

УДК 37.013.43

ББК 74.03(2)

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ*

Елена Валентиновна Мурюкина

кандидат педагогических наук, доцент

Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)

Ростов-на-Дону, Россия

murjukina@ya.ru

Ольга Ивановна Горбаткова

кандидат педагогических наук, доцент

Ростовский государственный экономический университет,

Ростов-на-Дону, Россия

gorbatkova1987@bk.ru

В статье предоставлены результаты исследования деятельности педагогов в области медиаобразования периода перестройки в СССР. Проведенное исследование позволило нам сформулировать специфические особенности медиаобразовательной деятельности: отставание теоретических и методологических основ отечественного медиаобразования от «вызовов» времени, мировых тенденций и опыта; «несовместимость» некоторых теоретических положений с существующим в рассматриваемый период времени практическим опытом медиапедагогов; возможность обращения к западным концепциям медиаобразования, которые способны расширить границы понимания медиатекста, его контекстов.

Ключевые слова: медиапедагоги, медиаобразование, теория, специфика, трансформация, СССР, период «перестройки».

*Статья написана в рамках исследования при финансовой поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ). Проект № 19-013-00597 «Трансформационные процессы в отечественном медиаобразовании периода "перестройки"», выполняемый в Ростовском государственном экономическом университете. Руководитель проекта – Е. В. Мuryюкина.

SPECIFIC FEATURES OF MEDIA-EDUCATIONAL ACTIVITY IN THE PERIOD OF PERESTROIKA*

Muryukina Elena Valentinovna

Ph. D., associate Professor

Taganrog Institute named after A. P. Chekhov (branch)

of Rostov State University (RINH)

Rostov-on-don, Russia

murjukina@ya.ru

Gorbatkova Olga

Ph. D., associate Professor

Taganrog Institute named after A. P. Chekhov (branch)

of Rostov State University (RINH)

Rostov-on-don, Russia

gorbatkova1987@bk.ru

The article provides the activities of teachers in the field of media education during the perestroika period in the USSR. The study allowed us to formulate the specific features of media education: the backlog of theoretical and methodological foundations of domestic media education from the "challenges" of the time, world trends and experience; "incompatibility" of some theoretical provisions with existing in the period of time practical experience of media teachers; the possibility of referring to Western concepts of media education, which are able to expand the boundaries of understanding the media text, its contexts.

Keywords: media pedagogic, media education, theory, specificity, transformation, USSR, the period of "perestroika".

* The article was written in the framework of the study with the financial support of the grant of the Russian Foundation for basic research (RFBR). Project No. 19-013-00597 "Transformation processes in Russian media education of the period of "perestroika" performed at Rostov State Economic University. Project Manager – E. V. Muryukina.

В данной статье мы хотим выделить и представить характеристику специфических особенностей медиаобразовательной деятельности в период перестройки.

1. И. В. Вайсфельд в качестве специфической особенности выделял следующую: к киноведам ВГИКа и Института истории искусств, которые чаще всего были по совместительству и кинопедагогами, в 1960 – 1970-е годы присоединилось известное количество журналистов, критиков и ученых из смежных областей искусства и науки. Такой синтез во второй половине 1980-х годов дал свой результат: появилось немало работ о кино, в которых проблематика экрана рассматривается в контексте других наук. В то же время, те, кто многие годы занимался критикой и теорией кино, приступили к изучению философии, социологии, психологии, стремясь через достижения этих наук, обогатить теорию кинематографии.

Данная специфическая особенность, по нашему мнению, стала «ответом» на перемены, которые происходили в самом кинематографе. «Кино в целом стало более емким, стало охватывать все более широкие области действительности, и то, что в свое время казалось мечтой (например, мысль Эйзенштейна об интеллектуальном кино), сейчас превращается в реальность не только в творчестве специалистов научно-популярного кино, но и в работах игрового, художественного кинематографа. Само кино – это и искусство, и социология, и публицистика, и способ научного исследования, это сложный, многогранный мир» [Вайсфельд, 1988, с. 9].

С другой стороны, выделенная специфическая особенность характеризовала общую проблему медиаобразования: несоответствие

имеющихся методик для работы с медиатекстами (кинопроизведениями). Поскольку, развиваясь вместе с киноискусством, методическая база неизбежно должна обогащаться, двигаться вперед, искать новые методики анализа. Отсюда – необходимость синтеза, поиска интеграционных связей, которые позволили бы медиапедагогам включить в свой методологический арсенал технологии, формы, приемы, взятые из других наук, при этом, сохраняя четкую методологическую направленность в познании сложностей кинематографического процесса.

Среди сложностей, с которыми столкнулись медиапедагоги в период перестройки, нахождение связей между образной природой кинематографа и характером научного творчества. Медиапедагоги призывали, расширяя кругозор теории кино, не терять представления о самом предмете изучения именно кинематографическими средствами. Здесь важно обратить внимание, что кинопедагоги обращаются к искусствоведческим трудам. Так, И. В. Вайсфельд стремился применить теорию М. С. Кагана относительно компонентов творческого процесса их характеристик. Пока М. С. Каган находится на теоретическом уровне исследования, предложенные им компоненты выглядят убедительно. Но при переносе его разработки для структурного анализа кинопроизведения, как отмечал И. В. Вайсфельд, у читателей возникают вопросы. Так, уровень моделирующей, духовно-преобразовательной деятельности выражен в «произведении киноискусства в его внутренней образной форме, к которой относятся характеры персонажей и их действенное взаимоотношение (сюжет). Уровни конструктивный и знаково-коммуникативный воплощаются во внешней форме произведения, в его «теле» и в его тексте, то есть в материальной конструкции – зримой и слышимой, – которая опредмечивает художественную информацию, и в знаковой системе, которая с помощью этой конструкции кодирует духовный смысл произведения для передачи его зрителям» [Каган, 1975, с. 26].

И. В. Вайсфельд, «примерив» структуру на конкретное произведение, выявил противоречия, которые разрешить в ее рамках невозможно. Так, он не

согласен, что познавательный уровень проявляется в теме, поскольку не только тема, но и характеры, сюжет несут познавательное начало.

Далее в статье говорится, что оценочный уровень предстает как идея фильма. Но оценочный момент содержится и в пластике, и в выражении глаз, и в движениях актеров, и в характере персонажа, то есть во всем том, что относится к другим уровням структуры, предложенной М. С. Каганом. Медиапедагог И. В. Вайсфельд отмечает, что поспешно «художественное (или поэтическое) содержание» выводить из сочетания темы и идеи: художественное содержание охватывает и другие структурные элементы произведения, прежде всего характеры и сюжет. Я бы не обращал внимания на эти тонкости, на логические противоречия схемы, если бы эта схема, наверное, совершенно неожиданно для М. С. Кагана, не перекликалась с некоторыми тревожными сторонами в практике тематического планирования в киноискусстве, когда кинопроизводители исходят из главного положения, будто тема сепаратна, будто она может существовать вне образности, вне характеров и сюжета. Ничто в наших теоретических изысканиях не должно давать повод для оправдания такого рода облегченного представления о процессе творчества, для упрощения неупрощаемого» [Вайсфельд, 1988, с. 11].

То есть имеющиеся в период перестройки теоретические основы уже не могли удовлетворить медиапедагогов. Так, при анализе кинофильма не учитывались такие структурные единицы анализа как: индивидуальность автора кинопроизведения; диалектика взаимопереходов отдельных составных частей образного целого и пр. Но в целом, предложенная М. С. Каганом методика давала определенные ориентиры в анализе кинолента.

Другой вопрос, который поднимался теоретиком медиаобразования в период перестройки И. В. Вайсфельдом, – о предмете киноведения. Его суть в том, что кинообразование не должно оставаться наукой об искусстве кино, а интегрироваться с литературоведением, театроведением, эстетикой, социологией. При этом, важно опираться на научную основу киноисследований, не размывая или подменяя их. Например, в статье

Л. Козлова «О некоторых вопросах методологии современного киноведения» автор дает характеристику новых тенденций периода перестройки в киноведении. В этой статье он сформулировал важную мысль: «...Должны ли мы рассматривать нынешнее расширение знаний об искусстве как процесс, происходящий вне границ искусствознания, и должны ли мы соответственно уповать (как это подчас говорится) на социологов и психологов, которые и скажут необходимое нам новое слово о кинематографе? Или же нужно также заботиться и о том, чтобы расширение горизонтов исследования стало внутренним делом искусствознания, а не только добавлением к нему извне?.. Для искусствознания это означает, что оно призвано включать в свой предмет социально-психологические контексты произведения искусства, определив четкие границы своим упованиям на социологов, включающих эти контексты в предмет своих наук» [Козлов, 1985, 158].

Анализируя статью Л. Козлова, И. В. Вайсфельд отмечает, что автор верно формулирует целевые установки, которые заключаются в том, что «современные задачи искусствознания может решить лишь само искусствознание, ставшее на уровень этих задач, заново осознающее свой предмет и свой метод, по-новому развивающее свои традиции и мобилизующее свой опыт» [Козлов, 1985, с. 158]. Безусловно, к кинематографу как искусству обращаются все науки, где кино выступает как объект исследования. Но и кинообразование, обращаясь к смежным областям науки, всегда должно помнить о своей специфической задаче и ответственности, о специфическом содержании своего исследования. Другими словами, союз кинообразования, философии и социологии только тогда будет плодотворным, когда каждая из наук будет опираться на свои цели и «предметность».

2. Следующая специфическая особенность медиаобразования – акцентуализация внимания на проблему «размывания» границ исследования. И. В. Вайсфельд отмечал, что «мы и впредь должны изучать явления искусства, опираясь на те методики, которые были испытаны нашей наукой. И вместе с тем нужны поиски новых решений, новых подходов к исследованию истории и

теории экрана, нужна постановка вопросов сегодня, подсказанных жизнью, связанных с развитием искусства кинематографа» [Вайсфельд, 1988, с. 15].

3. Поиск и научное обоснование инновационных методик и форм работы с медиатекстами (преимущественно, кинопроизведениями). Например, одна из важных проблем при проведении медиаобразовательных занятий – подмена анализа фильмов их пересказом. Ее неэффективность заключается в том, что такая работа молодежи с медиатекстами не подразумевает пространство для идей, оставляет без внимания эстетические проблемы, реалии действительности. Пересказы часто в научно-педагогической литературе периода перестройки называют тематическими обзорами. В действительности они имеют очень мало общего с самим понятием «тема», поскольку тема в искусстве – это не просто формула; в ней непременно должна быть отражена личность художника.

Другая методическая ошибка медиапедагогов в том, что зачастую на кинообразовательных занятиях изучается не кинопроцесс в единстве его содержания, а искусственно «вычленяется» один или несколько его элементов. Больше всего «везет» актеру и режиссуре (зачастую в усеченной трактовке). В то же время из изучения и анализа фильма в ходе медиаобразовательного занятия частично или полностью исчезают изобразительный строй фильма, его драматургия, музыкально-звуковая выразительность и пр.

4. Следующая специфическая особенность медиаобразовательной деятельности в период перестройки заключается в том, что часто медиапедагоги проводят с аудиторией анализ кинофильма (или другого медиапроизведения) вне контекста смежных искусств; социально-политического, эстетического климата общества.

5. Специфическая особенность отвечала политической конъюнктуре, но на основе эстетической теории медиаобразования (получившей широкую популярность в СССР): обращение к эволюции эстетических ценностей, накопленных кино. И. В. Вайсфельд отмечал, что «кинематограф следует изучать по трем основным социально-экономическим направлениям и

соответствующим им дифференциациям культуры, духовной действительности: киноискусство социалистических стран, киноискусство развивающихся государств и киноискусство капиталистического мира. Внутри каждого из этих единств понадобится проанализировать специфические для каждого из них противоречия. Например, в кино социалистических стран – борьбу с догматическим мышлением, с тенденциями к «денационализации», то есть к ослаблению передовой национальной традиции культуры, искусств и литературы данного народа, с тенденциями к эстетическому импорту – скажем, стереотипов Голливуда, «УФА» или кинематографических схем деидеологизации и, в противоположность этому, схем «идеологизации» в духе неокстремизма, политических спекуляций, реакционного содержания» [Вайсфельд, 1988, с. 16].

Медиапедагоги предлагали проводить анализ кинопроизведений и по типу собственности (частная; государственная; есть ли и в чем проявляется влияние иностранных киномонополий и пр.). То есть по сути в период перестройки в нашей стране предлагалось проводить анализ кинофильмов не только на основе художественной, эстетической теорий медиа, но и опираясь на критический подход. Например, рассматриваемую особенность мы связываем с теорией британских медиапедагогов, которые предлагали анализ медиатекстов, опираясь на шесть ключевых понятий медиа: категория, агентства, аудитория, язык, репрезентация и технология.

Таким образом, в статье мы выявили основные специфические особенности медиаобразовательной деятельности в период перестройки, которые условно разделили на три группы:

1. Несовместимость некоторых теоретических и методологических основ отечественного медиаобразования с «вызовами» времени. Сюда можно отнести: необходимость изучения кинопроизведения не в отрыве, а в контексте других наук; кинообразование нуждается в «союзниках» на основе интеграции с литературоведением, театроведением, эстетикой, социологией; акцентуализацию внимания на проблему «размывания» границ исследования.

2. «Несовместимость» некоторых теоретических основ с современным (на рассматриваемый период перестройки в СССР) практическим опытом, например, используемыми методиками анализа фильма. Специфические особенности: обоснование новых методик и форм работы с кинопроизведениями (зачастую на кинообразовательных занятиях с аудиторией обсуждение фильма «превращалось» в пересказ его содержания, а не в целостный анализ кинопроизведения); формирование технологии анализа фильма. Данная особенность была обоснована обстоятельством, согласно которому в процессе кино/медиаобразования чаще всего изучается не кинематографический процесс как единое целое, а берется во внимание один или несколько его элементов.

3. Обращение к западным концепциям медиаобразования, которые способны расширить границы понимания медиатекста, его контекстов. Специфическая особенность: слабость медиаобразовательной теории выражается в том, что изучение фильма и критических статей о нем на медиаобразовательных занятиях недостаточно опирается на эстетические традиции общества. Здесь есть пересечение с теорией британских медиапедагогов (К. Бэзэлгэт, Д. Букингем), которые разработали анализ медиатекстов с опорой на шесть ключевых понятий медиа: категория, агентства, аудитория, язык, репрезентация и технология.

Библиографический список

1. *Вайсфельд И. В.* Развитие кинообразования в условиях перестройки. М.: Изд-во Общества друзей кино, 1988. 21 с.
2. *Каган М. С.* Художественная деятельность как информационная система // Искусство кино. 1975. № 12. С. 115-124.
3. *Козлов Л.* О некоторых вопросах методологии современного киноведения // Вопросы киноискусства. 1975. № 16. С. 158-164.

References

1. *Kagan M. S.* (1975) Artistic activity as an information system // Art of cinema. 1975. No. 12. Pp. 115-124. (In Russian).
2. *Kozlov L.* (1975) On some issues of methodology of modern film studies // Questions of cinema. 1975. No. 16. Pp. 158-164. (In Russian).
3. *Weisfeld I. V.* (1988) Development of film education in perestroika. M.: Obshchestvo druzhej kino Publ., 1988. 21 p. (In Russian).