического, общеобразовательного кругозора учащихся. Медиаобразование на материале прессы прочно закрепилось в образовательной системе СССР (начиная с 1920-х годов) и было весьма популярно многие десятилетия, с том числе и в период перестройки.

Цель исследования: развитие инициативы и самодеятельности школьников, формирование «активных деятелей общественного развития» [Холмов, 1985, с.18] в процессе анализа детской прессы или создания классных, общешкольных газет.

Концептуальная основа: практическая, идеологическая теории.

Понятийный аппарат исследования: «политический, общеобразовательный и политехнический кругозор».

Критерий выбора медиатекстов: согласно интересам, формируемым в школьниках.

Аудитория: ученики средних образовательных школ.

Направление медиаобразовательной деятельности: автономное (кружковое) медиаобразование как часть эстетического воспитания старшеклассников.

Организационная форма: внеклассные занятия (факультатив, кружок).

Методика медиаобразовательной деятельности: подразумевает групповые, коллективные задания, так как в процессе совместной деятельности формируется коллектив.

Медийный материал: пресса.

Прежде чем приступить к анализу сущности медиаобразовательных моделей медиапедагогов «перестроечного периода» мы хотим представить в виде таблиц сводную характеристику по следующим показателям: защита диссертационных исследований в годы перестройки (таблица 3); средства массовой информации, на материале которых базировались медиаобразовательные занятия и диссертационные исследования (таблица 4); формы медиаобразовательной деятельности (таблица 5).

Итак, годами, когда защищалось наибольшее количество диссертационных исследований по тематике медиаобразования можно назвать 1985 и 1989 годы (по 5 защитившихся в год). Мы считаем, что здесь можно провести прямую взаимосвязь с основными вехами образовательной реформы в СССР в период перестройки. Например, в диссертации Ю.И. Божкова мы находим ссылки на проект реформы общеобразовательных школ: «Особо следует отметить проект реформы общеобразовательной средней школы, который нацеливает педагогическую науку на творческий поиск новых форм соединения образования с творческой активностью учащихся. В этой связи

особую актуальность приобретают исследования проблемы самодеятельного кинотворчества старшеклассников, его роли в разностороннем, комплексном воспитании социально-активной личности, в формировании художественных интересов и эстетических потребностей, способности творчески мыслить» [Божков, 1984, с.4];

Таблица 3. Разбивка диссертационных исследований в области медиаобразования по годам периода перестройки

Годы	Количество диссертаций (шт.)	ФИО ученых
1984	1	Ю.И. Божков
1985	5	Г.Я. Власкина, П.Д. Генкин, А.З. Сайдашев, Л.Н. Трофимова, М.М. Холмов
1986	2	И.А. Руденко, А.В. Федоров
1987	2	Ф.М. Козлов, Г.А. Поличко
1988	1	Н.В. Гутова
1989	5	И.Ю. Кудина, Ю.Н. Усов, Е.А. Черкашин, А.В. Шариков, Н.Н. Яковлева
1990	1	Л.С. Зазнобина, Т.Ю. Свистельникова
1991	1	Г.М. Евтушенко

1991 год стал апофеозом периода перестройки в Советском Союзе. Подведенные итоги в области экономики, социальной сферы, производства, культуры и пр. позволили констатировать «несостоятельность» многих реформ. В это время в обществе накапливается недовольство, основные сферы жизни людей пребывают в кризисной ситуации. Безусловно, с этим связано снижение интереса к научной деятельности в области образования, нежелание проводить диссертационные исследования. Медиаобразование в последние годы перестройки и первые годы появления нового государственного образования – России существовало в основном благодаря движению энтузиастов, которые были преданы своему делу, использовали различные пути для его развитию: создание коммерческих структур, прибыль от которых направлялась на медиаобразовательную деятельность; проведение совместных с западными исследователями семинаров; организация курсов медиапедагогов; создание образовательных учреждений (кинолицея) и пр.

В 1986, 1987 и в 1990 годах защитилось по 2-3 диссертанта. Исходя из результатов изучения теоретических исследований [Федоров, 2009, с.14-15] можно утверждать, что это число диссертаций – среднестатистическое. Например, по данным А.В. Федорова, с 1970 по 1979 годы было защищено 22 диссертации по тематике медиаобразования, что составляет 2,2 диссертации в год; в 1990-х годах было защищено 30 диссертационных исследований, что

составляет 3 диссертации в год. Таким образом, можно говорить, что 1986, 1987, 1990 годы были вполне стабильными в научном плане.

Таблица 4. Средства масс-медиа, используемые в медиаобразовательных моделях

Средства масс-медиа	ФИО диссертантов
Кинематограф	Н.В. Гутова, Ф.М. Козлов, Г.А. Поличко, Л.Н. Трофимова, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Н.Н. Яковлева
Самодетальное кино	Ю.И. Божков, П.Д. Генкин
Учебное кино	Л.С.Зазнобина, И.Ю. Кудина, А.З. Сайдашев, Е.А. Черкашин
Пресса	М.М. Холмов
Телевидение	Г.Я. Власкина, Т.Ю. Свистельникова, А.В. Шариков
Радио	И.А. Руденко

Если проанализировать диссертационные исследования, то мы получаем следующую картину: на материале кинематографа были разработаны и апробированы модели Н.В. Гутовой [Гутова, 1987], Ф.М. Козлова [Козлов, 1987], И.Ю. Кудиной [Кудина, 1989], Г.А. Поличко [Поличко, 1987], Ю.Н. Усова [Усов, 1989], А.В. Федорова [Федоров, 1986], Е.А. Черкашина [Черкашин, 1989], Н.Н. Яковлевой [Яковлева, 1989]; телевидения – Г.Я. Власкиной [Власкина, 1985], Т.Ю. Свистельниковой [Свистельникова, 1990], А.В. Шарикова [Шариков, 1990]; радио – И.А. Руденко [Руденко, 1986]; видео – Л.Н. Трофимовой [Трофимова, 1985]; прессы – М.И. Холмова; самостоятельного творчества в области масс-медиа – Ю.И. Божкова [Божков, 1984], П.Д. Генкина [Генкин, 1985], А.З. Сайдашева [Сайдашев, 1985].

Данные, представленные в таблице 4, убедительно доказывают, что самым популярным средством масс-медиа у отечественных медиапедагогов были кинематографические произведения. Для удобства анализа мы разделили их на 3 подгруппы: кинематографические тексты как высокохудожественные произведения искусства; самостоятельно созданные силами школьников и учащейся молодежи кинопроизведения; учебные фильмы, которые активно создавались и использовались в образовательных учреждениях как отвечающие дидактическому принципу наглядности изучаемого материала.

Это связано со многими факторами, среди которых мы хотим выделить следующие:

- успехи отечественного кинематографа (начиная с 1950-х гг.), давали обширный материал для медиапедагогов;
- согласно социологическим исследованиям [Кон, 1982, с.159], кинематограф был наиболее популярен у школьной аудитории, поэтому было целесообразно учитывать интерес и потребности аудитории;

- взаимосвязь кинематографии и медиапедагогики была наиболее крепкой, в рамках которой режиссеры приезжали на встречи в киноклубы, вели переписку и пр. Кинематографисты Советской России еще с 1920-х годов отмечали воспитательную силу кино. С.М. Эйзенштейн [Эйзенштейн, 1964] последовательно выступал против бездумного отношения к кино, против использования его только в развлекательных целях. Кинорежиссер, по его мнению, должен был 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. А.П. 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» [Довженко, 1969, с.126].

Примечательно, что именно в период перестройки медиапедагоги раздвигают рамки используемых средств масс-медиа, привлекая телевидение. Его потенциальные воспитательные возможности рассматривались Г.Я. Власкиной, Т.Ю. Свистельниковой, А.В. Шариковым. Действительно, на советском телевидении придавали большое значение передачам и фильмам для детей и юношества. Созданные в соответствии с законами возрастной психологии, педагогики они обладали большими образовательными и воспитательными возможностями. Но для использования учителями, классными руководителями телевидения в учебно-воспитательной работе не хватало методических разработок, выработки педагогических условий, критериев отбора медиатекстов и пр. И.С. Кон писал, что школьники отдавали телевидению громадную часть свободного времени. Поэтому весом вклад Г.Я. Власкиной, которая рассмотрела аспекты эстетического воспитания старшеклассников средствами ТВ и радио; Т.Ю. Свистельниковой, представившей педагогическую систему воспитания музыкальных интересов студентов педагогических вузов средствами телевидения; А.В. Шарикова, изучившего и обобщившего телевизионные особенности школьников в соответствии с их возрастными особенностями.

Изучение этих диссертационных исследований 1980-х – начала 1990-х показывает, что в них удалось раскрыть как специфические особенности ТВ, так и направления, методы медиаобразовательной работы с телевизионными текстами школьников и студентов педагогических вузов.

Среди других масс-медиа, на которые опирались медиапедагоги, были радио и пресса. История использования этих СМК «уходит корнями» в 1920-е годы, когда происходило становление советской системы медиаобразования. Поэтому диссертационные исследования М.И. Холмова [Холмов, 1985] и И.А. Руденко [1986] носят обобщающий характер, в них рассматриваются период становления радиовещания советской журналистики для детей и юношества, раскрываются проблемы взаимодействия и использования прессы и радио в работе со школьниками.

В процессе изучения диссертационных исследований и медиаобразовательной деятельности периода перестройки мы констатируем снижение интереса исследователей к использованию прессы и радио. По нашему мнению, это связано с рядом факторов, среди которых мы выделяем следующие:

- медиапедагоги подчеркивали, что в основе своей медиаобразовательной деятельности они закладывали потребности детей и молодежи в области масс-медиа. К 1980-м годам XX века интерес школьников к периодическим печатным изданиям и радиовещанию заметно уменьшился. А интерес к аудиовизуальным медиаискусствам возрос. Поэтому радио и пресса снизили свою популярность и у педагогов;

- радиовещание и пресса (даже детская и юношеская) были излишне политизированы. Изучение радио и печатных текстов имело в качестве главной цели политическую, идеологическую подготовку аудитории.

Например, в 1980-е годы в общеобразовательных школах СССР проводились занятия по политинформации (на материале прессы). Их сущность заключалась в том, что ученики среднего звена готовили выступления о событиях жизни страны с использованием газеты «Пионерская правда», (которая выписывалась в обязательном порядке каждым пионером); ученики старших классов проводили политинформации на материале различных периодических изданий. Анализ озвученного кем-либо из учеников события проводился с позиций коммунистической морали, внешнеполитические события трактовались с точки зрения биполярности мирового устройства, в котором истинное значение имеет только социалистический курс развития общества. Поскольку государством предлагалась однолинейная трактовка событий в стране и в мире, которая методично реализовывалась как в самих медийных источниках, так и в их анализе аудиторией, очевидно, что такие медиатексты не слишком интересовали медиапедагогов;

- интерес медиапедагогов распространялся в основном на эстетическую, нравственную, художественную сферы, которыми обладали медиапроизведения. И это, по нашему мнению, следующий фактор. В этот период преобладающими теориями медиаобразования стали эстетическая, культурологическая теории. Анализ диссертаций показывает, что их подавляющая часть «курировалась» Институтом художественного воспитания Академии педагогических наук СССР, что определяло векторность исследований.

В свою очередь в творчестве отечественных кинематографистов были заложены огромные нравственные, эстетические основы, на которые могли опираться медиапедагоги. В.М. Шукшин писал: «Нравственность есть Правда. Не просто правда, а — Правда. Ибо это мужество, честность, это значит — жить народной радостью и болью, думать, как думает народ, потому что народ всегда знает Правду» [Шукшин, 1992, с. 404]. То есть деятельность российских режиссеров и медиапедагогов «перекликалась», полем их совместной деятельности стало медиаобразование;

- в период перестройки была попытка изменить ценностные установки государства по отношению к своим гражданам. Власти провозгласили принципы, в соответствии с которыми должно было развиваться советское общество: демократизация, принцип международной безопасности, равноправное взаимодействие государств, признание приоритета общечеловеческих ценностей над любыми другими;

- со стороны кинематографического сообщества оказывалась наиболее систематическая помощь медиапедагогам. Она заключалась как в руководстве диссертационными исследованиями в области медиапедагогики, так и в методических рекомендациях; организациях творческих встреч с режиссерами; Союз кинематографистов СССР поддерживал идею создания сети киноклубных организаций в стране и пр.

Таблица 5. Формы медиаобразовательной деятельности

Формы медиаобразования	ФИО исследователя
Организация занятий в учебных заведениях (преимущественно, педагогических вузах) для молодежи	Ф.М. Козлов, Т.Ю. Свистельникова
Интеграция медиаобразования в школьные дисциплины	Л.С. Зазнобина, И.Ю. Кудина, Г.А. Поличко, А.З. Сайдашев, Н.Н. Яковлева
Кружковая деятельность	Ю.И. Божков, П.Д. Генкин
Школьная внеурочная деятельность	Г.Я. Власкина, Н.В. Гутова, Л.Н. Трофимова, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Е.А. Черкашин
Обобщающие исследования	И.А. Руденко, М.М. Холмов, А.В. Шариков

Модели Ф.М. Козлова [Козлов, 1986, 1987], Т.Ю. Свистельниковой [Свистельникова, 1990] были направлены на раскрытие воспитательных потенций и музыкальных интересов студентов педагогических вузов средствами масс-медиа. Так, Ф.М. Козлов, разработал программу, которая позволяла бы студентам вузов проводить профориентологическую работу в школах; а Т.Ю. Свистельникова последовательно доказывала роль телевидения в формировании музыкальных интересов студентов.

Интеграция медиаобразования в учебные дисциплины была исследована в диссертациях Л.С. Зазнобиной, И.Ю. Кудиной, Г.А. Поличко, А.З. Сайдашева, Н.Н. Яковлевой. Медиаобразовательная деятельность при этом была направлена на формирование коммуникативных умений, познавательной активности, эстетических потребностей.

Кружковая деятельность, которая может быть реализована как в образовательных, так и в досуговых учреждениях раскрыта в медиаобразовательных моделях Ю.И. Божкова и П.Д. Генкина.

Значительная часть исследований была посвящена внеурочной учебно-воспитательной работе в средних образовательных учреждениях. В диссертациях Г.Я. Власкиной, Н.В. Гутовой, Л.Н. Трофимовой, Ю.Н. Усова,

А.В. Федорова, Е.А. Черкашина изучались различные аспекты медиаобразовательной деятельности: рассматривались педагогические условия, технологии работы с кинематографическими произведениями, принципы отбора, анализа медиатекстов и пр.

На основании изученных нами диссертационных исследований, защищенных в период перестройки, мы делаем вывод о том, что в период перестройки медиаобразование развивалось, преимущественно, по следующим направлениям: 1) медиаобразование будущих педагогов в педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре; 2) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.); 3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах: оно может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.).

Безусловно, медиаобразовательные модели периода перестройки уникальны, имеют свою специфику, и наша обобщенная модель — лишь способ унифицировать в какой-то степени рассмотренный опыт Ю.И. Божкова, Г.Я. Власкиной, П.Д. Генкина, Н. В. Гутовой, Л.С. Зазнобиной, Ф.М. Козлова, И.Ю. Кудиной, Г.А. Л.Н. Трофимовой, А.В. Федорова, М.И. Холмова, Е.А. Черкашина, А.В. Шарикова, Н.Н. Яковлевой.

Целью медиаобразовательной деятельности в данных исследованиях — формирование эстетических, нравственных, художественных вкусов и оценок учащихся средствами масс-медиа (кинематографа (учебного, самодеятельного, художественного), ТВ, прессы и т.д.). При этом большинство исследователей опиралась на эстетическую, культурологическую, практическую, социокультурную и идеологическую теории.

подавляющая часть исследователей считала, что для медиаобразовательных занятий необходимо отбирать качественные медиатексты, содержащие художественный, эстетико-нравственный потенциал, который может быть раскрыт в ходе его анализа.

Методика медиаобразовательных занятий базировалась на творческих заданиях: написание отзывов, сочинений, заметок, рецензий; организация конкурсов, встреч и пр. Эффективность таких методик подтверждают и психологи, социологи. Так И.С. Кон писал, что «эстетическое воспитание будет успешным, если оно опирается на творческую активность самой формирующейся личности и учитывает особенности ее жизненного мира и интересов» [Кон, 1982, с.170].

4.6. Анализ моделей медиапедагогов, продолжавших медиаобразовательную деятельность в «перестроечный период»

Рассмотрим сущностные характеристики медиаобразовательных моделей педагогов, которые реализовывали их ранее (преимущественно, с конца 1950-х годов). К таким медиапедагогам мы относим О.А. Баранова, Э.Н. Горюхину, И.С. Левшину, О.Ф. Нечай, С.М. Одинцову, С.Н. Пензина, Л.П. Прессмана, Ю.М. Рабиновича, З.С. Смелкову, Л.В. Усенко, Ю.Н. Усова. Здесь необходимо сказать о представителях научного, кинематографического, телевизионного сообществ, которые активно сотрудничали с педагогами, разрабатывая вопросы, связанные со спецификой медиакультур; принципами использования различных медиатекстов в учебно-воспитательной деятельности; некоторые из них руководили диссертантами, писавшими по медиаобразовательной проблематике: представители кинематографического сообщества - С.А. Герасимов, И.В. Вайсфельд, К.К. Парамонова; телевизионные деятели, разрабатывавшие темы учебного телевидения – В.В. Егоров, В.П. Муштаев.

Упомянутые выше медиапедагоги на этапе перестройки развернули активную работу по внедрению медиаобразования в образовательную систему СССР. В рассматриваемый период их деятельность носила следующий характер: практическая работа, которая реализовывалась в различных регионах страны (Воронеж, Тверь, Москва, Курган, Таганрог и т.д.), в разных типах образовательных и досуговых учреждений; издание печатной продукции (статей в периодических изданиях, монографий, учебно-методических пособий и пр.); руководство диссертационными исследованиями.

В это время было опубликовано большое количество материалов, где раскрывались исторические этапы развития медиаобразования в СССР, анализировался опыт медиаобразовательной деятельности, определялись содержательные, методические принципы и пр. Нами были исследованы монографии, учебные пособия Д.Н. Абрамяна [Абрамян, 1992, 1994], О.А. Баранова [Баранов, 1979, 1982], И.Н. Гращенковой [Гращенкова, 1984, 1986], Э.Н. Горюхиной [Горюхина, 1986], И.В. Вайсфельда [Вайсфельд, 1988], И.С. Левшиной [Левшина, 1986, 1987, 1989], О.Ф. Нечай [Нечай, 1990], С.Н. Пензина [Пензин, 1984, 1987], Л.П. Прессмана [Прессман, 1972], Ю.П. Тюрина [Тюрин, 1983], Ю.Н. Усова [1986, 1989, 1991] и др.

Условно мы разделили данные научные труды по следующим категориям:

- формирующие методологическую основу медиаобразования периода перестройки. К ним можно отнести работы Д.Н. Абрамяна, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова и др.;
- описывающие накопленный опыт в области медиаобразования. Сюда можно отнести монографии О.А. Баранова, Ю.М. Рабиновича и др.;
- описывающие внедренные модели медиаобразования, имеющие четко выстроенный технологический компонент, структуру, специфические условия.

К этой категории мы отнесли работы И.Н. Гращенковой, Э.Н. Горюхиной, И.С. Левшиной и др.;

- опирающиеся на «связку» кинематографа, телевидения с педагогикой, укрепляющие роль медиаобразования в отечественной педагогической науке, оказывающие помощь в создании оптимальных условий по формированию интереса у школьников и студентов к высоким образцам кинематографического искусства (эта цель была актуальна для кинематографистов): И.В. Вайсфельд, С.А. Герасимов, Э.Н. Ефимов и др.

Среди большого количества научных изданий, которые были опубликованы в период перестройки, медиапедагоги (Л.М. Баженова, Г.А. Поличко, А.В. Федоров и др.) отводят особую роль монографии С.Н. Пензина и докторскому диссертационному исследованию Ю.Н. Усова. В этих трудах не только обобщен собственный опыт, но и рассмотрены «очаги медиаобразования» в стране; определены методологические и теоретические основы данного направления педагогики. Важные исследования и обобщения сделаны в этот период и доктором психологических наук Д.Н. Абрамяном (с 1988 года он был президентом Общества друзей кино СССР (ОДК), затем (до 2001 года) – президентом Союза друзей кино Российской Федерации).

И.В. Вайсфельд обращал внимание кинематографической и педагогической общественности на Учредительном съезде общества друзей кино (ОДК СССР), на то, что «должна быть отмечена инициатива группы психологов под руководством Д.Н. Абрамяна, которая настойчиво объединяет в единое целое психологический и педагогический аспекты кинообразования» [Вайсфельд, 1988, с.18]. В своих исследованиях Д.Н. Абрамян рассматривал механизмы восприятия медиакультуры, изучал особенности восприятия медиатекстов в разных возрастах, обосновывал игровые формы работы с аудиторией. Его научная деятельность была направлена на нахождение методологических и теоретических основ медиаобразовательной деятельности.

Прежде всего, нам представляется важным остановиться на мысли ученого, согласно которой исследование искусства требует «применения системного метода, то есть построения такой метасистемы, в рамках которой изучение искусства путем выхода из рамок самого искусства позволит рассмотреть его в контексте социальных и социокультурных функций [Абрамян, 1992, с.29]. Таким образом, Д.Н. Абрамян доказывал необходимость и право на существование медиаобразования, так как именно оно представляет собой синтез наук психологии, искусствоведения, педагогики. Например, фильм, становясь предметом просмотра и анализа в дискуссионном кино клубе, перестает существовать только как субъект кинематографического искусства, приобретая более широкую аудиторию, которая стремится познать смыслы, заложенные в нем автором.

Д.Н. Абрамян последовательно доказал, что медиаобразование – «метасистема», способная раскрывать все функции субъекта искусства. Ученый считал [Абрамян, 1992], что изучение и анализ традиционных искусств должны сочетаться с исследованием медиатекстов в свете реализуемых им

многообразных функций – познавательной гедонистической, эстетической, коммуникативной, воспитательной, эмоциональной, регулятивной, идеологической и терапевтической.

Д.Н. Абрамян отмечал, что «технизация культуры привела к расширению и углублению изображения в качестве синтезатора прошлого, настоящего и будущего психологических времен. И если на ранних стадиях развития фотографии и кинематографа дееспособность изображения ограничивалась лишь освоением настоящего времени (Л.Люмьер, Ж. Дюлак, А. Ганс и др.), то на стадии зрелого кино (Ф. Феллини, А. Тарковский, С. Параджанов, О. Иоселиани, М. Антониони и др.), а затем и стадии ТВ-развития, изображение приобретает огромную возможность интеграции всех временных и пространственно-временных модальностей» [Абрамян, 1992, с.39].

В связи с этим, в процессе развитии искусств и разделения их на пространственные (живопись, скульптура) и драматические (театр, кино, телевидение) произошла и дифференциация их восприятия. Д.Н. Абрамян предложил два понятия: «вчувствование» и «идентификация».

«Понятие «вчувствование» обладает эвристической дееспособностью при раскрытии специфических особенностей пространственных искусств (берущих свое начало от труда), а понятие «идентификация» позволяет оптимальнее раскрыть специфические особенности восприятия зрелищных (драматических) искусств берущих начало от ритуальных игр, обрядов и первобытных зрелищ. Соответственно, если при методологическом осмыслении первых более эвристично внедрение категории предметной деятельности, то при осмыслении вторых – категории диалогического общения» [Абрамян, 1992, с.41-42].

Итак, автором в работах четко раскрывалась специфика восприятия медиатекстов, в основу которой было положено системное понятие – «идентификация». Проанализировав работы медиапедагогов, мы увидим отражение этой идеи, так как в основе выявления уровней восприятия медиатекстов Ю.Н. Усов [Усов, 1988, с.314] и др. заложили именно идентификацию зрителя с фабулой, персонажем или автором произведения.

В основу методики проведения медиаобразовательных занятий Д.Н. Абрамян предлагал закладывать творческие занятия, которые, по его мнению, должны базироваться на игровой деятельности аудитории. Он доказывал, что именно игра становится основной точкой пересечения и генерации традиционных и грядущих тенденций художественной культуры, утверждал, что «теория развития культуры как смены пространственно-временной картины мира (Д.С. Лихачев, М.М. Бахтин, И. Хейзинга, А.А. Тарковский и др.), в случае ее дополнения общепсихологической концепцией игры и художественного творчества сможет углубить современные представления о кумулятивной функции игры и искусства, расширить психологическое осмысление сущности культуры. В игре и игровых художественных творениях ребенка реализуется первое в его жизни собственноручное моделирование условной художественной реальности в тех пространственно-временных соотношениях (континууме), который в виде синтеза рутинных и новационных

элементов окружающем ребенка культурной среды назревает и порождается в его играх в качестве нового типа художественной условности» [Абрамян, 1994, с.22].

Важное значение в медиаобразовательной работе, по мнению Д.Н. Абрамяна, принадлежало проблеме выбора медиатекстов для изучения и анализа. Медиапедагог доказал, что необходимо опираться на мотивы и потребности аудитории, необходимо двигаться от низшего к высшему. Построение системной концепции творчества, базирующегося на медиатекстах, показало «признание приоритетности анализа «вертикальных» связей перед «горизонтальными» в изучении строения исследуемых явлений, а также эвристичности анализа «низшего» посредством накопления новых научных знаний о «высшем». Так, в частности, традиционная «горизонтальная» формула «игра-искусство» в ходе реального ее изучения предстала как диаметрально противоположная вертикальная формула «искусство – игра» [Абрамян, 1992, с.16].

Безусловно, для медиаобразовательных моделей периода перестройки такая точка зрения было исключением, поскольку шла вразрез с мнением большинства медиапедагогов, которые использовали в работе высокие образцы медиаискусства. Но время показало, что эта позиция Д.Н. Абрамяна близка многим медиапедагогам, которые работают в настоящее время.

Д.Н. Абрамян изучал психологию творчества, был последователем Л.С. Выготского, проложил новые пути (в психологии) для дальнейшего развития медиаобразования. В качестве аудитории медиаобразования он видел не только школьников всех возрастов, но и студентов вузов. Наряду с теоретическими исследованиями, психолог уделял достаточное внимание практическим аспектам медиаобразовательной деятельности, что отражено им в публикациях [Абрамян, 1983]. Мы считаем, что исследования ученого внесли большой вклад в развитие медиаобразования, его идеи нуждаются в более подробном изучении.

Огромный вклад в систематизацию накопленного в СССР медиаобразовательного опыта и созданию предпосылок к интенсивному развитию медиапедагогики в постсоветское время внес Ю.Н. Усов. В своем докторском исследовании он сформулировал основные идеи, в рамках которых медиаобразование актуально для педагогической системы в целом. На основе этих идей Ю.Н. Усов создал модель медиаобразования, систему медиаобразования в рамках эстетического и нравственного воспитания подрастающего поколения.

Целью такой деятельности стало «идейно-эстетическое воспитание, формирование эстетического сознания, мировоззренческих установок школьников средствами экранных искусств» [Усов, 1989, с.36].

Понимая синтетическую природу масс-медиа, Ю.Н. Усов [Усов, 1989] выделял два основных пути медиаобразования:

- общий путь, который осуществляется в процессе организации познавательной деятельности во время просмотров, обсуждения фильмов, проведения дискуссий, диспутов, круглых столов и т.д.;

- специфический путь, который включал изучение языковых специфических особенностей медиатекстов, систему творческих заданий, развивающих перцептивные способности школьников в области масс-медиа, восприятие фильма как произведения искусства, осмысление эмоциональной реакции, оценка, анализ идейно-нравственной концепции, раскрывающейся в художественной структуре фильма.

Задачи медиаобразования, сформулированные Ю.Н. Усовым [Усов, 1989], довольно часто встречаются и в современных медиаобразовательных моделях (с определенной долей вариативности в соответствии с возрастными критериями аудитории, средства масс-медиа и пр.): 1) дать представления об основных явлениях современного киноискусства, телевидения; 2) дать опорные знания, развить познавательные интересы, аудиовизуальную грамотность и культуру, художественный вкус по отношению к масс-медиа; 3) развить восприятие системы звукозрительных образов; 4) формировать самостоятельность эстетических суждений, оценок; 5) подготовить учащихся к самообразованию в области масс-медиа.

Основное содержание медиаобразования по Ю.Н. Усову определялась следующим комплексом: «система объективных показателей уровня элементарных знаний о масс-медиа, умений, навыков оценки, анализа произведений кино и телевидения; суть пространственно-образного мышления, формируемого в процессе восприятия киноповествования как системы звукозрительных образов, развернутых в пространственно-временных измерениях экранной реальности и передающих авторские представления о мире, современной социальной действительности; суть творческих способностей учащихся в области кино и телевидения – восприятие системы звукозрительных образов, дискретно организованного монтажного повествования, умения применять знания об экранных искусствах в процессе анализа; умения и навыки любительской киносъемки; уровни эстетических потребностей и вкусов учащихся в области кино и телевидения на определенных этапах возрастного развития, свидетельствующие о качествах грамотного зрителя; критерии доступности или недоступности восприятия фильма учащимися различных возрастных групп» [Усов, 1989, с. 36-37].

Организационная форма медиаобразования базировалась на просмотрах в школьных или общеэкранных кинотеатрах по определенной программе, обсуждении этих произведений как в зале после просмотра, так и на специальных классных часах, а также на факультативных занятиях, заседаниях кино клубов. Важным условием проведения таких занятий, по мнению Ю.Н. Усова [Усов, 1989], становился учет особенностей воздействия кино и телевидения – эстетического, проблемного, психологического, эмоционального; выявление в процессе анализа общественных и духовных

корней, породивших конкретный фильм, богатство, многозначность образного содержания фильма, телепередачи.

Роль Ю.Н. Усова в развитии медиаобразования в нашей стране и складывания его в единую систему сложно переоценить. По итогам изучения и анализа его работ [Усов, 1986 а, 1986 b, 1986 с, 1988, 1989, 1991, 1998, 2000], мы можем сделать следующие выводы:

- научно-исследовательская деятельность Ю.Н. Усова была направлена на нахождение места медиаобразования в педагогической системе как одного из важных факторов эстетического и нравственного развития учащихся и студентов. Особенностью медиаобразования является его синтезный характер, так как оно базируется на таких науках как педагогика, культурология, психология и т.д.
- Ю.Н. Усов (вслед за западными медиапедагогами) расширил рамки понимания кинообразования до медиаобразования, ввел в российский научный оборот новые понятия, которые более полно характеризовали медиаобразовательную деятельность, которая включала в себя не только обращение к кинематографу, но и к другим средствам масс-медиа (прессе, радио, телевидению). Поэтому введение и обоснование новых для отечественной педагогики понятий стало одной из предпосылок к созданию системы медиаобразования;
- Ю.Н. Усовым были разработаны медиаобразовательные программы, охватившие все возрастные категории школьников с 1 по 10 класс (некоторые из этих программ были разработаны Ю.Н. Усовым в соавторстве с Ю.М. Рабиновичем, З.С. Смелковой, Е.С. Левиным, Е.А. Бондаренко, Л.С. Баженовой) [Усов, 1986b, 1986с, 1991]. Мы характеризуем данный факт в русле стремления Ю.Н. Усова создать систему медиаобразования в СССР. Такая тенденция складывалась из ряда предпосылок, среди которых мы выделяем: появление большого количества энтузиастов-медиапедагогов в стране, создание Совета по кинообразованию в школе и вузе при Союзе кинематографистов СССР, лаборатории театра и кино НИИ художественного воспитания АПН СССР. Практики и теоретики в области медиаобразования нуждались в интеграции усилий, для того, чтобы организовать совместную деятельность, направленную «на приобщение к киноискусству учащихся различных возрастных групп» [Усов, 1989, с.103].
- особый вклад ученого заключается в том, что Ю.Н. Усовым [Усов, 1989] был изучен опыт медиаобразования в СССР, начиная с 1920-х годов. Им были проанализированы внедрение в отечественную образовательную систему элементов медиапедагогики, изучена сущность данной деятельности через призму обучающих, воспитательных, пропагандистских возможностей. Ю.Н. Усов пришел к выводу, что «школьная педагогика не смогла использовать перцептивные возможности кино в воспитании и развитии учащихся, однако сам уровень экранного искусства и его теория 20-50-х годов позволяет

изложить центральное для кинообразования положение о критериях художественного восприятия, способного активизировать идейно-нравственное воздействие фильма на зрителя, воспитать его творческие начала в процессе анализа художественной структуры фильма, раскрывающей авторскую концепцию» [Усов, 1989, с.97]. Таким образом, ученый констатировал основные проблемы медиаобразования (на основе кинообразования), которые заключались как в слабой теоретической разработке ряда основных положений медиапедагогике, так и инертности образовательной системы СССР в отношении потенциальных возможностей медиаобразования в идейно-нравственном, эстетическом воспитании и развитии подрастающего поколения. На основе изучения истории развития медиаобразования в России в XX веке, Ю.Н. Усов обобщил и расширил методологическую основу медиапедагогике.

- Ю.Н. Усов стал не только теоретиком и методологом отечественного медиаобразования, но научным руководителем для ряда аспирантов по медиапедагогической тематике. Диссертационные исследования его аспирантов (Ю.И. Божкова, А.В. Федорова, А.В. Шарикова и др.) отражали тенденции развития медиаобразования, сформулированные Ю.Н. Усовым, так как в них наиболее ярко проявилась интеграция педагогике, культурологии, психологии.

Ко второй группе анализируемых научных трудов мы отнесли монографии, описывающие накопленный опыт в области медиаобразования. Здесь целесообразно рассмотреть работы О.А. Баранова и Ю.М. Рабиновича. Изучение трудов этих медиапедагогов создаст более целостную картину медиаобразования в СССР, которая существовала в период перестройки.

Ю.М. Рабинович в монографии, опубликованной в 1991 году [Рабинович, 1991], описал опыт своей медиаобразовательной деятельности, которая имела разносторонний характер. Понимание потенциальных возможностей медиаобразования привело ученого к разработке различных путей его реализации. Речь здесь идет и об организации кино клубов, кинофакультативов, внедрении специальных курсов в педагогических вузах, интегрированном медиаобразовании.

Педагог подчеркивал, что пришел к медиаобразованию в процессе эволюции своей педагогической деятельности. Прошел не один десяток лет, отданных литературе, в которой ученый видел основу основ эстетического воспитания. Он писал: «Сменились научные увлечения? Нет, нет. Может быть, кино стало вытеснять литературу? Тоже нет. Как ни парадоксально это звучит, но именно литература проложила путь к вопросам кинообразования» [Рабинович, 1991, с. 56].

Другой формой медиаобразования, которую методично разрабатывал и реализовывал на практике Ю.М. Рабинович, стали кинофакультативы. Ученый акцентировал свое внимание на работе со старшеклассниками, разработал программу проведения занятий, которая включала следующие разделы: 1. Киноискусство и его роль в духовной жизни современного общества. 2.

Образ человека в киноискусстве. На экране — современный школьник. 3. Краткая история кинематографа. 4. Виды кино (художественное, документальное, мультипликационное, научно-популярное, учебное, научно-исследовательское). 5. Кино как синтетический вид искусства. 6. Выразительные средства кино. Виды монтажа. Фильм как художественное целое. 7. Творческий процесс. Режиссерский сценарий. Съемка. Путь к фильму. 8. Творцы фильма: сценарист, режиссер, оператор, художник, композитор, актер. [Рабинович, 1991, с.94-95].

Анализируя свой многолетний опыт интеграции кинематографа и уроков литературы, Ю.М. Рабинович пришел к выводу о целесообразности введения «смешанного» факультатива «Литература и кино». Эту позицию поддерживал И.В. Вайсфельд, который указывал, что зачастую, используя фильмы на уроках, «фильмы рассматриваются не как самостоятельные произведения, а как иллюстративный материал» [Вайсфельд, 1988, с.13]. При такой организации «смешанного факультатива» достигаются как цели, заявленные в тематическом плане по литературе (так как на уроке «не тратится время» на просмотр кинематографических произведений), так и медиаобразовательные.

Факультативное занятие позволяет посмотреть фильм в полном объеме (а не эпизодично, то есть не нарушается целостность восприятия), проанализировать его, провести компаративный анализ литературного и кинематографического произведений. Как отмечал медиапедагог, «кинофакультативы учат воспринимать кино как искусство, анализировать фильм как художественное целое, формируют зрительскую культуру школьников, ту культуру, которая определит эстетические оценки фильмов будущего» [Рабинович, 1991, с.114].

Представляя себе, насколько слабо подготовлен сам учитель, согласившийся вести факультатив, Ю.М. Рабинович разработал для студентов историко-филологического факультета специальный курс о кино. Учебный план педагогического вуза предусматривал спецкурсы и спецсеминары по выбору студентов. Как писал Ю.М. Рабинович [Рабинович, 1991], популярность курса была необычайной. Интерес был вызван нестандартностью темы, а главное — популярностью кино и пониманием того места, которое оно занимает в духовной жизни школьника. В разные годы были прочитаны ряд спецкурсов таких как «Русская литература и советское кино», «Советская литература и кино», «Фильмы-экранизации и их использование в школе», «Основы кинематографических знаний на уроках литературы в школе».

Спецсеминары (в рамках учебного плана) тоже предполагали выбор студентов. В ходе многолетней практики медиапедагог выделил их специфические особенности [Рабинович, 1991, с.73-74]: их содержание предполагало доклады, самостоятельно подготовленные студентами; они способны активизировать развитие мышления студентов, их учебную деятельность; студенты учились анализировать фильм, работать с научной литературой, статьёй, публикацией, рецензией; высказать свое суждение о фильме, вступить, если есть необходимость, в полемику со своими товарищами

или известным критиками, представить, как анализируемый фильм может быть воспринят учениками, к которым докладчик придет через несколько месяцев в качестве учителя.

В ходе практической работы в педагогическом институте (на факультете русского языка и литературы) Ю.М. Рабиновичу удалось выработать систему медиаобразования студентов, которая реализовалась через занятия киноклуба, спецкурсов, спецсеминаров: 1. Киноклуб (студенты первых двух курсов), 2. Спецкурс (студенты третьего курса). 3. Спецсеминар (студенты четвертого выпускного курса).

В качестве обобщения мы можем констатировать, что Ю.М. Рабинович разработал и внедрил систему медиаобразования (на материале кинематографа) в педагогическом вузе, которая была выстроена на четких методологических принципах: «1. Приобщение к основам знаний о киноискусстве, знакомство с теорией кино. 2. Использование знаний по теории литературы для изучения экранного искусства. 3. Освоение методики сравнительного анализа фильма и литературного произведения; умение использовать знания теории литературы и теории кино в практическом анализе произведения; использование интереса школьников к кино для повышения культуры чтения; развитие культуры речи и навыков анализа экранного и литературного произведения» [Рабинович, 1991, с. 76].

В своей монографии Ю.М. Рабинович не только описал пройденный медиаобразовательный путь, но и выявил проблемы, которые стояли перед тогдашней медиапедагогикой:

- уменьшение факультативных курсов, или их более формальный характер (они «переставая выполнять свои функции. Они напоминали обычные уроки. Та же методика. Те же или такие же задания. Те же вопросы. Да и те же оценки. Или по-научному — учет знаний. Во всем этом растворялось, гасло живое общение с произведением искусства, уходила радость от виденного, слышанного, прочитанного. Все удавалось лишь тем учителям, которые сумели сами найти новые приемы, выстроить оригинальную методику» [Рабинович, 1991, с. 93]. А по мнению медиапедагогов (И.В. Вайсфельда, Ю.М. Рабиновича, Ю.Н. Усова) [Усов, 1986], задачи факультативного кинообразовательного курса должны включать в себя: научить школьников ориентироваться в современном киноискусстве и руководствоваться при оценке экранного произведения правильными эстетическими критериями; способствовать развитию творческих способностей, мышления, воображения, пытливости учащихся. Выполнение этих качеств влияет на содержание, структуру, методические приемы;

- работа школьных кинотеатров в СССР 1980-х не отвечала их возможностям и задачам, которые на них возлагались. Ю.М. Рабинович отмечал, что выигрывая у кинофакультативов в массовости, школьные кинотеатры проигрывали им в просветительской, обучающей функции. Для решения этой проблемы медиапедагог разработал модель работы школьных кинотеатров. Ратуя за развитие медиаобразования, в том числе, используя

систему школьных кинотеатров, Ю.М. Рабинович писал: «За четверть века сложилась, выстрадалась система (модель), которая включает в себя 9 взаимосвязанных и неотъемлемых пунктов» [Рабинович, 1991, с.119]:

«1. Зрители в школьном кинотеатре — учащиеся всех классов — от шестилеток до десятиклассников.

2. Отбор фильмов по возрастным группам осуществляют: завуч, организатор воспитательной работы, учителя и ученический коллектив. Руководители репертуарного планирования работают в контакте с детской секцией репертуарной комиссии кинопроката. На этом этапе используются методические рекомендации, научная литература, советы специалистов. Критерии при отборе фильма определенные: идейная направленность и высокий художественный уровень.

3. Школьный кинотеатр органически входит в учебно-воспитательный процесс школы, поэтому на него опираются и к нему обращаются учителя-предметники, классные руководители.

4. При школьном кинотеатре работают клубы, способствующие эстетическому развитию, нравственному совершенствованию учащихся, ориентации их на выбор профессии. Содержание работы клубов, направленность их деятельности определяют учителя, руководство школы.

5. Обсуждение фильмов может происходить после просмотра фильма, здесь же в зале или 2-3 дня по классам.

6. Перед началом учебного года утверждается цикл лекций, бесед, викторин, игр (по возрастам), призванных постепенно вводить юного зрителя в мир кино как искусства.

7. Необходимо скоординировать рабочие планы кинотеатра с литературой, другими музами. Встречи с мастерами искусства, посещение филармонии, Дома культуры, музея связывается с показом фильмов о художниках, композиторах, писателях. В таком случае школьный кинотеатр — звено в системе эстетического воспитания.

8. На базе школьного кинотеатра действует дискуссионный клуб старшеклассников как важный канал идейного, нравственного воспитания, как свободная трибуна, помогающая ребятам мыслить, рассуждать, говорить о жизни и об искусстве.

9. Факультативные занятия проводятся в старших классах. Его слушатели выступают с беседами в младших классах. Они же подготавливают вступительное слово к фильмам. Для самих же учащихся — «киноведов», «кинопедагогов» — все это практика, раскрывающая их как личности, активная форма познания и пропаганды искусства, вхождения в коллектив своих сверстников и учеников младших классов» [Рабинович, 1991, с. 118-119].

Ю.М.Рабинович отмечал также недостаточное развитие системы киноклубов в стране [Рабинович, 1986], хотя время потребовало привлечения более широкой массы учащихся к различным сферам деятельности, в том числе и к творчеству, к культуре. Эта проблема существовала, по мнению Ю.М. Рабиновича, в течение десятилетий. Ученый связывал это с отсутствием устава,

четкого статуса в системе эстетического воспитания школьников. Здесь он усматривал противоречие, согласно которому, с одной стороны, наблюдается «дефицит» кино клубов, а с другой, их востребованность: «кино клубы бесспорно, имели преимущество перед некоторыми уроками или внеклассными часами, и уж, безусловно, перед многими формально проводимыми мероприятиями» [Рабинович, 1991, с. 105].

В тоже время в монографии доказывается многофункциональность кино клубов (на примере кино клубов «Подросток и закон», «Светофор»), которые способны «приобщить учащихся к правовым знаниям, правилам уличного движения» [Рабинович, 1991, с. 110]. Такие кино клубы не претендуют на то, чтобы быть средствами эстетического воспитания, кинообразования. Но они нужны, потому что включаются в познавательные процессы, которыми занята школа. Их возникновение вызвано самой жизнью. И, по мнению Ю.М. Рабиновича, курс этики и психологии семейной жизни, вероятно, вызовет к жизни новый кино клуб.

Как доказывал медиапедагог, «даже на таком ограниченном материале, при учете определенной целенаправленности клубов можно думать о включении их программ в систему эстетического воспитания. К сожалению, и в этом случае нет теории, нет методики — школы города копируют друг друга. И абонементы, программы, составленные в совершенно различных местах, похожи друг на друга. И никто пока толком не проверил эффективность таких специализированных клубов. Кому-то когда-то следует сформулировать теоретические и методические принципы деятельности подобных организаций. Твердая основа может быть положена лишь в результате комплексного подхода к проблеме, в выработке на основе обобщения опыта и эксперимента гибких методических рекомендаций» [Рабинович, 1991, с.110-111].

В рамках изучения третьей группы, где медиапедагоги описывают внедренные модели медиаобразования, мы проанализировали труды И.Н. Гращенковой, Э.Н. Горюхиной, И.С. Левшиной, В.А. Монастырского.

Особый взгляд на использование медиаобразования в эстетическом воспитании был у И.С. Левшиной [Левшина, 1986, 1987, 1989]. Она первая среди отечественных медиапедагогов разработала и предложила систему кинообразования учащихся с 1 по 10 класс. Одним из главных достоинств ее медиаобразовательной модели стала четко сформулированная задача развития навыков восприятия киноизображения. Согласно мнению многих медиапедагогов (Д.Н. Абрамян, Ю.Н. Усов, И.В. Вайсфельд, О.А. Баранов и др.), именно восприятие лежит в основе понимания авторской позиции в медиатексте. И.С. Левшина [Левшина, 1986] характеризовала не только само понятие «восприятие» в отношении эстетически воспитанного зрителя, но и выделила критерии его развития, такие как: видит ли человек экранное изображение как звукозрительную, пространственно-временную структуру; воспринимает в этом изображении определенный художественный замысел, смысл, а не только информацию о месте и обстоятельствах действия.

Медиаобразовательная модель И.С. Левшиной строилась на внеклассных занятиях. В ходе проведения таких занятий решались следующие задачи: формирование у школьников навыков и умений выбирать фильм из репертуара на основе высоких художественных критериев; умение анализировать его на уровне художественного восприятия.

Большое значение медиапедагог уделяла и работе кино клубов. 20-летний опыт ее работы позволил ей выделить несколько принципиально важных правил проведения таких занятий. Она считала, что их соблюдение позволит кино клубу выполнять свои цели и задачи.

1. Для просмотра и беседы в кино клубах необходимо выбирать фильмы, представляющие собой искусство кинематографа, «то есть произведения не из тех лент, которые в качестве развлекательного зрелища, во имя занимательного и душещипательного времяпрепровождения смотрятся, как правило, «обычными» подростками... Из серьезных лент, развивающих современное художественное мышление, ставящих гуманистические проблемы нравственности, прослеживающих формирование социалистического типа личности и человеческих отношений» [Левшина, 1989, с. 45]. Как мы видим, что мнение о критериях выбора фильмов у медиапедагогов, продолжающих свою деятельность в период перестройки, практически едино. Подтверждение точки зрения И.С. Левшиной мы находим в трудах Ю.Н. Усова, И.В. Вайсфельда, О.А. Баранова, С.Н. Пензина и мн. др.

2. Беседа о фильме должна иметь форму свободной дискуссии, где, по мнению И.С. Левшиной [Левшина, 1989], важно умение не столько вынести суждение о фильме, сколько воспользоваться экранным материалом, чтобы подумать вслух о собственных взглядах на жизнь и ее ценностях.

3. На занятиях кино клуба особая роль принадлежит педагогу, зачастую в своих трудах И.С. Левшина называла его воспитателем. Согласно мнению медиапедагога, он должен быть не учителем, а старшим товарищем, собеседником. «Воспитатель получит тем больший эффект от своих занятий, чем более внимателен будет к ребятам и уважителен к их позициям. Пусть даже он с этими позициями не согласен поначалу. Ведь задача киновоспитания не в том, чтобы добиться единого мнения всех ребят по конкретному фильму и к тому же сделать это мнение тождественным выводам старшего. Задача в том, чтобы обратить подростка к размышлениям о своем месте в жизни, о своих поступках, делах, мыслях — другими словами, о собственном «я-образе» [Левшина, 1989, с.45].

Таким образом, для многих медиапедагогов период перестройки стал определенным рубежом, когда они подводили итоги своей медиаобразовательной деятельности, разрабатывали стратегии развития моделей в будущей «обновленной реформами» стране.

Изученные труды по медиапедагогике, позволяют нам говорить о разносторонних интересах ученых. Они старались разработать и внедрить различные формы медиаобразования в ходе своей работы. Это свидетельство того, что их деятельность была направлена на создание системы

медиаобразования в СССР, направленной на охват большей аудитории, достижения целей, раскрытия потенциальных возможностей, которые содержит медиакультура и медиатексты.

Примером использования образовательно-воспитательных функций киноискусства активно применяла в своей деятельности И.Н. Гращенкова [Гращенкова, 1981, 1984, 1986]. Она считала, что занятия на материале кинематографа, анализ его произведений позволяет развивать систему художественно-нравственных отношений, формируя новый тип поведения [Гращенкова, 1981, с.44]. Достижению этой цели будут способствовать решение следующих задач: пропаганда киноискусства; введение в эстетику кино; воспитание у школьников эстетически зрелого отношения к киноискусству; развитие киномышления, особого «кинематографического» зрения; умение дешифровать зрительный образ; накопление фонда ассоциаций; формирование культурно-художественных потребностей; создание духовной биографии зрителя. Изучение опыта медиаобразовательной деятельности И.Н. Гращенковой позволяет говорить, что ее модель по методологии, содержанию близка к опыту С.Н. Пензина.

Рассмотренные выше модели медиаобразования отличает то, что они, преимущественно, рассчитаны на аудиторию одного возраста (студенты, подростки, старшеклассники и т.д.). Но в рассматриваемый период развиваются формы медиаобразования для разновозрастной аудитории, например, киноклуб.

Безусловно, виды и формы деятельности киноклуба определялись задачами, условиями, аудиторией. Традиционно, технология работы с кинематографическим произведением включала в себя три последовательных компонента: представление фильма, просмотр, обмен впечатлениями.

Впервые к проблеме разновозрастного киноклуба обратилась Э.Н. Горюхина. Возраст участников ее киноклуба варьировался от семи до семидесяти. Социальная принадлежность была так же весьма широка – школьники, студенты, преподаватели педвуза, бывшие студенты, учителя, родители. Э.Н. Горюхина писала: «Я убеждена, только в такой разновозрастной аудитории и может состояться диалог. Потому что каждый возраст хоть чуть-чуть да ограничен в своих взглядах, каждому возрасту нужен взгляд со стороны. При совместном разговоре «эгоизм возраста» снимается, люди начинают мыслить глубже, шире и все вместе мы можем вернее приблизиться к истине» [Горюхина, 1984].

Работа в киноклубе с разновозрастной аудиторией имела определенную специфику, которая была с педагогических позиций раскрыта медиапедагогам. По ее мнению, при обсуждении фильма сначала должны высказать свою точку зрения самые маленькие. «Бывает, что после них нам уже и говорить нечего: они все сказали. Дети более свободны, непосредственны, не перегружены опытом компромиссов. Если их нет в зале, мы превращаемся в умничающую среду, а дети заводят нас, снимают с нас вериги прошлого опыта» [Горюхина, 1986, с. 27].

Среди принципов, на которые должен опираться медиапедагог, Э.Н. Горюхина выделяла принципы демократизма и толерантности, диалогизма. Так как часто на занятиях киноклуба сталкивалась с проблемой отсутствия терпимости и нежелании понять другого. По ее утверждению, киноклуб способен воспитать эти качества у представителей – как младшей, так и старшей части своей аудитории. Принцип диалогизма достигается не только в контакте зрителя с фильмом, но и на межличностном уровне (общение членов киноклуба друг с другом). Задача медиапедагога заключается в организации диалога, «но не со мной – учителем, а с художником. Мы беседуем с ним, учимся понимать его язык, мышление, а через это – то, о чем он хотел сказать. Индивидуальная коммуникация с экраном перерастает в киноклубе в процессе обсуждения в коллективный диалог с автором фильма [Горюхина, 1980, с.18].

Положительные моменты работы с разновозрастной аудиторией в киноклубе раскрываются и трудах В.А. Монастырского, который с 1980 года организовал в Тамбовском государственном педагогическом институте киноклуб «Контакт». Как отмечается в уставе [Монастырский, 1999], киноклуб – это форма самоорганизации зрителей с целью удовлетворения своих эстетических потребностей, это сообщество людей, близких по духу, по отношению к кино как явлению культуры.

Поскольку в основу киноклубной деятельности заложены особые ценности (по отношению к киноискусству), то разновозрастный состав (в «Контакте» – от восемнадцати до семидесяти с лишним) не был для медиапедагога помехой. Напротив, В.А. Монастырский отмечал, что «старшее поколение, – оно составляет больше половины клуба, – привносит в его деятельность опыт, культуру, память о киношедеврах прошлых лет, а те, кто помоложе – открытость, отсутствие предрассудков, интерес к новым кинематографическим формам и жанровым образованиям. Факт такого взаимодействия и взаимообогащения является свидетельством уникальных педагогических возможностей, заключенных в деятельности разновозрастных клубов по интересам» [Монастырский, 1999, с.127].

К четвертой группе, которые были с большой долей условности выделены нами, мы отнесли научные труды, которые укрепляли «связку» кинематографа, телевидения с педагогикой.

Обосновывая необходимость развития медиаобразования в стране, режиссер, педагог С.А. Герасимов [Герасимов, 1984] писал о том, что заинтересованность в процессах, связанных со взаимоотношениями школьника и кинематографа, все больше проявляли представители самого кино. В решениях съездов кинематографистов находила отражение проблема кинообразования школьников. «Киноискусство наряду с литературой, которая имеет исторический опыт преподавания в любой общеобразовательной школе, должно стать полноправным участником в деле воспитания и формирования нового, гармонически развитого человека» [Герасимов, 1984, с.90].

В доказательство необходимости развивать «связки» кинематографа и педагогики С.А. Герасимов привел следующие доводы:

- киноискусство наряду с художественной литературой на протяжении десятилетий лидирует в художественных предпочтениях школьников, а развитие телевидения позволило увеличить потребление кинопродукции;

- функции кино как искусства различны от познания жизни, себя, развлечение, заполнение досуга и т.д.;

- восприятие, оценка фильмов зависят от условий в семье, от родителей, их образования, культуры, наличия домашней библиотеки, от успеваемости самих школьников, от приобщения к большой литературе не только как к учебному предмету;

- определен приблизительный минимум количества фильмов, который играет роль в формировании художественного вкуса школьников;

- доказано, что качество художественных предпочтений в области кино значительно ниже, чем в области литературы, театра и музыки.

Таким образом, изучение школьника-зрителя, привело исследователей [Герасимов, 1984] к выводу о том, что кинообразование и киновоспитание — единственный путь формирования зрительской культуры, вкуса учащихся школы, студентов, молодежи. Здесь мы можем четко проследить, как взгляды С.А. Герасимова перекликаются со взглядами еще одного известного отечественного режиссера – Н.С. Михалкова, высказавшего в 2012 году идею введения школьного кинофакультатива (идея эта была поддержана министром образования и науки России в январе 2013 года).

Видным деятелем в области кинематографа, искусства и медиаобразования периода перестройки был И.В. Вайсфельд. Он считал, что конец 1980-х годов и реформы, которые проводились в стране, позволяли вывести медиаобразование на «новые рубежи», но для этого необходимо преодолеть проблемы и трудности, накопившиеся за десятилетия работы. Анализируя его речь на Учредительном съезде общества друзей кино СССР [Вайсфельд, 1988], отметим, что выделенные им сложности, направления работы, используемые принципы имеют большое теоретическое значение для медиаобразования. Как показывает время, многие идеи, озвученные И.В. Вайсфельдом в 1988 году, нашли отражение в медиапедагогике (привлечение опыта западных стран, принципы взаимодействия медиапедагогов и аудитории и т.д.).

Итак, ученый справедливо считал, что необходимо использовать диалог как форму общения медиапедагога с аудиторией, воспитывать культуру взаимоотношений в коллективе. В период перестройки начала активно развивать педагогика сотрудничества. И.В. Вайсфельд предлагал учитывать новые реалии, в том числе основанные на развитии информационного пространства, разивать технологии медиаобразовательной деятельности, которые несмотря на разнообразие должны «строится на единой основе» [Вайсфельд, 1988, с.10].

В качестве примера И.В. Вайсфельд предлагал несколько медиаобразовательных моделей:

1. «Соединение занятий в кинофакультативе для старшеклассников с деятельностью клуба общего типа, охватывающего уже не горстку энтузиастов, а десятки и даже сотни друзей кино разных возрастов, часто не являющихся членами киноклубов.

2. Совместные занятия первокурсников с учениками старших классов и со студентами педвузов.

3. Использование мультипликации в занятиях в детских садах и школах.

4. Использование художественно-игрового кино в школьных кинотеатрах.

5. Включение кино в курсы литературы» [Вайсфельд, 1988, с.10–11].

Огромное значение в медиаобразовательной деятельности 1980-х уделялось подготовке студентов педагогических вузов. Напомним, что в этот период уже существовали несколько моделей работы в вузах (в качестве спецкурсов, факультативов, спецсеминаров), что отражено нами в диссертационном исследовании на примере деятельности Ю.М. Рабиновича.

Несмотря на старания энтузиастов, И.В. Вайсфельд отмечал, что такого рода медиаобразование носило очаговый характер и его развитие затрудняло отсутствие поддержки со стороны Академии педагогических наук СССР. «Наше обращение к Президиуму АПН СССР с просьбой оказать содействие в решении этого вопроса не возымело действия. Создавалась ситуация своеобразной круговой обороны от введения предмета, который мог способствовать не просто кинообразованию, но и формированию гармоничной личности будущего учителя» [Вайсфельд, 1988, с.17]. То есть на бюрократическом уровне медиаобразование блокировалось путем «невыделения» часов под данные дисциплины. Как отмечал И.В. Вайсфельд [Вайсфельд, 1988], более гибкой и восприимчивой к новому, к нестандартным решениям, оказалась система института усовершенствования учителей. Особую активность здесь проявили такие города как Москва, Киев и др.

Особое внимание ученый придавал такой форме медиаобразования как кинофакультативы. Их популярность И.В. Вайсфельд объяснял тем, что на факультативных занятиях по кино в школах и педвузах аудитория «рассматривается и оценивается не как запоминающие устройства, фиксирующие информацию, а как самостоятельные, думающие участники постижения истины, разумеется, при доминантной роли педагога. Эта роль осуществляется не авторитарно, не навязыванием вкусовых оценок, а путем убеждения, умением учителя увлечь ученика, разбудить и захватить его воображение, научить его самостоятельно размышлять, воспринимать не только внешнюю канву событий и внешние раздражители, а внутренний смысл произведения, его образную неповторимость» [Вайсфельд, 1988, с.9].

Однако участниками кинофакультатива обычно становится небольшое число энтузиастов, что с одной стороны, создает атмосферу духовной общности, а с другой – определенную замкнутость. Для решения данного противоречия И.В. Вайсфельд рекомендовал расширять связи с клубами

общего типа, особенно с киноклубами. «В таких случаях участники факультативов выполняют важную общественную задачу – помощь клубам общего типа, и приобретают деятельных помощников... Разные стороны многогранного, многозначного процесса эстетического воспитания зрителей средствами киноискусства, его подчас непохожие друг на друга формы и методические импровизации могут своеобразно переплетаться, сплавляясь в новое единство – педагогическое, психологическое, общественное» [Вайсфельд, 1988, с.14].

И.В. Вайсфельд он был научным руководителем ряда диссертационных исследований по тематике медиаобразования. В этих работах, например, Г.А. Поличко [Поличко, 1987], на практике были реализованы теоретические подходы к проблеме интегрированного медиаобразования в уроки литературы.

Обобщая теоретические изыскания И.В. Вайсфельда, мы можем утверждать, что при выборе любой формы медиаобразования, ученый в основу деятельности аудитории закладывал эвристические способности школьника или студента. Он доказывал [Вайсфельд, 1977], что эвристическая деятельность, интеллектуальное видение и интуиция – способы непрерывного знания.

Выводы:

- в моделях периода перестройки медиаобразование вышло за рамки использования только кинематографа и прессы, в то время как большинство медиапедагогов в СССР использовали именно кино как средство работы с аудиторией. Для медиапедагогов «перестроечного формата» практически любой медиатекст может стать предметом анализа;

- в медиаобразовательных моделях, внедряемых в период перестройки, мы встречаем анализ западного опыта, опору на определенные технологии, понятия, концепции. Но в рассматриваемое время западный опыт только изучался, «примерялся» (в теоретическом плане) на отечественное медиаобразование;

- в медиапедагогику вводились новые термины. Они нашли, к примеру, отражение в исследованиях Ю.Н. Усова.

Сходства медиаобразовательных моделей 2-х групп медиапедагогов заключаются: в единой методологической основе, на которую они опирались в своей деятельности; в целях медиаобразовательных моделей, которые в большей степени имели больше сходства, чем различий; в том, что медиапедагогами в подавляющем большинстве использовались отечественные медиатексты.

Обобщенной целью моделей медиаобразовательной деятельности было формирование эстетических, нравственных, художественных вкусов и оценок учащихся средствами масс-медиа. В качестве концептуальной основы чаще всего использовались эстетическая, культурологическая, практическая, социокультурная и идеологическая теории. Методика медиаобразовательных занятий базировалась на творческих, эвристических заданиях, эффективность которых была доказана психологами. Можно утверждать, что по сравнению с

другими историческими периодами СССР доминирующая роль идеологической теории в период перестройки заметно снизилась. У медиапедагогов были строгие критерии к отбору медиатекстов, которые содержали художественный, эстетико-нравственный потенциал, способный раскрыться в ходе анализа произведения. Так, В.А. Монастырский писал, что при выборе кинопроизведений приоритет отдавался произведениям искусства, ибо «кино далеко не во всем своем объеме может называться искусством в его традиционном понимании. На девяносто процентов – это явление массовой культуры» [Монастырский, 1999, с.6].

Период перестройки отличался тем, что в медиаобразовании появились основополагающие труды, где был изучен и обобщен опыт медиаобразования в СССР с 1920-х годов, раскрыты его направления, цели, задачи. Но наиболее значимым достижением этого времени можно считать подведение общей теоретической основы, определение методологической базы, которая опиралась на труды культурологов, философов, психологов, педагогов и др. Именно в период перестройки были созданы все предпосылки для объединения разрозненных очагов медиаобразования в единую систему. Огромную роль здесь сыграл научно-исследовательский институт художественного воспитания АПН СССР, который собрал вокруг себя лучших медиапедагогов, выпускал специализированную литературу, его ученые руководили диссертационными исследованиями по медиаобразовательной тематике.

Таким образом, в рассматриваемый период медиаобразование не только приобрело большое количество сторонников, расширяясь территориально по стране, но и имело централизованное управление (НИИ художественного воспитания АПН СССР), что позволило объединить отечественных медиапедагогов. Идее централизации способствовало возобновление Общества друзей кино СССР (президент ОДК Д.Н. Абрамян), создание в его составе Федерации кино клубов СССР. То есть в период перестройки эволюционным путем медиапедагоги подошли к идее объединения, что способствовало консолидации отечественного медиаобразовательного опыта.

Создание системы медиаобразования в рамках страны предусматривало и работу с различными образовательными учреждениями (то есть предполагалась система непрерывного медиаобразования). Еще в 1970-х годах появились первые пилотные проекты введения кинообразовательных курсов в педагогических вузах. По идее, например, И.В. Вайсфельда, введение таких курсов в учебный план на министерском уровне позволило бы решить проблему дефицита кадров, повысить эстетико-нравственный уровень самих студентов, создать предпосылки для развития художественной культуры.

4.7. Синтезированная теоретическая модель отечественного медиаобразования периода перестройки

Мы считаем, что проведение исследований по тематике истории медиаобразования второй половины 1980-х годов очень важно на современном этапе развития педагогической науки, потому что именно период перестройки стал трамплином для формирования и развития российской постсоветской науки. Более того, изучение нормативно-правовых документов (Постановлений, Указов, проектов законов), прессы и т.д. позволяет нам утверждать, что идеи реформирования как общеобразовательных школ, так и высших учебных заведений были сформулированы еще в перестроечное время. Например, утвержденная с 1988 года гуманистическая стратегия образования не потеряла своей актуальности и в современной педагогике. Таким образом, изучение педагогического опыта середины 1980-х – начала 1990-х годов актуально и способствует пониманию развития педагогической системы (со всеми положительными и отрицательными моментами, присущими периоду реформирования).

В сфере медиаобразования мы наблюдаем видимые изменения в методологической основе, концептуальных теориях, содержании и т.д. В процессе работы над исследованием мы изучили медиаобразовательные модели многих авторов – таких как О.А. Баранов, Ю.И. Божков, П.Д. Власкина, И.Н. Генкин, Г.А. Гутова, Л.С. Зазнобина, Ф.М. Козлов, Ю.И. Кудина, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, И.А. Руденко, А.З. Сайдашев, Л.Н. Трофимова, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, Е.А. Черкашин, Н.Н. Яковлева. На основе анализа мы выделили специфические особенности медиаобразовательных моделей школьного и внешкольного медиаобразования эпохи перестройки:

- модели большинства медиапедагогов (Г.Я. Власкиной, П.Д. Генкина, Л.Н. Трофимовой, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова и др.) отличаются вариативностью, которая позволяет трансформировать их разработки из школьного медиаобразования в досуговые, внешкольные учреждения без потери целевой, функциональной, содержательной нагрузки;
- методологическая основа разработанных и реализуемых в 1984–1991 годах медиаобразовательных моделей базируется на идеологической, эстетической, практической теориях, теории развития критического мышления. Анализ деятельности медиапедагогов позволяет нам утверждать, что эти теории были базовыми, использовались синтезно с привлечением других теорий: семиотической, социокультурной, культурологической. Мы считаем, что в анализируемый период последние три теории не получили достаточного распространения по ряду причин: многовекторное идеологическое давление не позволяло развиваться семиотической теории, так как она в своей основе предполагает плюрализм взглядов, точек зрения, анализ не только авторской точки зрения, но и символов, знаков, которые могут вступать в противоречие с «видимостью, которая находится на поверхности»; образовательная система в

СССР базировалась на единой трудовой политехнической школе, которая подразумевала сильный «крен» в технические науки и недооценивание гуманитарных знаний. В период реформирования образовательной системы педагоги старались исправить эту ситуацию, но культурологическая теория все еще недостаточно использовалась в медиаобразовательных разработках; социокультурная теория – новообразование введенное медиаобразовательную теорию и практику А.В. Шариковым [Шариков, 1990]. Социокультурная теория – результат осмысления западного опыта и попытки интегрировать его в образовательную систему России, то есть есть работа с медиатекстами в ходе медиаобразовательной деятельности предполагала не только и не столько обращение к их художественной, эстетической ценности, сколько анализ в контексте социальных, идеологических и пр. свойств [Федоров, 2012];

- анализ литературы по теме исследования, законодательных актов, диссертационных исследований и авторефератов показал, что в период с 1984 по 1991 годы медиаобразовательная деятельность активно поддерживалась государством и некоторыми частными предприятиями. Осуществлялась разносторонняя лонгитюдная поддержка, которая находила выражение в правовых, материальных, технических и т.д. вопросах. Например, Кинолицей в Москве начала 1990-х финансировался коммерческим предприятием «ВиКинГ» (ВидеоКиноГрамотность). «Занимался «ВиКинГ» кинопрокатом, торговлей, издательской деятельностью, прибыль же шла на содержание лица, то есть заработную плату преподавателям, приобретение оборудования, международные семинары. Потом «ВиКинГ» разорился, как и многие малые предприятия, и финансирование осуществлялось, пусть в скромных пределах, но из бюджета» [Поличко, 2006, с.82]. Не зря многие медиапедагоги называют период с середины 1980-х до начала 1990-х годов «золотым веком медиапедагогики»: это связано с ослаблением идеологической опеки в образовании, поддержкой государством экспериментальной деятельности педагогов, возможности обращения к мировому опыту и т.д.;

- отражение государственной опеки и поддержки выразилось в существовании достаточно разветвленной медиаобразовательной деятельности, включавшей в себя центры в Москве, Воронеже, Кургане, Таганроге, Твери и мн. др.; в высококачественных исследованиях по проблемам образования средствами массовой коммуникации, где рассматривались как методологические основы этого явления педагогики, так и обобщение практических наработок, адаптация их к изменяющимся условиям жизни и образования;

- поддержка медиаобразования специалистами в области медиа, деятелями в области культуры и искусства – режиссерами, журналистами, актерами, искусствоведами и т.д. С.Н. Пензин [Пензин, 1987] утверждал, что кинообразование возможно при наличии определенных условий: 1) контингент учащихся; 2) учителей; 3) средств обучения; 4) теории; 5) заинтересованных организаций. Все они связаны друг с другом, образуя сложное единство. Стоит выпасть одному звену, – и целостность рушится, кинообразование неосуществимо. Среди заинтересованных организаций можно выделить как

само государство, так и режиссеров, актеров и др. Анализ медиаобразовательной деятельности с 1984 по 1991 годы дает нам право утверждать, что медиапедагоги 1980-х имели поддержку деятелей кинематографа, фотографии, журналистики. Медиапедагогика была действительно синтетической наукой на стыке киноведения, журналистики, педагогики, эстетики, психологии, социологии и др. В педагогической системе она играла особую роль, так как по уровню воздействия на учащихся медиа были вне конкуренции, медиаобразовательные методы, содержание несли в себе как новизну, так и научную логичность. На медиаобразование возлагалась цель эстетического и нравственного воспитания учеников и учащейся молодежи;

- в своем большинстве медиапедагоги придерживались точки зрения, которая предполагала обращение к высоким образцам кинематографа, что может быть связано с осознаваемой опасностью нерегулируемого потока низкопробной медийной продукции. Ю.Н. Усов, О.А. Баранов, С.Н. Пензин, А.В. Федоров, Г.А. Поличко и др. медиапедагоги считали, что пропагандируя лучшие произведения, есть возможность «приучить публику к аналитическому отношению к киноискусству (и наоборот — отучить от бездумного). Большинство людей при выборе фильма, руководствуются случайными факторами (близость кинотеатра, советы знакомых и т. д.). Серьезное кино оказывается вне их поля зрения; задача медиапедагогики – помочь им ориентироваться в кинорепертуаре» [Пензин, 1987, с. 148-149];

- в рассматриваемый период с 1984 года по 1991 год происходило активное внедрение новых терминов в медиаобразование. Рефлексия относительно медиаобразовательной деятельности выразилась в работах О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова, И.С. Левшиной и др. Изучение монографий, учебных программ, диссертационных исследований позволяет нам констатировать проработанную методологическую базу, обобщение и анализ опыта медиапедагогической деятельности в разных регионах страны, наметить тенденции развития медиапедагогики в соответствии с проводимыми реформами в системе образования СССР;

- расширение средств медиаобразовательной деятельности от традиционных – кинематографа, радио, прессы к более широкому спектру медиатекстов – телевидение, видео, компьютерные технологии, реклама и т.д.

Педагогические выводы, сделанные Д.Н. Абрамяном [Абрамян, 1992, 1994], А.В. Спичкиным [Спичкин, 1997, 1999], А.В. Шариковым [Шариков, 1989, 1990, 1991], говорят об эффективности и необходимости использования различных видов медиакультуры на занятиях со школьниками (фотографии, кинематограф, телевидение и пр.). Медиапедагоги раздвигали рамки, согласно которым в медиаобразовательной практике должны использоваться только произведения, обладающие эстетическим и художественным потенциалом. Они считали, что при работе с учащимися необходимо опираться на их потребности, интересы (видовые, жанровые и пр.), стремясь к повышению этих

потребностей, в том числе через развитие критического мышления по отношению к быстро увеличивающемуся информационному потоку.

На основе изученного материала мы считаем необходимым различать две основные ветви медиаобразования – в среднеобразовательных школах и во внеучебных, досуговых учреждениях. Итоги своей работы мы представили в структурных схемах 1 и 2.

Схема 1. Медиаобразовательная деятельность в учебных учреждениях эпохи перестройки

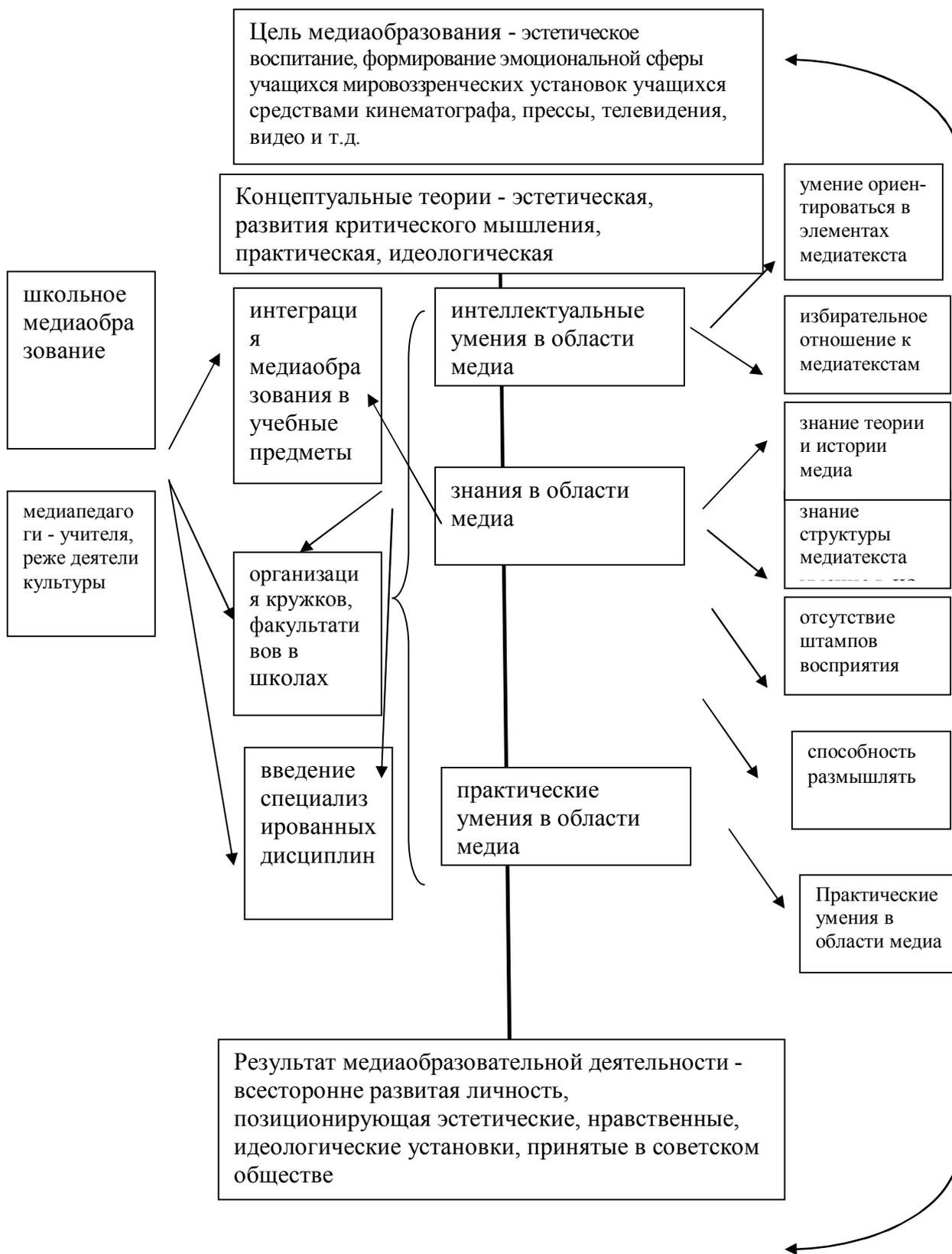
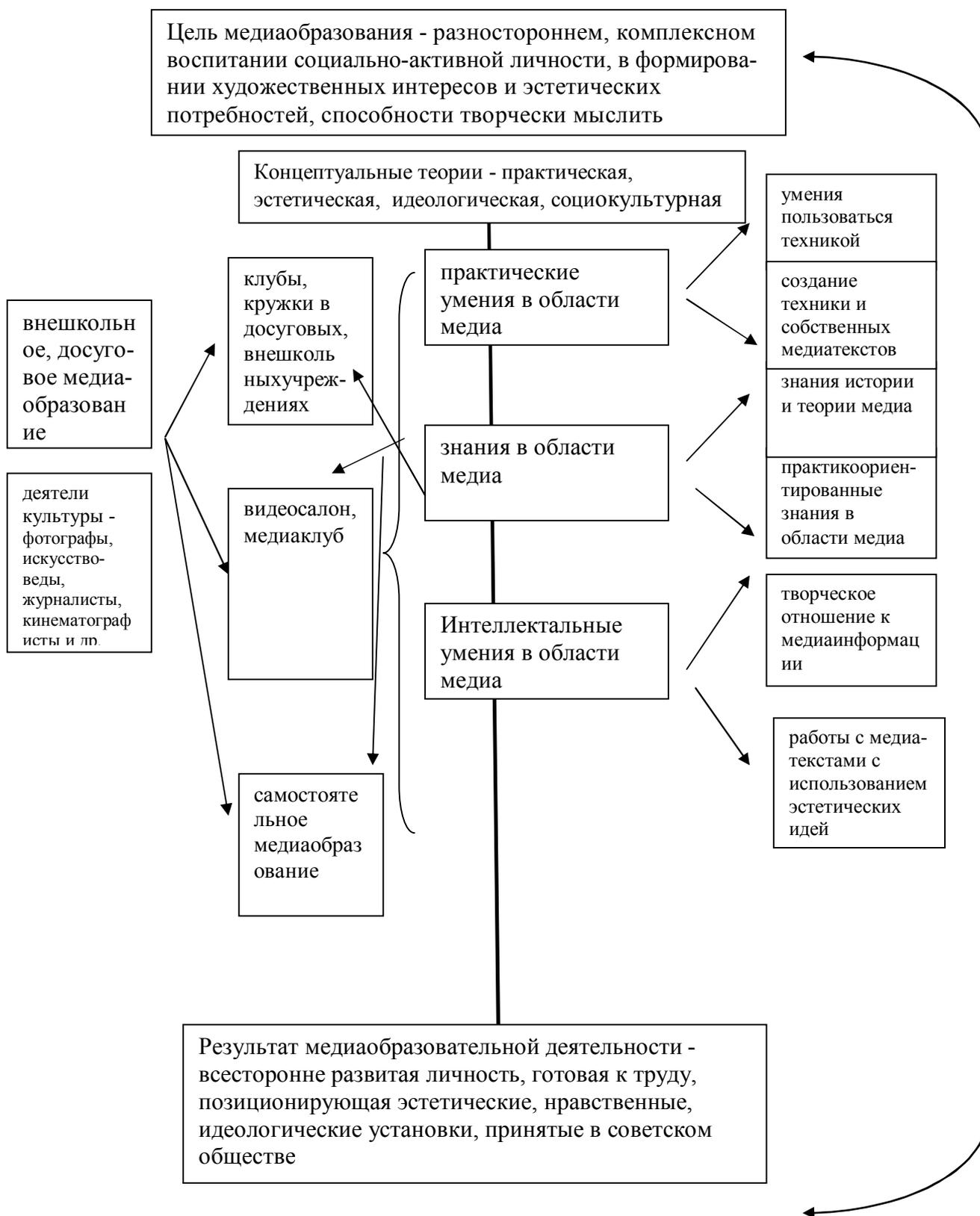


Схема 2. Медиаобразовательная деятельность во внешкольных и досуговых учреждениях эпохи перестройки



Компаративный анализ схематично изображенного материала позволяет нам сделать ряд выводов:

- цели медиаобразовательной деятельности имели одинаковую основу, включающую в себя эстетическое воспитание, формирование идеалов, принципов, устоев, необходимых для советского человека. Некоторая разность целей обоснована концептуальными теориями, которые лежат в основе создания модели, учебной программы.

- концептуальные теории, на которых базировали свои модели медиапедагоги, имеют как сходства, так и различия. Едиными как для школьного, так и для внешкольного образования были идеологическая, эстетическая, практическая теории, что логично обосновано политическим строем СССР и соответствующим миропониманием (которое должно быть единым для всех членов общества), в том числе и основных категорий эстетики.

Но в школьном медиаобразовании (схема 1) мы находим отражение теории развития критического мышления. То есть на основе полученной совокупности знаний по истории, теории медиа ученик должен был обладать умениями не только оценивать информацию с эстетических позиций, но и развивать свое критическое отношение к ней. Это связано (в том числе) и с проникающей на территорию СССР западной медиапродукцией (пресса, кино/видеофильмы и пр.), с влиянием буржуазной идеологии.

Советская школа была излишне теоретизировала, оторвана от реальной жизни. Подтверждение этому встречается и в правительственных документах: «обеспечивая высокий уровень знаний, необходимый для продолжения учебы в вузе, школа в то же время должна ориентировать молодежь на общественно полезный труд в народном хозяйстве и готовить ее к этому. Трудовое воспитание следует рассматривать как важнейший фактор формирования личности и как средство удовлетворения потребности народного хозяйства в трудовых ресурсах. Нынешняя постановка обучения и воспитания, профессиональной ориентации еще не соответствует этим требованиям» [Постановление, 1984, с.4].

И если преподавание в образовательных учреждениях было порой излишне теоретизировало, то досуговые центры несли в себе практическую нагрузку (это касалось, например, кино/фотокружков, школьных газет, радиомоделирования). Поэтому в центр концептуальной основы внешкольных учреждений (схема 2) эпохи перестройки мы включили практическую теорию.

Медиапедагоги школьного и внешкольного медиаобразования принадлежали, зачастую, к разным сферам. В общеобразовательных учреждениях в их роли выступали, преимущественно, педагоги, которые задавались целью усовершенствовать методику преподавания своего предмета.

Например, Ю.М. Рабинович начинал свою медиаобразовательную деятельность с просмотра с учениками экранизаций литературных произведений. Вот что он писал об этом: «Талантливые экранизации — помощники учителя. Они приближают ученика к классическому произведению, позволяют понять великую силу творений прошлого, их извечные, не

умирающие проблемы, проблемы, которыми живет и современный человек. Исходя из этого, мы ежегодно ставили перед собой задачу — теоретически и методически обосновать органическое включение фильмов-экранизаций в учебный процесс. Мы обращали внимание наших слушателей на те экранные произведения, которые воспроизвели и дух и букву литературных первоисточников, по-современному прочли очень нужные людям книги» [Рабинович, 1991, с.85-86].

А во внешкольных учреждениях в качестве медиапедагогов нередко выступали люди творческих профессий, профессионалы в области прессы, кино и др. Здесь мы опять касаемся специфики выделенных нами двух ветвей медиаобразования: журналисты, режиссеры и др. были ориентированы на практическую деятельность школьников и получение готовых медиапродуктов (газет, фотографий, радиопередач, кинофильмов и пр.), а учителя в большей степени развивали знания и интеллектуальные умения в области медиа (в соответствии с идеологическими установками и эстетическими нормами советского общества).

Формы медиаобразовательной деятельности в 1980-х были подчинены специфике учреждения (имеется в виду его образовательный или внешкольный характер). Анализ литературы по теме исследования позволил нам выделить в образовательных учреждениях (схема 1) такие формы как: интеграция в учебные дисциплины (Л.С. Зазнобина, Г.А. Поличко, Ю.М. Рабинович и др.); организация кружков, факультативных занятий (Ю.И. Божков, Н.В. Гутова, Л.Н. Трофимова, А.В. Федоров, Е.А. Черкашин и др.); введение специализированных занятий (Ю.Н. Усов, С.Н. Пензин, А.В. Федоров и др.).

В образовательных, досуговых учреждениях мы выделили следующие формы медиаобразования: создание кружков, клубов (О.А. Баранов, П.Д. Генкин, С.Н. Пензин, Ю.М. Рабинович и др.); кино/видео клубы, на базе которых проходили просмотры, сопровождаемые обсуждением фильмов; самостоятельное медиаобразование. При этом мы считаем, что именно в эпоху перестройки зародилась такая форма медиаобразования как самостоятельная. Сегодня оно рассматривается как одно из автономных направлений этой отрасли педагогики, подтверждение этому встречается, например, у А.В. Федорова [Федоров, 2009, с.58]. С.Н. Пензин считал его перспективным, так как, согласно его мысли, оно дает «при минимальных возможностях — ощутимые результаты» [Пензин, 1987, с. 30].

По нашему мнению, эта форма медиаобразования стала ответом на изменившуюся в 1980-х социальную, политическую, культурную ситуацию в стране, а именно: снижение роли идеологического контроля (особенно во второй половине эпохи перестройки, когда этот процесс стал по сути неуправляемым); провозглашение плюрализма мнений в стране, что предполагало разность во взглядах, суждениях; неконтролируемый поток медиапродукции, которая стала активно проникать из западных стран.

Встреча с иными культурами (в числе носителей коих — медиатексты), всегда оказывает сильное влияние (на уровне восприятия и понимания

медиапроизведений) на аудиторию. И чтобы предотвратить развитие «всеядности» в себе у человека должны «включаться» внутренние регуляторы, которые помогают идентифицировать информацию в соответствии с установками человека (моральными, эстетическими, нравственными и т.д.).

Хотя самостоятельная форма медиаобразования и предполагает высокую степень креативности и критического отношения к медийной информации, она ни в коем случае не отрицает иные формы. Например, медиаобразование с помощью прессы. А для советских людей периодическая печать всегда была важным источником информации, степень доверия которому была довольно высока. Об этом свидетельствовали высокие тиражи прессы.

Например, если говорить о кинопрессе, то наряду с существовавшими изданиями в эпоху перестройки появились и новые. Е.В. Мурюкина [Мурюкина, 2006] пишет о том, что к уже имеющимся журналам «Советский экран», «Искусство кино», «Киномеханик», «Новые фильмы», «Спутник кинозрителя» и др. с 1988 года прибавился журнал «Киноведческие записки».

- Изучение и анализ медиаобразовательных моделей, исследования методологических основ, монографий, учебных и научно-методических пособий, диссертационных исследований позволили нам сформулировать основные принципы и положения синтетической теоретической модели медиаобразования эпохи перестройки (таблица 6) — в надежде на то, что это будет способствовать нахождению исторических связей с педагогической мыслью современных российских ученых. Вы убеждены, что модель медиаобразования эпохи перестройки находят отражение в наши дни. Например, именно в рассматриваемый период можно выделить трансформационные процессы: расширения границ использования СМК в медиаобразовательной работе; возможность изучения и интеграции элементов западных идей в российскую образовательную систему; использование в основе медиаобразовательных теорий, выходящих за рамки идеологической и эстетической в соответствии с изменениями социокультурной ситуации в стране и т.д.

При этом мы имели в виду, что процесс медиаобразования в СССР эпохи перестройки определялся следующими условиями:

- повышение интереса к медиаобразовательной тематике — как среди педагогов-практиков, так и в научных исследованиях. Подтверждение мы находим в недавних работах [Федоров, 2012, с. 47-90], где проводится разносторонний анализ медиаобразовательной деятельности в разные годы. В соответствии с определенными нами временными рамками исследования (1984-1991 годы) мы определили список диссертаций, защищенный в эпоху перестройки;

- необходимость осмысления опыта медиапедагогов эпохи перестройки, анализ возможности использования моделей, форм, методик, элементов содержания в современных учреждениях образования и досуга. Это связано с высоким потенциалом идей медиапедагогов, построением программ и моделей медиаобразовательной деятельности в рамках педагогической

системы, где просматривается «привязка» к цели, задачам, принципам и пр. педагогики — с одной стороны, а также учитываются специфические особенности работы с медиатекстами (опора на восприятие медиаинформации, тщательный подбор медиапродукции и др.), — с другой.

Аудитория. Медиаобразовательная деятельность рассматриваемого периода была направлена на широкий охват аудитории (кинолектории перед сеансами в кинотеатрах, киноклубы в досуговых учреждениях и т.д.), но большая часть медиаобразовательной деятельности была сосредоточена в образовательных и внешкольных учреждениях и рассчитана на учеников разного возраста, учащуюся молодежь, в том числе и студентов педагогических вузов. Здесь мы можем констатировать, что именно в период перестройки деятельность медиапедагогов вышла за рамки образовательных и досуговых учреждений, и была направлена также на студентов педагогических вузов. Именно там планировалось обучать медиапедагогов, которые в своей будущей профессиональной деятельности будут осуществлять медиаобразование детей разного возраста.

Теоретическая модель, представленная в таблице 6, имеет синтетический характер на основе изученных моделей, программ медиаобразования, теоретических разработок ученых и т.д.

Концептуальная основа теоретической модели медиаобразования эпохи перестройки базируется на «основных» и «вспомогательных» (выявляющим специфику той или иной модели медиаобразования) теориях. К основным мы относим эстетическую, практическую, культурологическую, идеологическую; к вспомогательным: социокультурную, теорию развития критического мышления. По нашему мнению, представленные теории наиболее полно отражают представления о медиаобразовании как об образовательном явлении, а также о сути тех процессов, которые сопряжены с медиаобразовательной деятельностью. Это было обусловлено реформированием в образовательной сфере, изменением политической, социальной, культурной ситуации в стране, выражением индивидуальности медиапедагога и задачами, которые он ставил перед собой и своей деятельностью и т.д.

Цель теоретической модели медиаобразования эпохи перестройки — формирование разносторонне развитой личности с помощью масс-медиа (кинематографа, прессы, радио, телевидения и пр.). Но с учетом коммунистической идеологии, которая существовала в СССР, мы должны уточнить, что разносторонне развитая личность понимается в рамках принятой морали и включает в себя такие компоненты:

- идейность и политическая подкованность. Эта цель находит отражение как в медиапедагогической деятельности, так и в правительственных документах. Вот как она представлена в Постановлении «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы»: «Возрастают требования к идейно-политическому воспитанию молодежи...

Таблица 6. Теоретическая синтезированная модель медиаобразования эпохи перестройки

Цель медиаобразовательной модели	Задачи медиаобразовательной модели	Средства медиаобразовательной модели	Уровни восприятия и оценки медиатекстов	Основное содержание медиаобразовательной модели	Методика медиаобразовательной модели	Принципы медиаобразовательной модели	Формы и методы медиаобразовательной модели
Формирование разносторонне развитой личности с помощью масс-медиа (кинематографа, прессы, радио, телевидения и пр.)	1) образование - формирование знаний (его результат — понимание человеком необходимости изучения истории и теории кино; 2) обучение – формирование умений, навыков (отсутствие «штампов» восприятия, способность к образному мышлению, способность размышлять над увиденным; 3) воспитание эстетических, нравственных, идеологических установок, принятых в советском обществе.	Расширение спектра используемых масс-медиа от кинематографа, прессы, фотографии до телевидения, видео, компьютерных технологий	Первый уровень — общее развитие с акцентом на функциональную ориентацию вкуса (ориентация на сюжет, жизненную проблему). Второй — общее развитие с акцентом преимущественно функциональную и частично на конструктивную ориентацию. Третий — общее развитие с акцентом на конструктивную и ретроспективную ориентации вкуса. Четвертый — развитие с ориентацией на творчество.	Включает четыре основных блока: 1. основы эстетики и искусствоведения; 2. сведения об основных областях применения теоретических знаний; 3. информация о нерешенных научных проблемах; 4. задания, выполняющие которые учащиеся приобретают опыт анализа произведений, их творческой пропаганды.	Методика медиаобразования заключается в использовании игровых, эвристических, проблемных, игровых заданий. Важный аспект — восприятие, анализ, интерпретация, эстетическая оценка медиатекстов.	1. изучение медиакультуры в системе общей культуры, а не изолированно; 2. слияние рационального и эмоционального способов восприятия медиатекста; 3. бифункциональность эстетического самовоспитания, когда эстетическое чувство проясняет этическое .	Формы: учебная (интеграция в учебные дисциплины, введение спецкурса) , внеучебная (организация факультативов, кружков и пр.), досуговая деятельность (клубы, кружки, студии и пр.); вузовские спецкурсы. Методы: репродуктивные, эвристические и исследовательские.

чувства ответственности, организованности и дисциплины. В росте идейности, образованности и профессиональной подготовленности новых поколений советских людей партия видит важную предпосылку углубления социалистической демократии, все более широкого и эффективного участия масс в управлении производством, государственными и общественными делами. В условиях резкого обострения международной обстановки нужно повысить бдительность к проискам агрессивных сил империализма, ведущих оголтелые атаки на социализм и рассчитывающих на политическую неискушенность молодых людей» [Постановление, 1984].

Безусловно, медиаобразовательные модели опирались на эту задачу партии, но по мнению медиапедагогов (О.А. Баранова, С.Н. Пензина, Ю.М. Рабиновича, Ю.Н. Усова и др.), в ее решении следовало опираться, прежде всего, на развитие эстетических, нравственных принципов, использовать только лучшие образцы киноискусства;

- человек, обладающий высокими нравственными, моральными принципами, эстетическими идеалами, принятыми в советском обществе. «В формировании нового человека исключительно велико значение нравственного и правового воспитания. ... Вся воспитательная работа должна строиться на основе неразрывного единства знаний, убеждения и действия, слова и дела» [Постановление, 1984]. Отражение выделенного нами компонента мы встречаем и работах медиапедагогов. Так, С.Н. Пензин писал: «Признавать и ценить духовный мир. Вводить юную личность в него – эстетическая задача. Относится как к величайшей ценности к жизни других людей, откликаться на их заботы – это уже область морали» [Пензин, 1987, с.7]. Эти задачи призвано решить медиаобразование, поскольку в процессе восприятия и анализа медиатекстов происходит слияние эстетического и нравственного воспитания;

- человек-коллективист, для которого общественные интересы, мнение, убеждения стоят выше, чем индивидуальные. Подтверждение выделенного нами компонента мы находим в Постановлении «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [Постановление, 1984], где говорится, что важно воспитывать с ранних лет коллективизм, требовательность к себе и друг к другу, честность и правдивость, доброту и принципиальность, стойкость и мужество характера. В медиаобразовательной деятельности эпохи перестройки этот компонент находит отражение, например, в методах и формах работы с аудиторией, методиках проведения занятий и т.д.;

- готовность к трудовой деятельности со школьной скамьи. Этот принцип лежал в основе построения единой, трудовой, политехнической школы СССР, он же сохранял свою актуальность и в период перестройки. Именно поэтому практическая теория медиаобразования не утратила своей актуальности, так как практико-ориентированные занятия в школах, кружках, студиях, клубах, факультативах и др., позволяли получить школьникам и молодежи необходимыми ЗУНы. В уже упомянутом Постановлении 1984 года говорилось, что «школа в то же время должна ориентировать молодежь на общественно полезный труд в народном хозяйстве и готовить ее к этому. Трудовое

воспитание следует рассматривать как важнейший фактор формирования личности и как средство удовлетворения потребности народного хозяйства в трудовых ресурсах» [Постановление, 1984].

Задачи теоретической модели медиаобразования. Среди задач медиапедагоги эпохи перестройки выделяли образовательную, обучающую и воспитательную:

1) образовательная задача включала в себя формирование знаний у аудитории. Результатом решения этой задачи медиаобразования становилась личность, по мнению С.Н. Пензина [Пензин, 1987] наделенная следующими знаниями и умениями: знанием о необходимости изучения истории и теории медиа; умение ориентироваться во всех элементах фильма; умением правильно воспринимать любые фильмы; знанием критериев и умением применять их по отношению к медиатекстам, что развивает избирательное отношение к медиаинформации.

2) обучающая задача предполагает, по мнению С.Н. Пензина и других медиапедагогов, формирование умений, навыков при общении с масс-медиа. Решение задачи обучения при реализации медиаобразовательной модели эпохи перестройки способствовало развитию следующих умений и навыков: умения образно мыслить, восторгаться прекрасным; навык регулярного чтения кинорецензий; умение и способность размышлять над увиденным; потребность делиться с другими своими знаниями, пропагандировать киноискусство и т.д.

3) воспитательной задаче среди перечисленных отводилось главенствующее значение, о чем свидетельствует Постановление «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [Постановление, 1984]. В соответствии с рекомендациями, содержащимися в нормативно-правовых документах эпохи перестройки, представлениями о задачах медиаобразования (основанных стыке таких наук как эстетика, этика и педагогика), результатом решения аналогичной медиаобразовательной задачи в эпоху перестройки становился человек, обладающий следующими качествами: «умением задумываться над смыслом своей жизни; правдивость, вежливость, доброта и другие нравственные черты, облегчающие контакты с окружающими; чувство ответственности перед природой; способность к размышлению над прочитанным, увиденным на сцене, на экране; вера в полезность социальных функций искусства; стремление к самоусовершенствованию с его помощью; передовые эстетические вкусы и идеалы, любовь к кино и т.д.» [Пензин, 1987, с. 47].

Медийный материал. В период перестройки создавались условия (материальные, технические и т.д.) для расширения рамок масс-медиа, на основе которых велась медиаобразовательная деятельность. Так, наряду с традиционными (кинематограф, пресса, фотографии, радио), медиапедагоги стали использовать и телевидение, видео, компьютерных технологий, а также их синтез.

Критерии оценки в теоретической модели медиаобразования были проанализированы нами у различных авторов (Ю.М. Рабиновича, О.А.

Баранова, С.Н. Пензина, Г.А. Поличко, Ю.Н. Усова А.В. Федорова и др.) многопланово, в связи с изучением теории и истории кино, кинематографических средств выражения, поэтики кино в контексте других искусств и других видов массовых коммуникаций; ориентацией в текущем кинорепертуаре, отбором фильмов для просмотра школьниками и др.

По мнению Ю.Н. Усова, эти критерии были одновременно «для педагогов и руководством по отбору обучающего материала: совершенствование восприятия художественного смысла, в структуре киноизображения, развития аудиовизуального мышления (кинематографического зрения), воспитание избирательного отношения к киноискусству, умений грамотно анализировать идейное содержание фильма, совершенствование критического отношения к кино на основе развития умений воспринимать эстетическую информацию в результате практического освоения области визуального копирования, осмысления экранной реальности как системы сопоставления различных точек зрения, визуально выраженных и объединенных позицией автора» [Усов, 1989, с.156-157].

В работах Ю.Н. Усова, С.Н. Пензина, И.В. Вайсфельда прослеживалась динамика к формулированию единообразных критериев, базирующихся на восприятии и последующей оценке медиатекстов. Итак, можно утверждать, что в период перестройки были предложены и введены в практическую деятельность следующие критерии восприятия и оценки медиатекстов: первый уровень — общее развитие с акцентом на функциональную ориентацию вкуса (ориентация на сюжет, жизненную проблему); второй — общее развитие с акцентом преимущественно функциональную и частично на конструктивную ориентацию; третий — общее развитие с акцентом на конструктивную и ретроспективную ориентации вкуса; четвертый — развитие с ориентацией на творчество.

Содержание теоретической медиаобразовательной модели эпохи перестройки достаточно вариативно и зависело от целей, задач, которые ставил перед собой медиапедагог. В ходе изучения медиаобразовательных моделей нами было выявлено унифицированное содержание многих из них со следующими последовательными компонентами (которые нашли отражение в работе Ю.Н. Усова [Усов, 1988, 1989]: 1. Знакомство с отдельными этапами исторического развития киноискусства; 2. Рассмотрение вопросов теории кино и анализа фильмов; 3. Знакомство с особенностями советского кинематографа; 4. Освоение визуальной первоосновы киноискусства, вопросов взаимоотношений пластических искусств и кино и пр.

В конце 1980-х годов советские ученые получили возможность не только изучать зарубежную научную литературу, но и проводить совместные семинары, конференции. Так, Ассоциацией деятелей кинообразования было издано методическое пособие по кинообразованию, где представлены разработки британских медиапедагогов [Проблемы современной кинопедагогики, 1990], что в дальнейшем позволило изучить идеи западных

коллег (К. Бээлгэт, Э. Харт, Л. Мастермана, Д. Букингема и др.), адаптировать их к российским образовательным условиям.

Методика медиаобразования в модели эпохи перестройки основывалась на использовании эвристических, проблемных, игровых заданий. Важным аспектом — восприятие, анализ, интерпретация, эстетическая оценка медиатекстов. Медиапедагоги активно использовали игры при проведении занятий. Мы разделяем точку зрения Г.К.Селевко, в которой он объясняет черты, присущие играм и делающие их широко используемыми в образовательном процессе: свободная развивающая деятельность, осуществляемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности (процедурное удовольствие); творческий, а в значительной мере импровизированный, очень активный характер этой деятельности («поле творчества»); эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция (эмоциональное напряжение); наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития [Селевко, 1998].

Принципы медиаобразовательной модели эпохи перестройки были выведены из общедидактических с опорой на эстетическое воспитание на материале медиа С.Н. Пензиным:

- изучение медиакультуры в системе общей культуры, а не изолированно. Данным принципом, по мнению С.Н. Пензина, обусловлено триединство задач обучения анализу фильма как произведения искусства. «Первая задача — освоение авторских позиций, изучение всего, что непосредственно связано с автором — главным носителем эстетического начала. Вторая задача — постижение героя — основного носителя этического начала. Третья задача — слияние, синтез двух предыдущих понятий» [Пензин, 1987, с. 66];
- слияние рационального и эмоционального способов восприятия медиатекста;
- бифункциональность эстетического самовоспитания, когда эстетическое чувство проясняет этическое. Этот принцип понимался С.Н. Пензиным следующим образом: «Эстетическое воспитание — это прежде всего формирование эстетического идеала. Отсюда вытекает один из принципов кинообразования: изучение отдельных фактов теории и истории кино — не самоцель, а средство для формирования эстетического идеала, который тесно связан с нравственным идеалом. Именно они послужат критерием, с помощью которого зритель сможет оценивать любой фильм» [Пензин, 1987, с.70].

Организационные формы теоретической медиаобразовательной модели: учебная (интеграция в учебные дисциплины, введение спецкурса), внеучебная (организация факультативов, кружков и пр.), досуговая деятельность (клубы, кружки, студии и пр.); вузовские спецкурсы. Эти формы позволяли «вписаться» медиаобразованию в педагогическую систему СССР, осуществлять свою деятельность в соответствии со спецификой учреждения, целями, задачами, которые оно решало, с аудиторией, на которую было рассчитано.

Литература

- Абрамян Д.Н. Общепсихологические основы художественного творчества. М., 1994. 322 с.
- Абрамян Д.Н. О психологических особенностях студенческого дискуссионного киноклуба // Материалы заседания совета по кинообразованию в вузе и школе. Киев: Изд-во. СК Украины, 1983. С. 16–23.
- Абрамян Д.Н. О специфике общения кинозрителя в рамках дискуссионных киноклубов // Материалы конференции «Внедрение передового психологического опыта в практику работы вуза». Новосибирск, 1983. С. 54-63.
- Абрамян Д.Н. Художественная культура и духовный рост личности. Ереван: Общество «Знание», 1992. 54 с.
- Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Изд-во Университетское, 1990. 174 с.
- Баженова Л.М., Бондаренко Е.А., Усов Ю.Н. Основы аудиовизуальной культуры. Программы учебных занятий для 1-11 классов средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук, НИИ Художественного воспитания, Ассоциация деятелей кинообразования, 1991. 62 с.
- Баранов О.А. Кинофакультатив в школе. Калинин: Изд-во Калинин. гос. пед. ун-та, 1973. 80 с.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. пед. ун-та, 2002. 87 с.
- Баранов О.А. Медиаобразовательные центры сегодня: анализ и синтез // Инновации в образовании. 2012. № 10. С.132-136.
- Баранов О.А. Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 189 с.
- Баранов О.А. Фильм в работе классного руководителя. Калинин: КГУ, 1982. 70 с.
- Баранов О.А. Художественный кинематограф в работе средней школы. Калинин: КГУ, 1977. 80 с.
- Баранов О.А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979. 96 с.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Художественная литература, 1979. 412 с.
- Белая книга российского образования. Серия «Проект Тасис «Управление образованием». М., 2000. Ч. 1. 250 с.
- Белоножкин А.С. Реформирование системы высшего образования в СССР (1985 – 1991 гг.). Дис. ... канд. ист. наук. М., 2006. 190 с.
- Библер В.С. Диалог культур: философия, психология, педагогика // Электронный журнал Педагогическая наука: концепции, парадигмы, инновационная деятельность. 2001. www.archive.1september.ru
- Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. М.: Прогресс, 1991. 176 с.
- Библер В.С. Мышление как творчество (введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975. 399 с.
- Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. М.: Знание, 1990. 64 с.
- Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в XXI век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
- Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 695 с.
- Божков Ю.И. Самодеятельное кинотворчество как педагогическая проблема: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1984. 22 с.
- Булычева Н.А. Государственная власть и педагогическая общественность СССР в условиях реформирования системы народного образования (1985-1991 гг.). Дис. ... канд. ист. наук. Астрахань, 2012. 196 с.
- Буров А.И. Эстетика: проблемы и споры. М.: Педагогика, 1975. 175 с.

- Вайсфельд И.В. Искусство в движении. М.: Искусство, 1981. 240 с.
- Вайсфельд И.В. Мастерство кинодраматурга: Дис. ... д-ра искусств. М., 1962. 304 с.
- Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. 21 с.
- Вайсфельд И.В. Так начиналось искусство кино. М.: БПСК, 1977. 116 с.
- Вачков И.В. Природа самосознания. 2000. <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200003609>
- Власкина Г.Я. Эстетическое воспитание старшеклассников средствами телевидения и радио: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
- Врабец М. Искусство кино в школе (теоретические проблемы)//Информационный бюллетень комиссии по международным связям, 1975. № 76. 116 с.
- Всесоюзный съезд работников народного образования: стенографический отчет 20-22.12.1988 / ред. А.Г. Стоппе. М.: Высшая школа, 1990. 414 с.
- Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования М.: Лабиринт, 1996. 416 с.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 534 с.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Знание, 1963. 122 с.
- Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1007 с.
- Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. Соч.: В 14 т. Т. IV. М.: Изд-во соц.-экон. лит-ры, 1959. 440 с.
- Генкин П.Д. Развитие интереса к самодеятельному кино в процессе воспитательной деятельности любительской киностудии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1985.
- Герасимов С. А. Собр. Соч. в 3-х т., М.: Искусство, 1984. 448 с.
- Горбачев М. С. Как это было. М., 1999. 534 с.
- Горбачев М.С. Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего мира. М.: ИПЛ, 1988. 272 с.
- Горбачев М.С. Политический доклад Центрального Комитета КПСС XXVII Съезду Коммунистической партии Советского Союза. М., 1986. 59 с.
- Горюхина Э.Н. В эти юные годы. М., 1986. 96 с.
- Горюхина Э.Н. Диалоги Горюхиной // Учительская газета. 1984. 15 дек.
- Горюхина Э.Н. Киноклуб как форма научно-исследовательской работы студентов. Новосибирск: Изд-во Новосибирск. гос. пед. ин-та, 1980. 28 с.
- Государственная программа развития высшего образования РСФСР (проект). М.: Политиздат, 1991. 58 с.
- Гращенкова И.Н. Кино как средство эстетического воспитания. М.: Высшая школа, 1986. 224 с.
- Гращенкова И.Н. Основы киноискусства. М.: Искусство, 1984. 198 с.
- Гращенкова И.Н. Формирование нового типа поведения в киноискусстве//Кино – детям. М.: Госкино СССР, 1981. С. 42–48.
- Гутова Н.В. Использование кино как комплексного средства воспитания младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
- Демин В. П. Поговорим о кино. М.: Знание, 1984. 64 с.
- Днепров Э.Д. Время. Школа. Человек. Пять эпох российского образования. Первое сентября, 2006. № 23.
- Довженко А. Собрание сочинений. В 4 т. М., 1969. Т. 4. С. 126.
- Евтушенко Г.М. Кинообразование в школе в современных условиях как киноведческая проблема: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.
- Ежов В.С. Проблема генезиса эстетического сознания в процессе формирования практики первобытного общества: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 170 с.
- Ефимов Э.Н. Школьникам о телевидении. М.: Просвещение, 1986. 160 с.
- Жанры кино / Редкол.: В.И. Фомин и др. М.: Искусство, 1979. 319 с.
- Ждан В.Н. Эстетика фильма. М.: Искусство, 1982. 375 с.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование в школе: как выжить в мире СМИ. www.vivovoco.nns.ru

- Зазнобина Л.С. Медиаобразование: идеи и перспективы // Педагогическая информатика. 1994. № 3.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального и среднего общего образования. 1998. www.mediaeducation.ru
- Зазнобина Л.С. Технология интеграции медиаобразования с различными учебными дисциплинами // На пути к 12-летней школе. М., 2000. С. 178-182.
- Зазнобина Л.С. Экранные пособия на уроках химии. М.: Просвещение, 1981. 176 с.
- История России. Россия в мировой цивилизации. Т. 3. / Под ред. Сахарова А.Н. М.: Просвещение, 1992. 810 с.
- Киперман С.А. Периодическая печать в школе и дома. М.: Просвещение, 1993. 173 с.
- Козлов Ф.М. Кино и профессиональная ориентация молодёжи. Л., 1986. 19 с.
- Козлов Ф.М. Реализация воспитательного потенциала кино средствами культурно-просветительной работы с учащейся молодежью: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987.
- Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
- Кудина И.Ю. Диафильм как средство формирования коммуникативных умений на уроках литературы в старших классах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
- Левшина И. С. Как воспринимаются произведения искусства. М.: Знание, 1986. 96 с.
- Левшина И. С. Подросток идет в кино. М.: Союзинформкино, 1987. 47 с.
- Левшина И. С. Подросток и экран. М.: Педагогика, 1989. 176 с.
- Ленин В.И. Задачи союзов молодежи. Речь на 3 Всероссийском съезде Российского коммунистического Союза молодежи. 2 октября 1920 г. <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000008/st039.shtml>
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
- Леонтьев А.Н. Проблемы психологии деятельности // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М.: Изд-во АПН СССР, 1990. С. 136—150.
- Леонтьев А.Н. Психология искусства и художественная литература // Литературная учеба. 1981. № 2. С. 177—185.
- Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. М.: Просвещение, 1985. 318 с.
- Лихачев Д.С. Земля родная. М.: Знание, 1983. 98 с.
- Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Знание, 1989. 122 с.
- Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин: Изд-во Ээсти Раамат, 1973. 138 с.
- Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб: Акад. Проект, 2002. 542 с.
- Лотман Ю.М., Цивьян Ю. Диалог с экраном. Таллинн: Александра, 1994. 216 с.
- Мальцев К. Кино и советская общественность (об обществе друзей советского кино) // Советское кино. 1925. № 1. <http://www.retropressa.ru/kino-i-sovetskaya-obshhestvennost-ob-obshhestve-druzejj-sovetskogo-kino/>
- Маркс К. Капитал // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 23. М.: Госполитиздат, 1960. 470 с.
- Маркс К., Энгельс Ф. Введение к критике политической экономии. Соч., Т. 12. 1957. 709 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2002. 480 с.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993 (а). № 4. С.22-23.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации // Специалист. 1993 (b). № 5. С. 31-32.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации: теория и практика // Перспективы. Вопросы образования. 1984. № 2. С. 37—48.
- Методическое пособие по кинообразованию. / Под ред. О. Сосновской. М.: Ассоциация деятелей кинообразования СССР, 1990. 124 с.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. Тамбов. Изд-во Тамбов. ун-та, 1999. 147 с.

- Мурюкина Е.В. Роль кинопрессы в формировании медиакультуры /медиакомпетентности аудитории // Медиаобразование. 2006. № 3. С. 30–34.
- Нечай О. Ф. Основы киноискусства. М.: Просвещение, 1989. 288 с.
- Нечай О.Ф. Ракурсы. О телевизионной коммуникации и эстетике. М.: Искусство, 1990. 119 с.
- О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. М.: Политиздат, 1984. 298 с.
- Общество друзей советского кино при Ленинградском отделении Всероссийского акционерного фотокинематографического общества «Советское кино» (1925-1926) <http://www.gasrb.ru/barch3.html>
- Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. М.: Политиздат, 1987. 312 с.
- Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы // Правда. 1984. 13 апр.
- Пензин С.Н. Воронежская модель медиаобразования // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент. М.: Изд-во ГУУ, 2002. 79 с.
- Пензин С.Н. Кино – воспитатель молодежи. Воронеж, 1975. 128 с.
- Пензин С.Н. Кино в системе искусств: проблема автора и героя. Воронеж, 1984. 188 с.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
- Пензин С.Н. Кино как средство воспитания. Воронеж: ВГУ, 1973. 152 с.
- Политический доклад Центрального Комитета КПСС XXVII Съезду Коммунистической партии Советского Союза. М.: Политиздат, 1986. 352 с.
- Поличко Г.А. Введение в кинопедагогику: основы кинематографической грамотности / Для высших учебных заведений. М.: АДК СССР, 1990. 23 с.
- Поличко Г.А. Вначале было слово?... // Искусство кино. 1984. № 4. С. 42-47.
- Поличко Г.А. Кинопедагогика: предложение о проблеме... // Специалист. 1993. № 1. С.16-17.
- Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту: художественно-педагогические диалоги. Москва – Рязань: «Русское слово», 2006. 201 с.
- Поличко Г.А. Межпредметные связи литературного курса и факультатива по основам киноискусства как средство эстетического развития старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
- Постановление от 12 апреля 1984 г. N 13-XI об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=636>.
- Проблемы современной кинопедагогики // Материалы международного семинара в г. Ташкенте, 16—26 сентября 1990.
- Пути перестройки народного образования в регионе. М., 1990.
- Рабинович Ю.М. Кино как средство воспитания школьников (опыт создания системы) // Кино: прокат, реклама, методика, практика. М.: Союзинформкино, 1986. 32 с.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. Курган: Периодика, 1991. 120 с.
- Руденко И.А. Радиовещание для детей и юношества (становление, развитие, проблемы функционирования): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1986.
- Сайдашев А.З. Активизация познавательной деятельности учащихся при проблемном обучении средствами кино и демонстрационного эксперимента: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1985.
- Свистельникова Т.Ю. Воспитание музыкальных интересов студентов педагогических вузов средствами телевидения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
- Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
- Спичкин А.В. Видеокамера в школе // Наука и образование Зауралья. 2000. № 3. С. 224–229.
- Спичкин А.В. Государство, средства массовой информации и образование // Проблемы кинообразования в вузе и школе / Под ред. С.М.Одинцовой. Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 1997. С. 50-60.

- Спичкин А.В. Содержание медиаобразования: предметный и аспектный подход // Наука и образование Зауралья. 1999. № 3-4. С. 121-124.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Курган. Ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 114 с.
- Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка / Под ред. А.В. Шарикова. М.: ЮНПРЕСС, 1994. 166 с.
- Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т.: Т.1. М.: Педагогика, 1979а. 558 с.
- Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика. 1990, 286 с.
- Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Кишинев: Лумина, 1979b. 621 с.
- Технические средства обучения в средней школе / Под ред. Л.П. Прессмана. М.: Педагогика, 1972. 304 с.
- Трофимова Л.Н. Использование видеозаписи во внеклассной воспитательной работе (в условиях школьного технического центра): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
- Тюрин Ю.П. Становление личности (кинематограф и нравственное воспитание). М.: Просвещение, 1983. 176 с.
- Указ Президента РСФСР Б.Н. Ельцина «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР». <http://www.lexed.ru/doc.php?id=2485#>
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1989. 32 с.
- Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989.
- Усов Ю.Н. Программа учебного курса «Основы экранной культуры» для 9-11 классов общеобразовательной школы//Основы экранной культуры. Цикл программ / Рук. Ю.Н. Усов. М., 1998. М. 2000. С. 29–45.
- Усов Ю.Н. Программа факультативного курса «Основы киноискусства» (9-11 классы). М., 1986 а. 36 с.
- Усов Ю.Н., Баженова Л.М., Бондаренко Е.А. Основы аудиовизуальной культуры. Программа учебных занятий для 1-11 классов средней образовательной школы. М., 1991. 62 с.
- Усов Ю.Н., Вайсфельд И.В. Примерные учебно-тематический план и программа спецсеминара по теме «Киноискусство в воспитании школьников в современных условиях». М., 1986 б.
- Усов Ю.Н., Смелкова З.С., Левин Е.С. Кинообразование и киновоспитание школьников//Программы и учебные планы художественных отделений факультета общественных профессий МГПИ. М., 1986. 36 с.
- Ушинский К.Д. Воспитание человека: Избранное. М.: Карапуз, 2000. 256 с.
- Фатеева Н.А. Интертекст в мире текстов. Контрапункт интертекстуальности. М.: Ком Книга, 2007. 282 с.
- Федоров А.В. Киноискусство в структуре современного российского художественного воспитания и образования. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1999. 68 с.
- Федоров А.В. Критический анализ зарубежного фильма в работе со старшеклассниками: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.
- Федоров А.В. Медиаобразование в педагогических вузах. Таганрог: Кучма, 2003. 124 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.
- Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Подготовка студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео). Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1994. 383 с.

- Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Колесниченко В.Л., Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». М.: МОО «Информация для всех», 2012. 614 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
- Федоров А.В., Чельшева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования: научная школа под руководством А.В. Федорова. Таганрог. Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
- Френе С. Избранные педагогические сочинения. М.: Прогресс, 1990. 296 с.
- Холмов М.И. Становление сов. журналистики для детей: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1985.
- Черкашин Е.А. Научно-популярный фильм об искусстве как средство формирования художественных интересов старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
- Шакеева Ч.А. Социально-психологические аспекты влияния современного кино на ценностные ориентации молодежи: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. Л., 1983.
- Шариков А.В. Возрастные особенности телевизионных ориентаций школьников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1989.
- Шариков А.В. Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы. М.: Академия педагогических наук СССР, 1991. 23 с.
- Шариков А.В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. 66 с.
- Шариков А.В. Что читают школьники? // Магистр. 1992. № 2. С. 24-30.
- Шариков А.В., Черкашин Е.А. Экспериментальные программы медиаобразования. М.: Академия пед-их наук, НИИ средств обучения, 1991. 43 с.
- Шацкий С.Т. Избр. пед. соч. в 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 414 с.
- Шацкий С.Т. Пед. соч. в 4-х т. Т. 2. М.: Просвещение, 1964. 476 с.
- Шишкин В.Г. Реформирование государственного сектора высшего образования России во второй половине 1980-х – 2001 гг. (на примере Томской и Новосибирской областей). Автореф. дис... канд. ист. наук. Томск. 2011.
- Шукшин В. М. Нравственность есть Правда // Шукшин В. М. Собрание сочинений в пяти томах. Екатеринбург: ИПП «Уральский рабочий», 1992. С. 401—413.
- Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1976. 304 с.
- Эстетическое воспитание школьной молодежи / Под ред. Б.Т. Лихачева, Г.А. Зальмона. М.: Педагогика, 1981. 272 с.
- Эстетическое сознание и процесс его формирования. М.: Искусство, 1981. 255 с.
- Яковлева Н.Н. Формирование эстетических оценок у подростков средствами киноискусства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1989.
- XXVII съезд КПСС, 25 февраля – 6 марта 1986 г.: стеногр. Отчет: в 3 т. М. 1986. Т. 2. 370 с.
- Bazalgette, C. An agenda for the second phase of media literacy development. From the book: Media literacy in the information age / ed. R. Kubey. – New Brunswick - London: Transaction Publishers, 1997, p. 69–77.
- Bazalgette, C. Media education in England & Wales. From: Education for the media & digital age: country reports. Vienna: UNESCO, 1999, p. 43– 46.
- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.). Media Education Worldwide. Paris: UNESCO, 1992, 256 p.
- Buckingham, D. Changing childhoods, changing media: new challenges for media education. Paper for Associazione Italiana per l'Educazione ai Media, 1999.
- Buckingham, D. The place of production: media education & youth media production in the UK // Children & media: image, education, participation / Ed. C. von Feilitzen & U. Carlsson. Goteburg: UNESCO, 1999, p.219–227.

- Buckingham, D., Sefton-Green, J. Multimedia education: media Literacy in the age of digital culture // Media literacy in the information age /ed. R. Kubey. New Brunswick - London: Transaction Publishers,1997, p. 285–305.
- Creating a Space for Children: Children`s Film & Television in EU Countries. Copiright CIFES, 1996, Feb.
- Feilitzen, C. von. A rationale of media education/ The UNESCO International clearinghouse for children & violence on the screen, at Nordicom, Goterborg University, Sweden, 1999, p.9.
- Hart, A. Art & media education in the age of digital reproduction // Els valors de l`art & l`ensenyament / ed. R. Huerta. Valencia: Universitat de Valencia, 2002, p.89–103.
- Hart, A. Textual pleasures & moral dilemmas: teaching media literacy in England / ed. R. Kubey. New Brunswick London: Transaction Publishers,1997, p.199–211.
- Korach, N. Hawkins, J. Dj you speac visual? Visual literacy program for children in countries of conflict / The UNESCO International clearinghouse for children & violence on the screen, at Nordicom, Goterborg University, Sweden, 1999, p.6.
- Linne, O. Summer talks: children & producers talk each other // Children & media: image, education, participation / Ed. C. von Feilitzen & U. Carlsson. Goteburg: UNESCO, 1999, p.313-317.
- Masterman, L. A rationale for media education // Media literacy in the information age / ed. R.Kubey. New Brunswick – London: Transaction Publishers, 1997, p.15– 68.
- Masterman, L. 18 Principles of Media Education. 1988a.
<http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>
- Masterman, L. Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group. 1985. 341 p.
- Media literacy in the information age / ed. R. Kubey. New Brunswick London: Transaction Publishers, 1997. 484 p.
- Tufte, B. Media education in Europe: with special focus on the Nordic countries. From the book: Children & media: image, education, participation / Ed.C. von Feilitzen & U. Carlsson. Goteburg: UNESCO, 1999, p.205–214.
- Worsnop, C.M. Screening Images: Ideas For Media Education Missisauga: Wright Communication, 1994. 179 p.

Глава 5. Основные этапы развития медиаобразования в России (1992-2014)

5.1. Медиаобразование в России XXI века: фактография

Россия в течение последних лет была одним из европейских лидеров в области медиаобразования, что подтверждается и опросом экспертов разных стран, проведенным в 2003 году [Fedorov, 2003]. Массовое медиаобразование в России во многом опирается на опыт медиаобразования на материале прессы и кинообразования, убедительный анализ методологических подходов которого был сделан С. Н. Пензиным еще в 1980-е годы [Пензин, 1987]. Отметим, что в отличие от западных подходов к медиаобразованию (семиотического, культурологического, протекционистского, «развития критического мышления/автономии» и т.д.), российская медиапедагогика в течение многих десятилетий – вплоть до 1990-х годов – базировалась на эстетическом подходе [Усов, 1989, с.5–19].

Ключевой фигурой российского медиаобразования 1970-х – 1990-х годов, вероятно, можно считать Ю.Н. Усова (1936–2000), возглавлявшего лабораторию при Институте художественного образования Российской академии образования. Именно Ю.Н. Усову принадлежит первенство в подробной и поэтапной разработке медиаобразования школьников с учетом специально разработанной модели развивающего обучения [Усов, 1989, с.185–196] – развития творческой личности учащегося в плане аудиовизуального восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления и т.д.

В рамках данного подхода Г. А. Поличко в 1990-х – начале XXI века успешно проводил в разных городах России медиаобразовательные фестивали для школьников: организовывал для участников мастер-классы, творческие встречи с известными деятелями медиакультуры, коллективные дискуссии...

Практически до самой своей кончины продолжал свою плодотворную медиапедагогическую деятельность один из основоположников российского медиаобразования – доцент Воронежского государственного университета С.Н.Пензин (1932-2011). «Фирменный знак» Воронежского медиаобразования – студенческий кино/видеоклуб, ориентированный на обсуждение наиболее заметных, проблемных фильмов.

Значительные политические, экономические, социокультурные перемены, произошедшие в российском обществе за последние четверть века, весьма существенно отразились на массовом медиаобразовании в России, активно использующем теперь мировой медиаобразовательный опыт [Шариков, 1990; Спичкин, 1999; Федоров, 2001; 2010; Fedorov, 2003; 2010]. Знакомство с западными медиаобразовательными концепциями были поддержаны рядом международных конференций 1990-х, организованных Ассоциацией кинообразования и медиапедагогике России и фирмой ВИКИНГ, возглавляемой Г.А.Поличко.

Лаборатория экранных искусств Института художественного образования Российской академии образования во главе с Ю.Н.Усовым продолжала развивать и совершенствовать эстетическую концепцию медиаобразования. Однако второй половине 1990-х в лаборатории ТСО и медиаобразования Российской академии образования под руководством Л.С.Зазнобиной (1939-2000) были разработаны программы интегрированного медиаобразования для школ, основывающиеся на практических подходах и теории развития формирования критического мышления. Интересным оказался и опыт лаборатории медиаобразовательной социологии в Самаре (научный руководитель – профессор Высшей школы экономики А.В.Шариков).

Существенный вклад в массовое медиаобразование в России вносят сотрудники нескольких лабораторий Российской академии образования. Так, в последние годы создана сеть школьных медиатек, разработан ряд интереснейших сетевых творческих проектов школьников – этими направлениями работы руководит Е. Н. Ястребцева. А ее коллеги – Л. М. Баженова, Е. А. Бондаренко, Е. В. Якушина, С. И. Гудилина, А. А. Журин, К. М. Тихомирова, О.Ю. Латышев занимаются организацией медиаобразовательной работы в московских школах. Уроки, особенно в младших классах, часто проходят в игровой форме, активно применяются творческие задания (снять видеосюжет, составить фотоколлаж, поработать над творческим медийным проектом и т.д.), коллективные обсуждения медиатекстов.

Под руководством С.И. Гудилиной вот уже больше десяти лет успешно проходят ежегодные конференции по использованию информационных технологий в учебном процессе и медиаобразованию. Отличительная особенность всех этих конференций – активное участие в них школьных учителей. Еще один успешный проект С.И. Гудилиной – первый вебинар «Медиаобразование в России и США», который состоялся 27 ноября 2013 года в рамках сотрудничества Института содержания и методов обучения Российской академии образования (ФГНУ ИСМО РАО) и Harrington School of Communication and Media at the University of Rhode Island (HSCM URI) на базе московской средней общеобразовательной школы № 515.

В 2005 году Центр медиаобразования в Тольятти провел сетевую игру для школьников – «Виртуальную экскурсию по стране Медиа». В ходе игры участникам предлагалось создать свои команды, посетить ряд российских медиаобразовательных сайтов, изучить их содержание, ответить на вопросы, подготовить творческие задания, презентации и т.д.

Продолжаются ежегодные специальные медиаобразовательные смены во Всероссийском детском оздоровительном центре «Орленок», где мастера прессы, кино, телевидения, компьютерных технологий не только встречаются со школьниками на творческих вечерах, но и обучают их практическим умениям в области медиаобразования на семинарах и тренингах. Медиаобразовательные проекты на киноматериале («Стоп! Снято!», <http://www.cinema-stop.ru/>) в различных городах России с 1999 года

осуществляет творческая команда под руководством сценариста и режиссера сюжетов детского юмористического киножурнала «Ералаш», члена Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России А. Михалева.

Нельзя не упомянуть и об уникальном медиаобразовательном опыте, сложившемся в Перми, где под руководством режиссера-документалиста П.А. Печенкина в течение последних десяти лет создана система медиаобразования, включающая фестивальную и медиаклубную деятельность, курсы для учителей, выпуск прессы, телепередачи и пр.

Кстати, в январе 2013 года Министр образования и науки России Д.В. Ливанов поддержал идею массового кинообразования школьников. «По каждому фильму [вошедшему в рекомендованный для факультативных занятий по кинообразованию в школе список – Авт.], – отметил Д. В. Ливанов, – педагогами и психологами должны быть выработаны рекомендации, в том числе, по возрастным ограничениям. Многие школы, особенно продвинутые, смогут сами разобраться в этом вопросе, но министерство окажет помощь» [<http://минобрнауки.рф/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/2986>].

В последние годы активизировалась деятельность медиапедагогов, ориентированных на работу со школьной прессой. По-прежнему развивает медиаобразование в школах на материале прессы агентство ЮНПРЕСС (Москва). Аналогичные проекты осуществляет декан факультета журналистики Московского государственного университета Е. Л. Вартанова, которая стала также инициатором медиаобразовательных курсов для московских учителей и дискуссии по тематике медиаобразования в Московской городской думе (2009).

Можно назвать немало фамилий учителей российских средних школ, внедряющих медиаобразование в учебный процесс. Это Е. И. Голубева (московская средняя школа № 1161), Т. П. Кадубец, Л. А. Карпова (средняя школа № 6 Саянска), Т. В. Ковшарова (иркутская гимназия № 3), Ю. С. Скворцова (средняя школа № 9 Воскресенска), Н. Г. Хитцова (иркутская областная детская школа искусств), А. И. Воронин (петербургская средняя школа № 156), И. А. Серикова (лицей «Эрудит», Рубцовск, Алтайский край), А. А. Немирич (Иркутская область), А. С. Галченков (Ростовская область) и многие других. Большинство из перечисленных выше коллег – члены Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России. В последние годы возросла медиаобразовательная активность школ Москвы, Таганрога, Копейска, Самары, Перми, Тольятти других городов.

Продолжается медиаобразовательная традиция в тверском регионе. Например, за спиной заслуженного учителя России, профессора О. А. Баранова – одного из основоположников кино/медиаобразования в России – уже более полувека плодотворной практической работы – в интернатах, в школах, в университете... В последние годы он работает в тесном контакте с В.В. Солдатовым – директором государственного оздоровительного образовательного учреждения санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении «Медновская санаторная школа-интернат» (с. Медное,

Тверская область). Их совместная деятельность основана не на технократическом подходе к процессу (дескать, научим школьников щелкать кнопками компьютера и видеокамеры, вот вам и медиапедагогика), а на нравственно-эстетическом развитии учащихся, стратегии и тактике воспитания с учетом возрастных особенностей аудитории, специфики контингента детей интернатных учреждений.

Разумеется, с точки зрения иных «современных» сторонников медиаобразования, подходы В. В. Солдатова и О. А. Баранова могут показаться старомодными. В мире обучения компьютерной и информационной грамотности как-то не принято размышлять о влиянии массового низкокачественного кинематографа и иных медиа на развитие личности ребёнка, о фильме как средстве воспитания и т.п.

Однако О.А. Баранов и В. В. Солдатов, не боясь упреков сторонников «релятивизма и постмодернизма», тщательно обновляют технологии медиаобразования. В их эксперимент включены видеостудия, киноклуб, игровые формы медиаобразования, проект «Книга. Кино. Театр», выставка киноплакатов, дискуссии/конференции школьников, связанные с телевидением, кинематографом, литературой.

Весьма интересны и показательны вопросы семиклассников интернатного учреждения, заданные ими на ежегодных фестивале и конференции «Детское кино – детям!», организуемыми В.В. Солдатовым в селе Медное (Тверская область):

- Почему в современных фильмах о детских домах и интернатах показывают чёрную сторону, что часто не соответствует действительности? (дедовщина, грязь, разруха)?

- Почему в американских фильмах показывают убийства, раны, кровь крупным планом? Почему российские режиссёры стали делать то же самое?

- Почему в современных фильмах очень часто стали употребляться нецензурные слова?

- Почему в последнее время в кино стали больше показывать жизнь богатых, а не бедных или средних людей?

- Зачем в современных детективах очень подробно показывают, как преступник совершает преступление или убирает после него свои следы?

- Почему в современных фильмах показывают очень много пьяных людей?

- Почему в современных фильмах часто показывают тюрьмы, тюремную жизнь, быт заключённых, часто со сценами жестокости? [Цит. по: Солдатов, Баранов, 2013, с.211–213].

Конечно, на все эти вопросы можно легко и цинично ответить одной фразой: «Кино, особенно, российское, не рубль, чтобы всем нравится». Но ведь, по сути, семиклассники задают вопросы, требующие серьезного и обстоятельного разговора...

И в этом плане трудно не согласиться с О.А. Барановым и В.В. Солдатовым, что «сегодня СМИ, в особенности телевидение и массовый

кинематограф, отражая окружающую действительность, часто акцентируют своё внимание на следующих негативных явлениях:

- насилие в обществе и его распространённость как способ решения всех проблем, возникающих перед человеком;
- материальное благополучие как основная жизненная ценность;
- невозможность достижения материального благополучия законным путём, так как подавляющее большинство кино- и телегероев стали материально обеспеченными только потому, что в той или иной степени нарушали закон;
- нравственная, в том числе сексуальная распущенность (любовь равняется сексу); супружеская неверность;
- неуважительное, хамское (вплоть до издевательского) отношение к старшим, к родителям, традиционной культуре; к учителю (школе) и к учению;
- скрытая или явная пропаганда и реклама табака, алкоголя, наркотиков;
- неуважительное отношение (вплоть до попрания) норм и лингвистических реалий русского языка;
- юморизация или романтизация (вплоть до «смакования») смерти, убийства, самоубийства («эстетика морга»);
- примитивизация влечений, интересов кино- и телегероев;

аудиовизуальная фиксация на садомазохистских сценах, психических и сексуальных отклонениях (клептомания, монстрофилия), человеческих пороках, грубой физиологии (отрыжка, порча воздуха)?» [Солдатов, Баранов, 2013, с. 46–47].

В соответствии с новыми подходами ЮНЕСКО, объединяющими информационную и медиаграмотность, интересные разработки по информационной культуре школьников подготовлены Н.И. Гендиной и Е. В. Косолаповой. При этом информационная культура школьника рассматривается ими не только с точки зрения технических, пользовательских знаний и умений (например, поиск необходимой информации в интернете, этика информационной безопасности, создание электронных презентаций и пр.), но и затрагивает весьма важные для развития медийной и информационной компетентности человека разделы, связанных с анализом медиатекстов разных видов [Гендина, Косолапова, 2012].

Подробную технологию проведения конкретных медиаобразовательных занятий для школьников можно найти в разделе «Библиотека» на сайте Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России <http://eduof.ru/mediaeducation>.

Российское медиаобразование включает в себя и аспект высшей школы. К примеру, разработаны концепции медиаобразования педагогов, включая методику подготовки студентов педвузов к медиаобразованию школьников [Федоров, 2001; 2004; 2006; 2007; 2012 и др.].

Конечно, далеко не во всех российских вузах читаются учебные курсы по медиаобразованию, медиапедагогике, медиакомпетентности, медиакультуре. При этом мы, разумеется, не имеем в виду вузы и факультеты, которые готовят

профессионалов-практиков медийной сферы (журналистов, режиссеров, продюсеров, менеджеров по рекламе и др.), где, само собой, есть целый спектр учебных дисциплин, связанных с медиа. Здесь ситуация вполне соответствует международным стандартам. Нас в значительно большей степени интересует медиаобразование обычных студентов, в том числе будущих педагогов, которым после окончания вуза предстоит идти работать в школы, где их ждут школьники, значительную часть своей жизни находящиеся в медийном, виртуальном мире.

И здесь достижения, причем существенные, бесспорно, есть. Помимо Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова (где с 2002 года внедрена в учебный процесс специализация «Медиаобразование», и где работают медиапедагоги А. В. Федоров, И. В. Челышева, В. В. Гура, Е. В. Мурюкина, Н. П. Рыжих, Г. В. Михалева, Р. В. Сальный и др.), учебные курсы по медиаобразованию и медиакультуре на сегодняшний день читаются в Иркутском государственном педагогическом университете иностранных языков (Л. А. Иванова, И. В. Григорьева, Н. Ю. Хлызова, Н. Г. Хитцова), Санкт-Петербургском университете (С. Г. Корконосенко), Высшей школе экономики (А. В. Шариков), Московском институте открытого образования (М. А. Фоминова), Белгородском государственном университете (А. П. Короченский), Екатеринбургском государственном университете (Н. Б. Кириллова), Челябинском государственном университете (И. А. Фатеева), Южно-Уральском государственном университете в Челябинске (Л. П. Шестеркина, А. В. Минбалеев, Т. В. Харламьева), Тамбовском государственном университете (В. А. Монастырский), Бийской государственной педагогической академии (В. А. Возчиков), Курганском государственном университете (Н. А. Леготина), Омском государственном университете (Н. Ф. Хилько), Южном Федеральном университете (Л. В. Усенко, Г. П. Максимова), в Алтайской государственной академии культуры и искусств (О. П. Кутькина), Поморском государственном университете (О. В. Печинкина, Архангельск), Краснодарском университете культуры и искусств (Т. Ф. Шак), Саратовском государственном университете (М. В. Жижина), в вузах Владивостока, Перми, Самары и др. городов. Преподают в различных московских учебных заведениях и заведующие лабораториями экранных искусств и медиаобразования и экспериментальной работы Российской Академии образования – Л. М. Баженова, Е. А. Бондаренко, С. И. Гудилина. Не расстаётся с педагогической деятельностью и лауреат премии «Золотой орел» (2012), член Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России, сценарист и режиссер Г.М. Евтушенко.

Отметим также, что в последнее время медиаобразование стало активно внедряться в России не только в светских, но и религиозных учебных учреждениях (например, в Свято-Тихоновском университете).

В 2007 году в Таганрогском государственном педагогическом институте состоялся первый выпуск педагогов, прошедших полный курс специализации

«Медиаобразование». Спустя несколько лет эта инициатива была подхвачена Владивостокским государственным университетом. Возник план открыть также и полноценный вузовский профиль «Медиаобразование» для гуманитарных вузов в целом. К примеру, в Московском государственном гуманитарном университете имени М.А. Шолохова с 2012 года был открыт набор по новому направлению магистратуры – «Медиаобразование».

В 2000-х годах в России резко увеличилось количество публикаций на медиаобразовательную тему: с 2001 по 2014 годы было издано свыше ста монографий и учебных пособий, десятки научных сборников и сотни статей по тематике медиаобразования, медиаграмотности, медиакомпетентности. С 2005 года стали издаваться печатные и электронные версии всероссийского журнала «Медиаобразование» (http://eduof.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34437).

В 2000-х годах был создан ряд российских сайтов медиаобразовательной тематики (см. приложение), в том числе Открытая электронная библиотека «Медиаобразование» (<http://eduof.ru/medialibrary>) и Электронная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура» (<http://eduof.ru/mediacompetence>), на которых в свободном доступе можно прочесть/скачать многие книги и статьи по тематике медиаобразования, медиаграмотности, медиакомпетентности.

С 1992 по 2014 год научно-исследовательские проекты российских ученых по медиаобразовательной тематике неоднократно получали грантовую поддержку Министерства образования и науки Российской Федерации, Российского гуманитарного научного фонда, Российского фонда фундаментальных исследований, Программы Президента РФ «Поддержка ведущих научных школ России», ЮНЕСКО, ряда зарубежных фондов («Институт «Открытое общество», МИОН – Иноцентр, Фулбрайт, IREX, DAAD и др.). Всего было получено свыше 50 научно-исследовательских грантов, благодаря которым российские ученые имели возможность работать в ведущих научных центрах Вашингтона, Нью-Йорка, Лондона, Парижа, Брюсселя, Берлина, Будапешта, Торонто и др. городов мира, участвовать в крупнейших международных научных конференциях по медиаобразованию (в США, Канаде, Франции, Великобритании, Германии, Австрии, Швейцарии, Испании, Бразилии, Польше, Турции, Чехии и др.). Так что неудивительно, что только за последние десять лет в России было защищено свыше 50-ти кандидатских и докторских диссертаций по медиаобразовательной тематике.

Достижения российского медиаобразования все чаще становятся предметом изучения за рубежом. В частности, в 2010-2014 годах при осуществлении масштабного эксперимента Министерства образования Украины по внедрению медиаобразования в сотнях украинских школ учитывался и российский опыт. В начале XXI века были опубликованы статьи американских исследовательниц Б.Р. Барк и Дж. Юн, касающиеся развития массового медиаобразования в России [Burke, 2008; Yoon, 2009]. К сожалению, не владея русским языком, эти авторы, на наш взгляд, не смогли в должной мере проанализировать российские тенденции в данной области. Однако уже сам факт появления такого рода статей заслуживает внимания и поддержки. Зато в

2013 году в немецкоязычной энциклопедии «Медиапедагогика» была опубликована статья о медиаобразовании в России, в которой эта тема была проанализирована гораздо подробнее (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online – Medienpädagogik, Medienpädagogik international). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 2013. (<http://www.erzwissonline.de/?mp>, <http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/medienpaedagogik/beitraege/18130301.htm>)

В 2008 году Таганрогский государственный педагогический институт и Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России стали официальными партнерами ООН в новом проекте: был подписан соответствующий договор с руководством Программы ООН «Альянс цивилизаций» (United Nations' Alliance of civilizations" – AoC) о создании русскоязычного сегмента всемирного портала «Медиа и информационная грамотность» (Media & Information Literacy) – «<http://www.aocmedialiteracy.org/>», который регулярно пополняется.

Практически синхронно с ООН был открыт российский портал «Информационная грамотность и медиаобразование» (<http://www.mediagram.ru>). Этот портал, созданный по заказу и при финансовой поддержке Комитета по информационным ресурсам Администрации Губернатора Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, наполнился полнотекстовыми материалами монографий, учебных пособий и программ, авторефератов и статей по теме медиаобразования и информационной грамотности. Все они находятся в свободном доступе и могут использоваться как в учебном процессе, так и в процессе медийного самообразования широкой аудитории.

В новом тысячелетии в России возникли новые организации, поддерживающие и развивающие движение медиаобразования: Уральский научно-методический центр медиакультуры и медиаобразования (<http://www.urfomediacenter.ru>) под руководством профессора Екатеринбургского государственного университета Н.Б.Кирилловой, Региональный Центр медиаобразования (Екатеринбург, директор центра – А.Р.Кантор, <http://www.omo-ps.ru>), ставший инициатором издания нового российского журнала – «Образование. Медиа. Общество: пространство сотрудничества». Набирает силу научная школа доктора филологических наук, профессора, декана факультета журналистики Белгородского государственного университета, А.П.Короченского, исследующего образовательные процессы на стыке медиакритики и медиаобразования [Короченский, 2003]. При этом все эти новые организации и ассоциации уже успели успешно провести международные и российские конференции по медиаобразованию.

В 2007 году Ассоциация кинообразования и медиапедагогики России подписала соглашения о сотрудничестве с Российской коммуникативной ассоциацией (<http://russcomm.ru>). В рамках этого сотрудничества в июне 2008 года в Москве прошла международная конференция по проблемам коммуникации http://www.russcomm.ru/rca_projects/rca-conf2008, куда впервые была включена медиаобразовательная секция.

Важным медиаобразовательным событием стала инициированная научно-исследовательским коллективом «Медиаобразование и медиакомпетентность» при Таганрогском государственном педагогическом институте (при поддержке Российского гуманитарного научного фонда – РГНФ, грант № 01-06-00027а) состоявшаяся в 2002 году регистрация учебно-методическим объединением (УМО при Министерстве образования Российской Федерации по специальностям педагогического образования) вузовской специализации «Медиаобразование» – 03.13.30. Это решение на практике обозначило, что медиаобразование педагогов в России впервые за всю свою историю обрело официальный статус.

Шесть лет спустя – 17 ноября 2008 года – Правительство России утвердило «Концепцию долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». Согласно распоряжениям Правительства, федеральным органам исполнительной власти и исполнительным органам государственной власти субъектов Российской Федерации предписано руководствоваться положениями «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации» при разработке программных документов, планов и показателей своей деятельности, а органам исполнительной власти руководствоваться данными основными направлениями при разработке программных документов, планов и показателей своей деятельности. ***Среди приоритетных направлений в Концепции называется*** «расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования и ***медиаобразования***».

Проблемами развития медиаобразования и повышения информационной грамотности россиян в последнее время заинтересовалась и Общественная Палата при Государственной Думе Российской Федерации. Во всяком случае, в XXI веке эти вопросы не раз рассматривались на ее рабочих заседаниях.

В ноябре 2013 года Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций России опубликовала Концепцию информационной безопасности детей (<http://rkn.gov.ru/mass-communications/p700/p701/>), предназначенную для общественного обсуждения. В частности, в содержание данной концепции вошел обширный раздел № 20 – «Стратегия, цели, задачи и методы информационного образования детей и подростков», где существенное место отведено медиаобразованию аудитории.

Все эти факты и документы свидетельствует, что необходимость и актуальность медиаобразования теперь признается на самом высоком государственном уровне, и становится задачей не только энтузиастов этого востребованного информационным обществом направления в педагогике, но и государственного масштаба.

Помимо всего прочего, поддержка медиаобразовательного движения в России со стороны Правительства и Министерства образования и науки РФ проявилась и в том, что научная школа «Медиаобразование и медиакомпетентность» при Таганрогском государственном педагогическом

институте им. А.П.Чехова получила поддержку в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1. – «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров» (ГК № 02.740.11.0604 по теме «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами»).

В 2008 и 2010 годах в Московском государственном университете прошли конференции и заседания круглых столов по проблемам медиаобразования (http://www.eduof.ru/mediaeducation/news.asp?ob_no=32087), в резолюциях которых были отмечены достижения научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» при Таганрогском государственном педагогическом институте им. А.П.Чехова.

Однако в данных резолюциях справедливо отмечены и негативные тенденции развития медиаобразовательного процесса в России: «накопленный опыт и результаты исследований остаются недостаточно известными и используются в неполную силу, вследствие того, что медиаобразование всё ещё не продвинулось от стадии эксперимента к стадии широкого практического применения. Следует также признать, что в развитии медиаобразования недостаточна роль факультетов журналистики, а также медиасообщества в целом. Слабо используются возможности дополнительного образования... Недостаточно осуществляется взаимодействие с уже существующими центрами и многочисленными экспериментальными площадками в области медиаобразования, не в полной мере используется потенциал преподавателей и исследователей ведущих факультетов».

Основные трудности более широкого внедрения медиаобразования в учебный процесс современных российских вузов и школ всего связаны, на наш взгляд:

- с явным недостатком целенаправленно подготовленных медиапедагогов;
- с определенной инертностью руководства ряда вузов (как известно, в рамках дисциплин регионального компонента и учебных курсов по выбору вузам предоставлены широкие возможности введения новых дисциплин разнообразной тематики, но ученые советы российских вузов пока крайне робко выделяют часы под медиаобразовательные дисциплины, столь необходимые, например, будущим учителям);
- с традиционными подходами структур Министерства образования и науки России, концентрирующих свое внимание на поддержке учебных курсов по информатике и информационным технологиям в области образования при значительно меньшем внимании к актуальным проблемам медиаграмотности / медиакомпетентности.

Новые возможности для развития медиаобразования в России открывают Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, утвержденные Министерством образования и

науки РФ в 2009-2011 годах [см. ФГОС по бакалавриату и магистратуре на сайте Минобрнауки].

Теперь вместо детализированных специальностей предусматривается лаконичные списки основных направлений подготовки бакалавров и магистров по образованию и педагогике, социальным наукам, культуре и искусству и др. При этом во всех Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (как по бакалавриату, так и по магистратуре) каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом (см., например, ФГОС высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», квалификация/степень «бакалавр», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 46 от 17 января 2011 года, с.8-9).

Следовательно, уже сейчас Ученый совет любого вуза России может самостоятельно принять решения о введении медиаобразования как вариативной части обучения практически по всем педагогическим направлениям и профилям бакалавриата и магистратуры.

А это, согласитесь, было бы поистине знаменательным продвижением вперед как по линии настоятельных рекомендаций ЮНЕСКО, так и по линии поддержки медиаобразования Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Таким образом, можно сделать весьма позитивный вывод – с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры реально открываются широкие возможности для внедрения медиаобразования во всех вузах России, особенно – педагогических. Следовательно, в школы наконец-то смогут прийти медиакомпетентные учителя, способные как в рамках своих предметов (путь интегрированного медиаобразования), так и в рамках дисциплин по выбору, заниматься массовым медиаобразованием школьников, столь востребованным в современном информационном обществе.

Исходя из множества перечисленных выше проблем и факторов, настоятельная необходимость интенсивного развития медиаобразования и изучения мирового медиапедагогического опыта представляется очевидной. Творчески освоив его, медиапедагоги смогут более эффективно развивать свои теоретические идеи, методические/технологические подходы, вести экспериментальную работу в школах и вузах, в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах и т.д.

Литература

Баранов О.А. *Медиаобразование в школе и вузе*. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. 87 с.
Возчиков В.А. *Медиафера философии образования* / В. А. Возчиков. Бийск: Изд-во Бийск. гос. пед. ун-та, 2007. 284 с.

- Гендина Н.И., Косолапова Е.В. *Основы информационной культуры школьника: учебно-метод. комплекс для учащихся 4-х классов общеобразовательных учебных заведений.* М.: РШБА, 2012. 200 с.
- Концепция внедрения медиаобразования в Украине.* Одобрена постановлением Президиума Национальной Академии педагогических наук Украины от 20.05.10. Протокол № 1-776-150.
- Короченский А.П. *Медиакритика в теории и практике журналистики: Автореф. дис. ... д-ра. филол. наук.* СПб., 2003. 40 с.
- Медиаобразование в школе: сборник программ преподавания дисциплин / под ред. Е. Л. Вартановой, О. В. Смирновой. М.: МедиаМир, 2010. 320 с.
- Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы.* Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
- Резолюция о введении обязательного медиаобразования для школьников и учителей стран Европейского Союза.* 2008. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>
- Солдатов В.В., Баранов О.А. *Нравственно-эстетическое развитие воспитанников интернатных учреждений средствами кино.* Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2013. 216 с.
- Спичкин А.В. *Что такое медиаобразование.* Курган: Изд-во Курган. ин-та повышения квалификации и переподготовки работников образования, 1999. 116 с.
- Усов Ю.Н. *Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: Дис. ... д-ра пед. наук.* М., 1989. 362 с.
- Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата* <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7198/>
- Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки магистров* <http://mon.gov.ru/dok/fgos/7200/>
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика.* Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // Инновации в образовании.* 2006. № 4. С. 175–228.
- Федоров, А. В. *Мифологическая основа современной поп-культуры и ее анализ на занятиях в школьной аудитории // Вестник практической психологии образования.* 2012. № 1. С. 118–127.
- Федоров А.В. *Новые стандарты – реальная возможность для медиапедагогике // Alma Mater – Вестник высшей школы.* 2012. № 3. С. 55–58.
- Федоров А.В. *Оценка медиакомпетентности студентов: анализ результатов тестирования // Дистанционное и виртуальное обучение.* 2011. № 9. С. 92–105.
- Федоров, А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза.* М., 2007. 616 с.
- Федоров А.В. *Система подготовки студентов педвузов к эстетическому воспитанию школьников на материале экранных искусств (кино, телевидение, видео): Дис. ... д-ра. пед. наук.* М., 1993.
- Федоров А.В. *Современное медиаобразование в Германии и России (2000–2010): сравнительный анализ // Alma Mater. Вестник высшей школы.* 2011. № 2. С. 73–76. № 3.
- Федоров А.В. *Трудно быть молодым: Кино и школа.* М.: Киноцентр, 1989. 66 с.
- Федоров А.В. *Украина: практика внедрения массового медиаобразования на современном этапе // Дистанционное и виртуальное обучение.* 2012. № 11. С. 70–78.
- Федоров А.В. *Умберто Эко и семитическая теория медиаобразования // Инновации в образовании.* 2010. № 5. С. 56–61.
- Хилько Н.Ф. *Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности.* Омск: Изд-во Сибир. филиала Российского ин-та культурологии, 2001. 446 с.
- Шариков А.В. *Концепция медиаобразования во второй ступени средней образовательной школы.* М.: Изд-во АПН СССР, 1991. 23 с.
- Шариков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт.* М.: Изд-во АПН СССР, 1990. 66 с.

- Bazalgette, C., Bevort, E., Savino J. (Eds.) (1992). *New Directions: Media Education Worldwide*. BFI-CLEMI-UNESCO, 256 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- Burke, B.R. (2008). Media Literacy in the Digital Age: Implications for Scholars and Students. In *Theory and Practice of Communication. Vestnik of Russian Communication Association*. 2008. Vol. 6, p. 14–24.
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Expert's Opinions. In: MENTOR. *A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia Publishing Group, 341 p.
- Masterman, L. (1988). *The Development of Media Education in Europe in the 1980s*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education // Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp. 15–68.
- Masterman, L. & Mariet, F. (1994). *L'Education aux medias dans l'Europe des annees 90*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 180 p.
- Potter, W.J. (2011). *Media literacy*. Los Angeles: Sage, 463 p.
- Tyner, K. (2010). (ed.). *Media literacy: new agendas in communication*. NY: Routledge, 2010. 243 p.
- Wilson, C., Grizzle A., Tuazon, R. Akyempong K., Cheung C.-K. (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO, 190 p.
- Yoon, J. (2009). The Development of Media Literacy in Russia: Efforts from Inside and Outside the Country // Marcus Leaning (Ed.). *Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy*. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 2009, pp. 189–213. http://edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=61604

5.2. Современное массовое медиаобразование в России: поиски новых теоретических концепций и моделей

Многие десятилетия теоретические концепции и модели массового медиаобразования разрабатывались в России профессиональными педагогами и искусствоведами, работавшими в структурах Российской Академии образования (Л.М.Баженова, Е.А.Бондаренко, С.И.Гудилина, А.А.Журин, Л.С.Зазнобина, Л.С.Прессман, К.М.Тихомирова, Ю.Н.Усов, А.В.Шариков, Е.Н.Ястребцева и др.), в педагогических вузах и университетах (О.А.Баранов, Н.Б.Кириллова, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, А.В.Федоров, Н.Ф.Хилько и др.). Российские профессиональные журналисты и/или профессура, преподающая журналистику в вузах, до поры до времени не спешили осваивать теоретическую сферу этого направления в педагогике, предпочитая оставаться в привычном круге проблем подготовки будущих медийных профессионалов, и/или содействуя традиционному развитию практической ветви медиаобразования для школьников и молодежи (школьных и студенческих газет, кино/радио/телестудий и т.п.).

Однако, находясь под очевидным влиянием существенных успехов медиаобразования на Западе (прежде всего – в ведущих англоязычных странах), да и в самой России, наиболее мобильные и деятельные представители отечественной журналистики в начале XXI века один за другим начали осваивать и это актуальное поле.

Первым серьезным теоретиком из рядов факультетов журналистики, обратившим внимание на массовое медиаобразование, стал А.П.Короченский, в своей докторской диссертации и монографии справедливо обосновавший общность задач медиакритики и медиаобразования [Короченский, 2003]. Эстафету интереса профессиональной журналистики к массовому медиаобразованию подхватил С.Г.Корконосенко [Корконосенко, 2004]. А в 2007 году была издана монография И.А.Фатеевой «Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации», ставшая своего рода манифестом «журналистского взгляда» на проблемы массового медиаобразования в России.

Во-первых, И.А.Фатеева предложила свой вариант определения термина «медиаобразование»: понимая его как «научно-образовательную область, предметом которой являются средства массовой информации и коммуникации в педагогическом аспекте их многообразных связей с миром, обществом и человеком. В теоретическом отношении эта область лежит на пересечении педагогики и комплексной науки о медиа, а в практическом подразумевает совместную деятельность обучающихся и обучаемых по подготовке населения к жизни в медиатизированном мире, ... все целенаправленные и систематические действия, предназначенные для удовлетворения образовательных потребностей, порождаемых фактом существования массмедиа. Иначе говоря, это организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение как производству массмедиа, так и пользованию ими» [Фатеева, 2007, с.11, 13-14].

Как мы видим, данное определение выглядит относительно компактно и, в отличие от серии разветвленных и детализированных определений ЮНЕСКО, выдвинутых с 1970-х по 2000-е годы (см., например, определение UNESCO, 2001, акцентирующее демократические и гуманистические принципы медиаобразования), стремится к универсальности и нейтральной обобщенности.

Во-вторых, проанализировав разработанные медиапедагогами разных стран теории медиаобразования, И.А.Фатеева сделала вывод, что «выводить» медиаобразовательную концепцию из коммуникативистских теорий не только неразумно, но и вредно, поскольку таким образом изначально закладывается концептуальная разобщенность педагогов и их воспитанников, отягощенная морально-этическими проблемами: не придя к единому ответу по существу спора, педагоги берутся навязывать каждый свое небесспорное видение вопроса аудитории» [Фатеева, 2007, с.25-26].

Вероятно, многим медиапедагогам столь явное отторжение медийных теорий от концептуальных подходов к медиаобразованию покажется дискуссионным, но здесь смущает иное: почему педагоги обязательно «берутся навязывать»? Разве процесс совместного с аудиторией корректного сравнительного анализа различных теорий и/или концепций не может быть плодотворным?

В-третьих (и это, наверное, самое важное), И.А.Фатеева считает практический подход «отправной точкой теории медиапедагогики и основой

для решения вопроса о предпочтении той или иной педагогической технологии» [Фатеева, 2007, с.26]. При этом практический подход понимается исследователем гораздо шире его узкой трактовки (то есть научить аудиторию пользоваться медийной техникой и создавать с ее помощью медиатексты). Практический подход в медиаобразовании, по мысли И.А.Фатеевой, должен опираться на «теорию медиадеятельности» (с подробной классификацией видов медиаобразования и разработкой его педагогических принципов), согласно которой «медиаобразованию как форме организации образовательного процесса логично строиться на последовательном разворачивании педагогами благоприятных условий для освоения аудиторией следующих *форм деятельности*:

- адекватное восприятие медиатекстов как продуктов человеческой деятельности, понимание механизмов их возникновения и тиражирования, их критическая оценка и квалифицированное суждение о них;
- включенное наблюдение за характером функционирования в обществе средств массовой информации и коммуникации (как системы, так и ее отдельных предприятий), ориентация в них в целях их осознанного выбора и потребления;
- участие в диалоге с массмедиа на основе современных технических средств;
- освоение процесса создания медиатекстов на основе участия в медиаобразовательных проектах разной степени масштабности» [Фатеева, 2007, с.34].

При этом, справедливо отмечая, что «в наше время — время все более усиливающейся интерактивности современных средств массовой коммуникации — пассивное медиаобразование не в состоянии решать задачи подготовки населения к жизни в медиатизированном обществе», исследователь приходит к выводу, что среди прочих практических видов медиаобразовательной деятельности стержневой технологической формой медиаобразования должен стать *медиаобразовательный проект*, а «владение методикой его осуществления обязательно для профессионального медиапедагога» [Фатеева, 2007, с.120].

Итак, «теория медиадеятельности» в трактовке И.А.Фатеевой отчетливо синтетична по своему характеру и вбирает в себя многие элементы разработанных ранее медиаобразовательных теорий.

Спустя год после опубликования монографии И.А.Фатеева сформулировала свою позицию еще четче: «Мы предлагаем медиаобразовательному сообществу рассмотреть в качестве альтернативы вышеназванным концепциям (*семиотической, культурологической, эстетической, социокультурной, развития «критического мышления» и др. — А.Ф.*) теорию медиадеятельности, способную быть той теоретико-объединяющей, интегративной осью, которой так не хватает современному медиаобразованию для консолидации ученых и педагогов разных школ. Предлагаемая нами теория изначально исходит из последовательно компетентностного подхода к организации учебного процесса и нацеливает на

конечный результат взаимной деятельности учащихся и педагогов, причем для обоих видов медиаобразования (профессионального и массового)» [Фатеева, 2008, с.141].

Как будет воспринята «теория медиадеятельности», выдвинутая И.А.Фатеевой, российскими и зарубежными медиапедагогами, покажет время, но уже сейчас ясно, что ее синтетическая направленность вполне соотносится с итоговым результатом медиаобразования – **медиакомпетентностью личности**, то есть совокупностью ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/ оценочный, практико-операционный/ деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [Федоров, 2007, с.54].

Правда, такая трактовка понятия «медиакомпетентность» не всегда вызывает понимание в сообществе теоретиков, пришедших из журналистики. К примеру, процитировав разработанные мной показатели медиакомпетентности, И.М.Дзялошинский и И.В.Жилавская пришли к выводу, что «все проанализированные А.В.Федоровым авторы, да и он сам, размышляя о показателях медиакомпетентности, ограничиваются исключительно медийной сферой. Словно умение потреблять и производить медиатексты нужны исключительно для того, чтобы потреблять и производить медиатексты» [Дзялошинский, 2008, с.88; Жилавская, 2009, с.109].

Позволю себе с этим не согласиться. Разве разработанные мною показатели не связаны с социальной тематикой (включающей моральную, гражданственную и пр. и пр.)? Ведь мотивы выбора, восприятия и/или создания человеком тех или иных медиатекстов всегда связаны и с социокультурным контекстом, и с его моральными, гражданственными установками. То же самое можно сказать и об интерпретационно-оценочном показателе медиакомпетентности. Интерпретируя, оценивая медиатексты, аудитория всегда основывается на своих (весьма дифференцированных) социокультурных позициях, опять-таки включающих аспекты нравственности, религиозной, гражданской позиции и т.д. И как, вообще, можно оценивать процессы функционирования медиа без анализа проблем социума, замыкаясь только внутри медийного текста, как в некой скорлупе? Не зря же в определениях ЮНЕСКО [UNESCO, 2001 и др.] медиаобразование и медиакомпетентность последовательно связываются и с развитием демократического мышления, и с развитием гражданской ответственности личности.

Рассуждая о миссии медиаобразования в целом, И.М.Дзялошинский утверждает далее, что «социальный смысл медиаобразования заключается не столько в повышении медиакомпетентности индивида, сколько в формировании установки на медиаактивность» [Дзялошинский, 2008, с.90], которая управляет «действиями индивида по поиску (или производству)

информации в медиасфере» [Дзялошинский, 2008, с.91] и имеет «шесть основных видов»: «поиск, получение, потребление, передача, производство, распространение массовой информации» [Дзялошинский, 2008, с.93].

На мой взгляд, в предложенном И.М.Дзялошинским определении «медиаактивности» нет ничего нового. По сути, это ухудшенный вариант куда более тщательно обоснованной и разработанной И.А.Фатеевой «теории медиадеятельности» [Фатеева, 2007, с.34].

К примеру, среди видов «медиаактивности» упомянуто «потребление», но ничего не сказано о таком ключевом виде для медиаобразования виде деятельности как «анализ медиатекстов» (кстати, совершенно справедливо акцентированном у И.А.Фатеевой). Более того, такие виды деятельности, как «передача», «распространение массовой информации» никогда не считались и не считаются в медиаобразовании ключевыми. То, что важно для любого медийного агентства (передача, распространение), для целей медиаобразования второстепенно. «Медиаактивный» школьник, умеющий молниеносно рассылать смс-ки своим приятелям или передавать в молодежные интернет-«чаты» и форумы нехитрые словосочетания типа «Дуня, ты где? Давай туснемся» (или просто матерную брань в чей-то адрес), но при этом совершенно не способный проанализировать обычный медиатекст (опубликованный, к примеру, в массовой прессе), вряд ли может называться медиакомпетентным...

Крайне спорным представляется мне и следующее утверждение И.М.Дзялошинского о том, что «традиционный «педагогический» подход к медиаобразованию, ограничивающийся анализом связки «индивид-медиатекст», не может дать ответ на главные вопросы:

- В чем причина существования в современной России именно такой конфигурации информационного и медийного пространства?
- Почему медиа продуцируют именно такие, а не иные тексты?
- Что делать индивиду, которому надо не только защищаться от «тлетворного влияния СМИ, но и искать необходимую для жизненного успеха информацию?» [Дзялошинский, 2008, с.99].

В реальности все как раз наоборот. «Педагогические» медиаобразовательные подходы никогда не замыкались на «герметичном» анализе медиатекстов, напротив, всегда выходили на анализ многогранных связей взаимоотношений медиа и социума [см., например: Masterman, 1997, p.51-54; Silverblatt, 2001, p.45-47, 55; Зазнобина, 1996, с.75-76; Федоров, 2001, с.81-84; Fedorov, 2003; 2010; Федоров, 2007, с.189-193; Федоров, 2010; 2011; Шариков, 1991 и др.].

Более того, «критическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам – сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и поступающих к человеку через средства массовой коммуникации медиатекстов (информации/сообщений). При этом развитие критического мышления – не итоговая цель медиаобразования, а его постоянный компонент» [Федоров, 2007, с.86].

В финале своей статьи И.М.Дзялошинский приходит к еще одному, на мой взгляд, весьма спорному «выводу, что дальнейшее развитие медиаобразования связано с освоением гражданского подхода, ориентированного не просто на повышение медиакомпетентности учащихся, а на повышении медиаактивности населения. Что, в свою очередь, будет стимулировать развитие гражданских коммуникаций, обеспечивающих становление и развитие гражданского общества» [Дзялошинский, 2008, с.99].

Примерно такой же точки зрения придерживается и И.В.Жилавская, утверждающая, что «медиаобразование – это активность в области медиа, работа сознания и подсознания, анализ и соотнесение себя и социума с глобальными проблемами медиатизированной среды. Фактически медиаобразование представляет собой форму гражданского воспитания. Оно позволяет молодежи стать ответственными гражданами, понимающими, как и чем живет страна, родной город, остальной мир» [Жилавская, 2009, с.75].

Конечно, медиаобразовательный процесс давно уже вобрал в себя ориентацию на гражданскую ответственность, гуманизм и демократию [см., например: UNESCO, 2001, p.152; Buckingham, 2000; Ferguson, 1997; Gonnet, 2001, p.24; Короченский, 2003; Fedorov, 2003; Федоров, 2001; 2007, с.370 и др.]. Однако если из обширного спектра задач медиаобразования выдвинуть на первый план именно «гражданский подход», то тогда уж лучше заниматься не медиаобразованием, а непосредственно граждановедением или обществоведением (в том числе и в качестве учебной дисциплины). Кроме того, не стоит забывать и о том, что понятие «медиакомпетентность» органично вбирает в себя и компонент «медиадеятельности»/ «медиаактивности»...

Выдвигая новую – интерактивную (журналистскую) модель современного медиаобразования, И.В.Жилавская пишет (правда, не приводя конкретных примеров), что «подавляющее большинство научных статей и диссертаций, так или иначе затрагивающих вопросы медиаобразования, относятся к области педагогики и практически не исследуют продуктивную функцию медиаобразования по отношению к феномену медиа, который в данном контексте равнозначен по объему образовательной составляющей предмета» [Жилавская, 2009, с.104-105]. «Эта концепция, – продолжает И.В.Жилавская, – реализуется в новой интерактивной (журналистской) модели медиаобразования, которую следует отличать от педагогической модели. Основанием для разграничения данных моделей служит пространственно-ролевое расположение участников медиаобразовательной деятельности в существующей системе координат» [Жилавская, 2009, с.106].

В поддержку предложенной ею модели И.В.Жилавская ссылается на «концепцию российского модуля медиаобразования», «разработанной Я.Н. Засурским и Е.Л. Вартановой» [Жилавская, 2009, с.177]. Далее в тексте монографии И.В.Жилавской цитируется таблица из статьи «Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели» [Вартанова, Засурский, 2003, с.5-10], содержащая перечисление следующих ключевых

«аспектов медиаобразования»: агентства медиа, категории медиа, технологии медиа, язык медиа, аудитории медиа, репрезентация действительности в медиа.

На самом деле, данная таблица – калька, перевод с английского оригинальной таблицы, еще во второй половине 1980-х – начале 1990-х годов тщательно разработанной и обоснованной британскими медиапедагогами – К.Бээлгэт и Э.Хартом [Bazalgette, 1991, p.8; Бээлгэт, 1995; Hart, 1991, p.13; 1997, p.202]. Более того, основы педагогической медиаобразовательной модели, базирующейся на приведенных выше шести ключевых понятиях/аспектах медиаобразования были изложены (с приведением той же самой таблицы) самой Кэрри Бээлгэт во время московского российско-британского семинара по медиаобразованию в 1995 году и тогда же были переведены и изданы на русском языке [Бээлгэт, 1995].

Таким образом, опубликованное в 2003 году Е.Л.Вартановой и Я.Н.Засурским обоснование так называемого «российского модуля медиаобразования», мягко говоря, трудно отнести к новациям... Более того, у непосвященного читателя статьи «Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели» [Вартанова, Засурский, 2003, с.5-10], может сложиться обманчивое впечатление, что развитие массового медиаобразования в России, вообще, началось чуть ли не в XXI веке, а не на 80 лет раньше, как это было на самом деле [см., например, труды 1920-х годов: А.М.Гельмонт, С.Н.Луначарская, Б.Н.Кандырин; 1960-1990-х: Л.М.Баженова, О.А.Баранов, Е.А.Бондаренко, И.В.Вайсфельд, Л.С.Зазнобина, Л.А.Иванова, И.С.Левшина, В.А.Монастырский, С.Н.Пензин, Г.А.Поличко, Л.П.Прессман, Ю.М.Рабинович, В.С.Собкин, Ю.Н.Усов, А.В.Федоров, А.В.Шариков, А.Я.Школьник, Н.Ф.Хилько и др.].

Впрочем, вернемся к монографии И.В.Жилавской. В табличной форме (Таблица 7) она попыталась описать преимущества интерактивной (журналистской) модели медиаобразования по сравнению с моделями педагогическими.

Попробуем проанализировать таблицу 7, исходя из характеристик компонентов, которые в ней заданы.

С формулировкой целей и субъектов педагогических и интерактивной моделей, полагаю, можно согласиться, они определены достаточно лаконично и корректно, при этом во втором случае проявлена журналистская специфика. Но вот формулировка адресатов/аудитории медиаобразования кажется мне явно неполной. Разумно, аудитория журналистской модели представляет самые разные слои населения. Но почему И.В.Жилавская отказывается в этом педагогической модели? Ведь и в педагогических моделях медиаобразования учащимися (в том числе - и в процессе самообразования) могут быть (и бывают) также люди разных возрастов и профессий.

Таблица 7. Модели медиаобразовательной деятельности
[Жилавская, 2009, с.107]

Модели медиаобразовательной деятельности		
	Педагогическая	Интерактивная (журналистская)
Цель	Воспитание медиакомпетентной личности	Привлечение аудитории к СМИ. Привлечение аудитории к созданию текстов СМИ. Формирование медиакомпетентной аудиторией собственного СМИ. Формирование позитивного имиджа СМИ.
Субъекты	Медиапедагоги, учителя, библиотекари, другие педагогические работники	Журналисты, режиссеры, операторы, медиаменеджеры, другие представители медиасообщества
Адресаты	Учащиеся	Аудитория, представляющая разные слои населения: молодежь, пенсионеры, представители НКО, бизнеса, власти,
Коммуникативные стратегии	Воздействия	Взаимодействия
Средства	Обучение, внушение, демонстрация, описание	Моделирование
Формы	Интеграция в базовое образование, уроки, курсы, образовательные программы с использованием медиатехники, кружки, медиаклубы, выпуск ученических газет, журналов, теле- и радиопрограмм и пр.	Создание информационных продуктов в виде газет, журналов, теле- и радиопрограмм, публикации в СМИ, продукты интернет-журналистики, мастер-классы, семинары, тренинги, медиафестивали, конкурсы, встречи с читателями/ зрителями/ слушателями и пр.
Уровень мотивации	В целом низкий. Работают отдельные энтузиасты на основе личного интереса	Высокий. Коммерческий. Работают структуры на профессиональной основе
Результат	Общество медиакомпетентных граждан	Формирование коммуникативной среды на основе взаимовыгодного сотрудничества с аудиторией. Формирование позитивного имиджа СМИ. Привлечение аудитории, повышение тиражей, рейтингов, прибыли
Эффективность	Менее высокая	Более высокая

Еще большие возражения вызывает разделение коммуникативных стратегий на «воздействия» (педагогические модели медиаобразования) и «взаимодействия» (журналистская модель медиаобразования). Современная

педагогика (и медиапедагогика) давно уже отошла от методов односторонних воздействий «сверху вниз» («всезнающий» учитель – «tabula rasa» ученик). Педагогика взаимодействия, сотрудничества, проектные методики в «педагогическом» медиаобразовании насчитывают уже несколько десятилетий практического внедрения.

Аналогичные возражения вызывает обозначенная И.В.Жилавской категория «средства». Актуальные педагогические модели медиаобразования включают в себя и аспекты моделирования (Е.А.Бондаренко, Л.С.Зазнобина, Е.С.Полат и многие др.), а не только репродуктивные подходы. То же самое можно сказать и о формах медиаобразования: практически все, что перечислено И.В.Жилавской в графе, относящейся к интерактивной/журналистской модели медиаобразования давно уже практикуется и педагогическими моделями (к примеру, медиаобразовательные семинары и конкурсы, встречи деятелей медиакультуры с аудиторией, организуемые профессором О.А.Барановым и доцентом С.Н.Пензиным, ежегодные медиаобразовательные фестивали Ассоциации кинообразования и медиапедагогики России под руководством профессора Г.А.Поличко и т.д.).

Отдельного разговора, наверное, заслуживает строка таблицы 7, сравнивающая уровни мотивации педагогических и журналистских медиаобразовательных моделей. Можно согласиться с тем, что медиаобразовательная мотивация обычных педагогов в России на сегодняшний день низкая [см. Федоров, 2005, с.259-277]. Однако почему И.В.Жилавской кажется высоким уровень медиаобразовательной мотивации ею же определенных субъектов журналистской медиаобразовательной модели (журналистов, режиссеров, операторов, медиаменеджеров, других представителей медиасообщества)?

Да, ведущие российские медийные структуры работают на профессиональной основе и преследуют коммерческие цели, но разве эти цели реально совпадают с подлинными целями медиаобразования? К примеру, феномен социальной (и, следовательно, если исходить из принципов гуманистической направленности, и медиаобразовательной) безответственности российского телевидения блестяще исследован А.В.Шариковым [Шариков, 2005, с.100-105, 137-140].

Конечно, в идеале подлинная (то есть направленная на развитие медиакомпетентности личности в духе гуманизма и демократии) медиаобразовательная мотивация медийных агентств и их сотрудников могла бы стать по-настоящему высокой. Но для этого, увы, еще далеко. Ведь с точки зрения требований той же журналистской модели, выдвинутой И.В.Жилавской, даже самый свободный от коммерциализации российский телеканал «Культура» еще не очень интерактивен.

Наши возражения касаются и эффективности, результативности педагогических и журналистских моделей. Нам, например, не кажется позитивной высокая «медиаобразовательная» эффективность деятельности

телеканалов ТНТ («Дом-2») или НТВ (спекуляция на теме криминала и насилия)...

Напомню, что, согласно И.В.Жилавской (таблица 7), результативность журналисткой медиаобразовательной модели проявляется в «формировании коммуникативной среды на основе взаимовыгодного сотрудничества с аудиторией, формировании позитивного имиджа СМИ, привлечении аудитории, повышении тиражей, рейтингов, прибыли» [Жилавская, 2009, с.107]. И это, якобы, лучше результата традиционной педагогической модели медиаобразования, направленной на создание «общества медиакомпетентных граждан»...

Спору нет – современные медийные агентства (и российские, и зарубежные) успешно «формируют коммуникативную среду» и «позитивный имидж СМИ» (каждый стремится быть первым фаворитом публики), стремятся любыми способами привлечь аудиторию, повысить тиражи, рейтинги и прибыль... Но при чем тут подлинные гуманистические цели и задачи медиаобразования? И почему это лучше «педагогического» стремления к «обществу медиакомпетентных граждан»?

Кстати, уязвимость и идеалистичность выдвинутой ею журналистской медиаобразовательной модели отмечает и сама И.В.Жилавская. «Однако следует понимать, - пишет она, - что сегодня далеко не все руководители СМИ готовы ставить перед собой задачу повышения уровня медиакомпетентности аудитории и вести целенаправленную медиаобразовательную деятельность. Более того, многие СМИ преследуют иные цели: с меньшими затратами получить быструю и максимальную прибыль. Это возможно в случае эксплуатации человеческих слабостей и потребностей низшего порядка. Решению этой задачи медиаобразование не только не способствует, но и препятствует. Медиаобразованная аудитория чутко реагирует на изменения контента и быстро меняет свои медиапредпочтения» [Жилавская, 2009, с.108].

И тут нельзя не согласиться с тем, что «плохо образованная аудитория сводит на нет все усилия в области повышения качества функционирования СМИ и институтов профессиональной подготовки. Причина тому - явление «коммуникативной аберрации», непонимания реципиентами предназначенных им сообщений, что заставляет профессионалов идти на понижение их эстетического, морального, интеллектуального уровня. Эта тенденция наиболее ярко проявляется в условиях нынешней коммерциализации отечественных СМИ» [Фатеева, 2007, с.35].

Другая современная исследовательница – М.В.Жижина [Жижина, 2009], в отличие от И.М.Дзялошинского, И.В.Жилавской и И.А.Фатеевой, выдвигает не «журналистскую», а «психологическую» концепцию медиаобразования. Она убеждена, что «условия глобализации и технизации современного общества делают актуальным изучение широкого комплекса психологических проблем медиакультуры. Среди них:

- психологическая безопасность личности в информационном обществе;
- изучение влияния специфических видов медиакультуры на психику человека;

- изучение психологических механизмов и последствий влияния медиа на формирование личности молодого человека, на духовную культуру;
- психологический анализ самочувствия личности в условиях медиасреды;
- идентичность личности в условиях глобального распространения массмедиа (проблема кризиса и конфликта идентичности);
- влияние медиасреды на социализацию личности;
- анализ социально-психологических функций компьютера и интернета;
- общение в виртуальном пространстве: специфика и эффекты;
- исследование социально-психологических влияний интернета на личность, включая анализ половозрастных особенностей пользователей;
- гендерные особенности пользователей интернета;
- психология зависимости от виртуальной реальности и киберпространства;
- движение личности в поликультурных медиaprостранствах (социокультурная адаптация и переходы культурных границ);
- социально-психологические эффекты массмедиа в индивидуальной жизни и в массовом, групповом сознании;
- влияние социокультурных факторов медиасреды на досуговые практики;
- медиаобразование как феномен развития личности в медиасреде» [Жижина, 2009, с.60].

Отсюда она вполне логично приходит к выводу, что медиаобразование – это «направление в педагогике и психологии, которое выступает за изучение закономерностей социальных и личностных влияний средств массовой коммуникации и формирование на этой основе медиакомпетентности личности» [Жижина, 2009, с.70].

На мой взгляд, данное определение не противоречит уже известным ранее (в том числе и определениям ЮНЕСКО). Психологическая составляющая концепции М.В.Жижиной проявляется в том, как «в понятии медиакомпетентности как личностном результате медиаобразования представлены: психическое отражение и формирование (адекватных) социальных представлений о медиамире; поведение и освоение (в том числе собственных) новых форм поведения; присвоение поведенческих образцов, в том числе группового поведения, через механизмы конформизма, подражания, заражения, выражения «себя через действие» и идентификации; отношение субъекта в формах социализации и индивидуализации, защиты от персональной идентичности, проявлений толерантности и иммунитета (к негативным или манипулятивным влияниям медиамира)» [Жижина, 2009, с.90].

Свою весомую лепту в развитие современного медиаобразования решил внести и В.А.Возчиков, выдвинувший «медиакультурную модель становления диалогической личности» [Возчиков, 2007, с.231]. К сожалению, данная модель не пока не получила у ее автора четкого графического представления, однако ее общие контуры можно проследить по таким ключевым положениям как «работа журналиста как творческое самовыражение личности; диалогические «партии текстообразования и восприятия; массово-коммуникативное взаимодействие; место средств медиакультуры в системе общественных

приоритетов и ценностей; современные газеты, теле- и радиопередачи: характеристики, направленность, особенности; антропологический и социологический аспекты медиакультуры (отношения «человек-человек», «человек-социум»); информационно-коммуникативная функция как одна из основных в деятельности медиа; вербальные и невербальные способы передачи информации телеведущим; массово-коммуникационный процесс – диалог между создателями средств медиакультуры и их аудиторией» [Возчиков, 2007, с.233].

Так или иначе, проблемы медиакультуры и медиаобразования привлекают сегодня представителей самых разных наук. Причина тому не только в том, что «медиакультура – это доминирующая культура информационного общества, имеющая способом бытования деятельность традиционных и электронных средств массовой информации, воссоздающих социокультурную картину мира с помощью словесных, знаковых и визуальных образов; культура-универсум, вобравшая в себя функциональное многообразие массовой, народной, элитарной культур и их модификаций, онтологически укорененная в жизнедеятельности человека; культура-метасообщение о мировоззрении человечества» [Возчиков, 2007, с.61-62]. Но и в межпредметности, пограничности медиаобразования, вобравшего в себя широкий спектр идей педагогики, психологии, социологии, философии, культурологии, искусствоведения, филологии, политологии и других наук.

Вот уже свыше десяти лет медиаобразование – обязательный компонент обучения *всех* школьников Канады и Австралии с 1 по 12 классы. Аналогичные программы школьного медиаобразования приняли недавно Венгрия, Чехия и Словакия.

Медиаобразование сегодня находится на пике общественного интереса в мире. Недаром недавно принятая Резолюция Европейского парламента:

- «утверждает, что медиаобразование должно стать компонентом формального образования, доступным всем детям, оно должно стать неотъемлемой частью учебной программы на каждой ступени школьного обучения;
- настоятельно рекомендует включить медиаграмотность в качестве девятой базовой компетенции в европейскую программу образования в течение всей жизни;
- рекомендует Еврокомиссии включить в программу подготовки педагогических кадров обязательные модули по медиаобразованию для всех ступеней школьного образования, чтобы способствовать более интенсивному внедрению этого предмета; призывает соответствующие органы федеральной власти познакомить учителей всех специальностей и во всех типах школ с использованием аудиовизуальных средств обучения и с проблемами, касающимися медиаобразования» [European Parliament Resolution, 2008].

В идеале было бы весьма полезным, если бы эта резолюция Европейского Парламента получила бы позитивный отклик в Парламенте российском, в структурах Министерства образования и науки РФ.

Литература

- Бэээлгэт К. *Ключевые аспекты медиаобразования* // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. М., 1995. 51 с.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Российский модуль медиаобразования: концепции, принципы, модели // *Информационное общество*. 2003. № 3. С.5-10.
- Возчиков В.А. *Медиа сфера философии образования*. Бийск: Изд-во Бийск. пед. гос. ун-та, 2007. 284 с.
- Дзялошинский И.М. Медиаобразование: педагогическая технология или школа гражданских коммуникаций? // *Медиаобразование: от теории – к практике* / Сост. И.В.Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2008. С.84-102.
- Жижина М.В. *Медиакультура: культурно-психологические аспекты*. М.: Вузовская книга, 2009. 188 с.
- Жилавская И.В. *Медиаобразование молодежной аудитории*. Томск: Изд-во Томского ин-та информ. технологий, 2009. 322 с.
- Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественно-научные дисциплины начального общего и среднего общего образования // *Медиаобразование* / Под ред. Л.С.Зазнобиной. М.: Изд-во Москов. ин-та пов. квалификации работников образования, 1996. С.72-78.
- Кириллова Н.Б. *Медиакультура: от модерна к постмодерну*. М.: Академический проект, 2005. 448 с.
- Корконосенко С.Г. *Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование*. СПб.: Изд-во Михайлова, 2004. 240 с.
- Короченский А.П. «Пятая власть»? *Медиакритика в теории и практике журналистики*. Ростов: Изд-во Ростов. гос. ун-та, 2003. 284 с.
- Фатеева И.А. *Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации*. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. 270 с.
- Фатеева И.А. Теория медиадеятельности как альтернатива традиционно выделяемых теорий медиаобразования // *Медиаобразование: от теории – к практике* / Сост. И.В.Жилавская. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2008. С.140-147.
- Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Ростов: ЦВВР, 2001. 708 с.
- Федоров А.В. Научные исследования в области медиаобразования в России (1960–2008) // *Инновации в образовании*. 2009. № 3. С.53-117.
- Федоров А.В. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников // *Образование в пространстве культуры*. Вып.2. / Отв.ред. И.М.Быховская. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2005. С.259-277.
- Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. М., 2007. 616 с.
- Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности студентов в процессе медиаобразования*. Saarbrücken, 2010. 580 с.
- Федоров А.В. Терминология медиаобразования // *Искусство и образование*. 2000. № 2. С. 33-38.
- Федоров А.В., Левицкая А.А. *Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее*. Saarbrücken, 2011. 616 с.
- Федоров А.В., Левицкая А.А. *Медиаобразовательные центры: научные исследования и практическая деятельность*. Saarbrücken, 2011. 476 с.
- Шариков А.В. Социальная безответственность телевидения в России // *Телефорум*. 2005. №1. С.100-105. №2. С.137-140.
- Шариков А.В., Черкашин Е.А. *Экспериментальные программы медиаобразования*. М.: Академия педагогических наук, НИИ средств обучения, 1991. 43 с.
- Bazalgette, C. (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI, p.8.
- Bowker, J. (Ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: BFI.

- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens*. London – New York: Routledge, 235 p.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity Press, 219 p.
- European Parliament Resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world* (2008/2129(INI))<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-ТА-2008-0598+0+DOC+XML+V0//EN>. Перевод Резолюции на русский язык см. в журнале «Медиаобразование». 2009. № 4. <http://edu.of.ru/medialibrary>
- Fedorov, A. (2003). Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions. In: *MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. Paris: UNESCO.
- Fedorov, A. (2010). *Media Education and Media Literacy: Russian Point of View*. Saarbrücken, 364 p.
- Ferguson, R. (1997). Moyen de communication de mass, education et democratie. *Revue Educations*. 1997. N 14, pp.16-20.
- Gonnet, J. (2001). *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
- Hart, A. (1991). *Understanding the Media: A Practical Guide*. London: Routledge, p.13.
- Hart, A. (1997). Textual Pleasures and moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, p.199-211.
- Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, pp.15-68.
- Silverblatt, A. (2001). *Media Literacy*. Westport, Connecticut – London: Praeger, 449 p.
- UNESCO (2001). Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.

Приложение

Список основных российских сайтов по тематике медиаобразования, медиаграмотности, медиакомпетентности

Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России
Russian Association for Film and Media Education
<http://eduof.ru/mediaeducation>

Открытая электронная библиотека «Медиаобразование»
Russian Open Web Library «Media Education»
<http://eduof.ru/medialibrary>

Электронная энциклопедия «Медиаобразование и медиакультура»
Russian encyclopaedia “Media Education and Media Culture”
<http://eduof.ru/mediacompetence>

Журнал «Медиаобразование»
Media Education Journal
http://eduof.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34437

Информационная грамотность и медиаобразование
Information and Media Literacy
<http://www.mediagram.ru>

Информационный блок «Медиаобразование» на сайте EvArtist
Media Education - EvArtist
<http://www.evartist.narod.ru/mdo/mo.htm>

Журнал «Начальная медиашкола»
Media Elementary School Journal
<http://www.mediashkola-plus.ru/>

Сайт «Медиадидактика»
Media Didactics
<http://didaktor.ru/priyomy-mediadidaktiki/>

портал «Медиапедагогика»
Media Education
<http://www.media-pedagogics.ru/>

Сайт, освещающий работу медиапедагога С.Н.Пензина (1932-2011)
Stal Penzin: Media Educator
www.stalpenzin.ru

Лаборатории медиаобразования Института содержания и методов обучения РАО
Media Education Laboratory
<http://www.mediaeducation.ru/>

**А.В. Федоров, И.В.Челышева, Е.В.Мурюкина, О.И. Горбаткова,
М.Е. Ковалева, А.А. Князев**

**Массовое медиаобразование в СССР и России:
основные этапы**

Монография

Электронное издание

Москва, 2014

Издатель:

МОО «Информация для всех»

Почтовый адрес: Россия, 121096, Москва, а/я 44

E-mail contact@ifap.ru

http://www.ifap.ru

Объем 18 усл. а.л. Гарнитура Times New Roman.