

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ: ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ*

Федоров А.В., доктор педагогических наук, профессор, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, проректор по научной работе Таганрогского государственного педагогического института

Ключевые слова: медиаобразование, медиакультура, медиатекст, творческие задания, развитие творческих способностей учащихся и студентов.

Методика медиаобразования как школьной, так и студенческой) аудитории, как правило, базируется на реализации разнообразных творческих заданий. Теоретический анализ их элементов, разработка и применение их в практике обучения позволяют выделить следующие основные функции: обучающие, адаптационные, развивающие и управляющие. При этом под обучающей функцией понимается усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиатекстов, способность применять эти знания в иных ситуациях, рассуждать логически; адаптационная функция проявляется в первоначальном, понятийном этапе общения с медиакультурой; под развивающей функцией подразумевается развитие мотивационных (компенсаторных, терапевтических, рекреативных и т.д.), волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа; задача управляющей функции – формирование наилучших условий для анализа медиатекстов.

В процессе медиаобразования используются самые разнообразные способы деятельности: дескриптивный (пересказ содержания, перечисление событий медиатекста), классификационный (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте), аналитический (анализ структуры медиатекста, языка медиатекста, авторских концепций и т.д.), личностный (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом), объяснительно-оценочный (формирование

Статья написана при поддержке гранта аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006–2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 – «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование».

суждений о медиатексте, о его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и т.д. критериями).

Что же касается типов творческих заданий, то их можно подразделить в зависимости от характера содержания учебного материала (от аудитории требуется систематизировать факты и явления на теоретические и практические и т.д.), от характера требований (надо установить, какого типа требование лежит в основе задачи – на восприятие, художественный анализ и т.д.); от соотношения «данных» и «целей» выполнения учебной работы; от формы ее организации и выполнения (индивидуальные, бригадные, групповые и т.д.). Важно учитывать также необходимость повторения и закрепления методических приемов, на базе которых совершенствуются полученные аудиторией умения, постепенного усложнения заданий (в том числе – расширение спектра самостоятельности), пробуждения творческих начал.

1. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, образовательно-имитационных творческих занятий для овладения аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств

Медиапедагогика предлагает различные креативные способы освоения учащимися таких понятий, как «фабула», «сюжет», «тема», «конфликт», «композиция», «кадр», «план», «монтаж». В самом общем виде эти способы можно разделить на:

- 1) «литературно-имитационные» (написание заявок на сценарии, написание минисценариев медиатекстов и пр.);
- 2) «театрализованно-ситуативные» (инсценировка тех или иных эпизодов медиатекста, процесса создания медиатекста и т.д.);
- 3) «изобразительно-имитационные» (создание афиш, фотоколлажей, рисунков на темы произведений медиакультуры и т.д.).

1. «Литературно-имитационные» творческие занятия

Методика такого рода занятий успешно реализуется в игровой форме. Аудитории предлагается мысленно идентифицировать

себя со сценаристами медиатекстов и написать:

- заявку на оригинальный сценарий (сценарный план) произведения медиакультуры любого вида и жанра;
- сценарную разработку – «экранизацию» эпизода известного литературного произведения;
- сценарную разработку эпизода из собственной заявки на оригинальный сценарий;
- оригинальный минисценарий произведения медиакультуры (например, рассчитанный на 3–5 минут экранного действия фильм, телесюжет, осуществимый в практике учебной видеосъемки);
- по написанному литературному минисценарию (или сценарной разработке эпизода) подготовить «режиссерский сценарий» произведения медиакультуры (фильм, радио/телепередача, компьютерная анимация и т.д.): с наметкой системы планов, ракурсов, движений камеры, монтажных принципов;
- оригинальный текст (статья, репортаж, интервью и пр.) для газеты, журнала, интернетного сайта.

Таким образом, выполняя творческие «литературно-имитационные» задания, аудитория на практике осваивает важнейшие понятия языка медиа: «идея», «тема», «заявка на сценарий», «фабула», «сюжет», «конфликт», «композиция», «сценарий», «экранизация» и т.д. Причем осваивают комплексно, неразрывно, без отдельного изучения так называемых «выразительных средств». Рассматриваются также такие ключевые понятия «медиаобразование», как «агентство» (кто и зачем создает медиатекст?), «технология» (каким образом этот медиатекст создается?), «категория» (к какому виду и жанру относится данный медиатекст?), «аудитория» (на какую аудиторию рассчитан данный медиатекст?), «репрезентация» (как этот медиатекст представляет, переосмысливает реальность?).

Разумеется, каждому такому занятию предшествует вступительное слово педагога (о целях, задачах, процессе выполнения заданий). По ходу работы аудитории над теми или иными заданиями педагог выступает в роли консультанта. При этом все вышеприведенные «литературно-имитационные» задания

должны восприниматься аудиторией не просто абстрактными упражнениями, но иметь реальную перспективу практического воплощения в серии учебных заданий, что, несомненно, будет способствовать заинтересованности, лучшей «включенности» аудитории в медиаобразовательный процесс. Написанные аудиторией заявки, минисценарии, сценарные разработки эпизодов, структурно-тематические планы гипотетических журналов и газет, радио/телепередач, интернетных сайтов выносятся на коллективные обсуждения, лучшие из них отбираются для последующей работы.

Безусловно, работая над заданиями, учащиеся должны представлять себе, что, к примеру, с помощью видео могут быть реализованы только те сюжеты, которые не требуют громоздких аксессуаров, сложных декораций, костюмов, грима. Однако сценарная фантазия аудитории не ограничивается: на бумаге (да и с помощью современного мультимедийного компьютера, интернетных сайтов) можно разработать любые, самые фантастические, невероятные сюжеты и темы. Вместе с тем для видеосъемок по понятным, чисто практическим причинам отбираются лишь те сценарные разработки, которые могли бы быть сняты без особых трудностей, например, в здании учебного заведения либо на ближайшей натуре.

Так шаг за шагом аудитория на собственном опыте начинает осознавать роль автора-сценариста в создании медиатекстов, основы структуры произведений медиакультуры. На базе креативной практической деятельности постигаются азы построения медиатекстов, развиваются творческие потенции, фантазия, воображение.

Основной показатель выполнения «литературно-имитационных» творческих заданий — способность учащегося кратко сформулировать свои сценарные замыслы, вербально раскрывающие аудиовизуальный, пространственно-временной образ гипотетического медиатекста. В результате у аудитории развивается индивидуальное, творческое мышление, отвечающее «понятийному» и «креативному» показателям художественного развития личности в области медиакультуры.

2. «Театрализованно-ситуативные» творческие занятия

В задачу этого этапа входит подготовка и последующее создание учащимися медиатекстов (короткометражных фильмов, радио/телепередач, интернетных газет и журналов, веб-сайтов, компьютерной анимации) по заранее написанным планам и минисценариям. Методика реализации «театрализованно-ситуативных» творческих заданий основывается на ролевой (деловой) игре: между учащимися распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров» минисценариев и сценарных эпизодов, ведущих и участников «телепередач», журналистов и пр. После репетиционного периода «команда» приступает к практическому созданию медиатекста (снимается короткий видеофильм или телепередача, готовится интернетный сайт, газета). При этом в целях творческого соревнования один и тот же минисценарий или план-макет интернетной газеты может воплощаться несколькими «авторскими» командами. Их трактовки сравниваются, обсуждаются достоинства и недостатки.

Роль педагога в процессе выполнения аудиторией подобных заданий сводится к вводной демонстрации азов функционирования медиатехники (видеосъемки, видеозаписи и видеопроекции, работы с компьютером), к тактичной коррекции хода выполнения заданий и участию в обсуждении полученных результатов. Иными словами, аудитории предоставляется как можно больший простор для фантазии, воображения, формальных поисков, выражения индивидуальности мышления, творчества.

Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

- «журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события», практическое макетирование интернетной газеты или журнала, включение в сайт подготовленных ранее текстов);

- «режиссерские» (общее руководство процессом съемки согласно режиссерской разработке минисценария: выбор «актеров» («телеведущих»), определение главных «актерских», «операторских», «оформительских», «звуко-музыкальных», «светоцветовых»

решений, учет жанрово-стилистических особенностей произведения;

- «операторские» (практическая реализация на видеопленке намеченной «режиссером» системы планов, ракурсов, мизансцены, движений камеры, глубины кадра);

- «осветительские» (использование возможностей рассеянного, направленного, искусственного и естественного света, тенесилуэтного рисунка);

- «звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);

- «декоративно-художественные» (использование естественных декораций, костюмов, дизайн-интернетных сайтов, компьютерной анимации);

- «актерские» (исполнение ролей в учебном видеофильме, телепередаче);

- «монтажные» (выполнение функций монтажера, способного с помощью перезаписи существенно изменить форму снятого, записанного с «эфира», созданного на компьютере материала);

- «электронных спецэффектов» (использование возможностей современной видео- и компьютерной техники при создании медиатекста).

Таким образом, изучаются такие ключевые понятия «медиаобразование», как «агентство», «технология», «категория», «язык медиа», «аудитория», «репрезентация».

При видеосъемке и работе с компьютером в аудиторных условиях можно одновременно просматривать изображение на мониторе, осуществлять коррекцию, устранять погрешности. Это очень хорошо помогает во время «актерских» видеопроб. Каждый желающий может сыграть перед видеокамерой небольшую сценку, произнести монолог, а «режиссеры» могут тотчас же сравнить полученные результаты, отобрать необходимые варианты. Кроме того, сняв разные варианты одного и того же сценарного эпизода, можно сразу после окончания выполнения задания коллективно обсудить полученный результат.

Отметим также, что кроме игровых сюжетов на практических занятиях возможно осуществление творческих замыслов аудитории и в области документальных, анимационных

медиатекстов. Документальные сюжеты могут быть связаны с пейзажными зарисовками и кадрами, не требующими длительного подготовительного и постановочного периодов. По тем же причинам анимационные видеосюжеты лучше готовить либо в технике объемной (пластилиновой и пр.) мультипликации, либо с помощью персонального компьютера.

Бесспорно, такого рода занятия имеют чисто учебный характер и не нацелены на создание законченных произведений медиакультуры, претендующих на профессиональный уровень. Важен не результат в смысле создания, к примеру, фильма для конкурса видеолюбителей, а сам процесс постижения аудиторией аудиовизуального языка, развития творческих способностей.

В процессе «дубляжно-тонировочного» периода аудитория на собственном опыте как бы погружается в лабораторию озвучания и «дубляжа» медиатекстов. Конкретные задачи, стоящие перед аудиторией при выполнении «дубляжно-тонировочных» заданий, таковы:

- сравнение на практике различных вариантов переозвучания (тонировки) видеопериода: форсирование и микширование шумов, громкости речи, музыки; смена речевых интонаций, тембров;

- осуществление разных трактовок «дубляжа» незнакомого аудитории видеофрагмента (лишенного звуковой фонограммы), либо эпизода из иностранного фильма или телепередачи;

- освоение разнообразных звуковых, шумовых спецэффектов (имитация звуков, звуконаложение и пр.).

На основе такого рода занятий учащиеся лидеры уже самостоятельно, в рамках художественной самостоятельности, могут организовывать игровые конкурсы типа КВН, где команды соревнуются, представляя жюри «телепрограммы новостей», «репортажи» с места событий.

В результате «театрализованно-ситуативные» задания, как и «литературно-имитационные», помогают формировать следующие качества, отвечающие тем или иным показателям художественного развития личности: знания основных этапов процесса создания

медиатекстов, функций авторов произведений медиакультуры, азов специфики их работы в плане выражения своих мыслей, идей, ощущений в звукозрительных, пространственно-временных образах, в различных видах и жанрах («понятийный» показатель); эмоциональные, художественные мотивы контакта с медиа («мотивационный» показатель); творческие, художественные способности в сфере создания, пусть простейших, но зато собственных медиатекстов («креативный» показатель). При этом игровая форма проведения учебных занятий не сковывает фантазию, воображение, помогает проявиться индивидуальному творческому мышлению каждого учащегося.

Показателем эффективности выполнения «театрализованно-ситуативных» творческих заданий можно считать способность учащегося в игровой форме на собственном опыте практически освоить азы создания медиатекста.

3. «Изобразительно-имитационные» творческие занятия

Методика выполнения этих творческих занятий также рассчитана на игровые, ролевые возможности педагогического процесса. В полном соответствии с логикой этапов создания и выпуска в свет реальных произведений медиакультуры (после работы над минисценариями и «монтажно-тонировочного периода») аудитория подходит к фазе, когда готовые медиатексты надо рекламировать, «продавать» на «рынке», «прокатывать» и т.д.

Этим целям и подчиняются конкретные творческие задания, развивающие воображение, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие аудитории:

- создание рекламных афиш собственного медиатекста (вариант: афиши к профессиональным медиатекстам) с помощью фотоколлажа с дорисовками, либо основанных на оригинальных собственных рисунках;
- создание рисунков и коллажей на тему российских и зарубежных произведений медиакультуры;
- создание рисованных «комиксов» по мотивам медиатекстов, рассчитанных на определенную возрастную аудиторию.

После выполнения вышеупомянутых творческих заданий проводится конкурс афиш, коллажей, рисунков, комиксов – обсуждаются их достоинства и недостатки, авторы творческих работ имеют возможность публичной защиты своих произведений, отвечают на вопросы педагога и аудитории.

Основной показатель выполнения задания – умение учащегося в невербальной форме передать свои впечатления от просмотра произведений медиакультуры.

Знания и креативные умения, полученные аудиторией при освоении вводного практического этапа, подготавливавшего их к занятиям, развивавшим восприятие медиатекстов, созданных профессионалами, способствовали благотворному осуществлению учебного процесса в рамках спецкурса. Утверждаю это с достаточной уверенностью, так как в процессе эксперимента нами апробировались два варианта развития медиавосприятия:

- 1) с помощью обсуждений медиатекстов профессиональных авторов;
- 2) то же, но с предварительным циклом практических креативных заданий, введших аудиторию в лабораторию создания медиатекстов.

Второй вариант оказался более продуктивным. После занятий креативного характера аудитория не только более свободно владела специфической терминологией, но и быстрее, подробнее описывала в устной речи элементы медиаобраза. Знания и умения, касающиеся «кухни» творческого процесса создания медиатекстов, помогали учащимся точнее выражать свои ощущения, чувства по поводу увиденного и услышанного, косвенно развивали их способности к восприятию медиатекстов, в определенной степени готовили их к последующему анализу (так как без наличия умения описать свои впечатления нельзя говорить о полноценном анализе медиатекста).

II. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов

1. Творческие занятия по восстановлению в памяти динамики пространственно-

временных, аудиовизуальных образов кульминационных эпизодов произведений медиакультуры в процессе коллективного обсуждения

Итак, после вводной креативной части занятий следует основной этап развития у аудитории полноценного восприятия аудиовизуальной, пространственно-временной структуры произведений медиакультуры в процессе просмотров и коллективных обсуждений.

В данном случае мы опираемся на высказанный Ю.Н.Усовым тезис о том, что «восприятие звукозрительного образа – это визуальное переживание темпа, ритма, подтекста пластической формы киноповествования; результатом этого переживания являются чувственные и интеллектуальные ассоциации, которые возникают в процессе восприятия звукозрительного ряда, пластической композиции его составных частей и синтезируются в образном обобщении, содержащем в себе авторскую концепцию, многомерность художественной идеи» [Усов, 1989, с.235].

Кроме этого важнейшего показателя полноценного восприятия произведений медиакультуры, в ходе занятий нужно иметь в виду усвоение аудиторией особенностей композиции кадра, его пространственного, цветоцветового, звукового, ракурсного решения, которое в синтезированном виде несет смысловую нагрузку. Аудитория должна овладеть также своего рода монтажностью мышления – эмоционально-смысловым состоянием элементов повествования, их ритмическим, пластическим соединением в кадре, эпизоде, сцене, чтобы в итоге восприятие медиатекстов основывалось на взаимосвязи нескольких процессов:

- восприятия динамически развивающихся зрительных образов;
- сохранения в памяти предыдущих аудиовизуальных, пространственно-временных элементов медиаобраза;
- прогнозирования, предчувствия вероятности того или иного явления в медиатексте.

Для того чтобы осуществить эти задачи по отношению к аудиовизуальным медиа, аудитории предлагается сделать попытку описания динамики развертывания медиаобраза в ритмически организованной пластической

форме повествования. Основой данного процесса может стать обсуждение монтажного (с учетом ритма, темпа и т.д.) сочетания кадров (принимая во внимание их композицию: фронтальную, глубинную, ракурсную, цветоцветовую) и эпизодов, так как динамика становления аудиовизуального образа проявляется именно во взаимодействии кадров и монтажа.

Цель данных занятий заключается в том, чтобы учащиеся, общаясь с медиа, развивали свою эмоциональную, творческую активность, невербальное мышление, звукозрительную память, вследствие чего облегчаются анализ и синтез звукозрительного, пространственно-временного образа произведения медиакультуры.

2. «Литературно-имитационные» творческие занятия

Методика их выполнения основывается на игровых, проблемных и ролевых элементах. В целях усвоения таких понятий, как «установка на медиавосприятие», «процесс медиавосприятия», «условие медиавосприятия», «сопереживание», «сотворчество», «уровни медиавосприятия», «типология медиавосприятия», «система эмоциональных перепадов», «феномен массового успеха», «функции медиакультуры», важных для понимания темы, аудитории предлагается:

- описать основные признаки лучшей (худшей) установки на восприятие конкретного произведения медиакультуры;
- описать лучшие (худшие) объективные (обстановка во время просмотра) и субъективные (настроение, индивидуальные психофизиологические данные) условия восприятия медиатекстов;
- составить рассказ от имени главного героя или второстепенного персонажа медиатекста: с сохранением особенностей его характера, лексики («идентификация», «сопереживание», «сотворчество»);
- поставить героя медиатекста в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, завязки, эпилога; возраста, пола, национальности персонажа и т.д.);

– составить рассказ от имени одного из неодушевленных предметов, фигурирующих в медиатексте, изменив тем самым ракурс повествования в парадоксальную, фантастико-эксцентрическую сторону;

– вспомнить прозаические, поэтические, театральные, живописные, музыкальные произведения, ассоциирующиеся с тем или иным произведением медиакультуры, обосновать свой выбор;

– составить монологи («письма» в редакции газет и журналов, на телевидение, в министерство культуры и др.) представителей аудитории с различными возрастными, социальными, профессиональными, образовательными и иными данными, находящихся на разных уровнях медиавосприятия («первичная идентификация», «вторичная идентификация», «комплексная идентификация», учет ориентации на развлекательную, рекреативную, компенсаторную и другие функции медиакультуры);

– на примере конкретного медиатекста массовой (популярной) культуры постараться раскрыть сущность механизма «эмоционального маятника» (чередования эпизодов, вызывающих положительные (радостные, веселые) и отрицательные (шоковые, грустные) эмоции у аудитории, т.е. используя опору на психофизиологическую особенность восприятия);

– по списку самых популярных медиатекстов (российских и зарубежных) попытаться обосновать причины их успеха (опора на миф, фольклор, зрелищность жанра, систему «эмоциональных перепадов», наличие развлекательной, рекреационной, компенсаторной и других функций, счастливый конец, авторская интуиция и т.д.);

– по рекламным аннотациям (роликам) составить прогноз зрительского успеха новых медиатекстов.

В качестве худших вариантов установки на восприятие медиатекста аудитория может отметить полное отсутствие предварительной информации, либо, напротив, слишком подробное вступительное слово педагога (искусствоведа, журналиста, культуролога), навязывающего свои выводы, разжевывающего аудитории концепцию еще не знакомого ей произведения.

В числе лучших установок на восприятие могут быть названы: тактичная, короткая по времени (до десяти минут) информация о творческом пути авторов медиатекста, о его жанре, о времени создания конкретного произведения, без предварительного анализа его достоинств и недостатков.

Говоря об условиях медиавосприятия, учащиеся могут обратиться к собственному зрительскому опыту, отмечая, как существенно нарушается восприятие при неэтичном поведении части зрителей в кинотеатре, интернет-клубе (громкие разговоры, шум, хулиганские выходки), при мрачном, подавленном настроении зрителя.

Игровое занятие по составлению «рассказа от имени героя» проводится на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом, затем – пишет рассказы от имени главных или второстепенных его персонажей, а потом проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы. Так достигается цель занятий: аудитория проникает в лабораторию авторов произведения медиакультуры.

Важную роль в формировании умений восприятия и последующего анализа произведений медиакультуры играют творческие задания, направленные на изменение различных компонентов произведений. Учащиеся придумывают, а затем обсуждают варианты названий медиатекстов, убеждаясь при этом, как существенно изменяется восприятие одной и той же истории, решенной в том или ином жанре. Меняя в своих работах время и место действия, жанр, композицию медиатекста, учащиеся могут проявить личные творческие способности, фантазию воображение.

Еще в более парадоксальную, фантастическую сторону изменяют ракурс взгляда на произведение медиакультуры задания, в которых требуется составить рассказ от имени неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в медиатексте. К примеру, денежной банкноты, переходящей из рук в руки, зеркала в комнате героев, автомобиля, в котором герой преследует преступников. Составлению таких рассказов часто помогают

аналогии из других видов искусства (песня В. Высоцкого «Я «Як»-истребитель» и др.).

Творческие задания, связанные с разного рода художественными ассоциациями, как правило, вызывают у аудитории большие трудности, так как предусматривают солидный запас знаний о других видах искусства. Здесь обычно лидируют учащиеся, у которых хорошие и отличные оценки по курсам литературы, изобразительного искусства, музыки, мировой художественной культуры.

Показателем выполнения творческих заданий «рассказ от имени героя», «герой в измененной ситуации» является способность учащегося отождествить себя с персонажем, понять и вербально воссоздать его психологию, лексику, обосновать мотивы его действий и поступков (включая воображаемые, отсутствующие в реальном произведении). Показателем эффективности творческих занятий, выявляющих связи между различными произведениями разных искусств, является развитость у учащегося ассоциативного мышления, понимание им взаимосвязи звуковых, зрительных, пространственных, временных, звукозрительных и пространственно-временных искусств разнообразных видов и жанров.

В итоге весь комплекс занятий творческого характера служит дополнением к знаниям и умениям, полученным аудиторией на предыдущих занятиях: у учащихся развиваются познавательные интересы, фантазия, воображение, ассоциативное, творческое, критическое, индивидуальное мышление, аудиовизуальная грамотность. Полученные знания и умения соединяются с понятиями из уроков литературы («тема», «идея», «сюжет» и т.д.), изобразительного искусства («цвет», «свет», «композиция», «ракурс»), музыки («темп», «ритм» и пр.). Аудитория глубже усваивает такие понятия, как «установка на восприятие», «сопереживание герою», «идентификация».

Практическому освоению типологии медиавосприятия способствуют творческие задания, предлагающие аудитории имитировать письма в различного рода инстанции, написанные от имени представителей аудитории разного возраста, уровня образования, художественного восприятия и вкуса. Показателем усвоения материала может служить

способность к идентификации с воображаемым «реципиентом», обладающим тем или иным уровнем восприятия произведений медиаккультуры.

В следующем творческом занятии на примере одного из медиатекстов аудитория может попытаться раскрыть сущность механизма так называемого «эмоционального маятника»: чередования эпизодов, вызывающих положительные и отрицательные зрительские эмоции.

Цель данного занятия: показать учащимся, что эмоциональное воздействие закономерно и естественно для произведений медиаккультуры, как и для искусства, использующего психофизиологический уровень влияния на аудиторию, основанный на апелляции к чувствам человека. Любое искусство влияет на читателя, зрителя, слушателя не только интеллектуально, но и эмоционально. Важно, чтобы учащиеся поняли, что так называемое сильное впечатление, порой получаемое ими, к примеру, от произведений массовой (популярной) культуры, зависит вовсе не от высоких художественных качеств, но и от умелого воздействия на чувственную сферу человека.

Известно, что произведение медиаккультуры, даже самое остросюжетное, не в силах держать зрителей как в «шоковом состоянии», так и в «эмоциональном комфорте». И в том и в другом случае возникают неизбежное притупление чувств, эмоций, усталость, потеря интереса к происходящему. Интенсивность раздражения не может повышаться бесконечно. Отсюда – стремление многих авторов произведений массовой (популярной) медиаккультуры к точному математическому расчету ситуаций, последовательному чередованию эпизодов, вызывающих «положительные» и «отрицательные» эмоции, но с непременно счастливым концом, чтобы зрители не сочли медиатекст «тяжелым» (что, несомненно, оттолкнет значительную часть аудитории).

Бесспорно, этот психологический закон хорошо знаком и художникам, создающим сложные, неоднозначные по их философской концепции произведения, однако именно произведения массовой культуры, основанные на

зрелищных жанрах (комедии, мелодрамы, детектива, триллера) часто содержат данный принцип в максимально упрощенном, схематичном виде, что и позволяет аудитории без особого напряжения справиться с вышеприведенным заданием.

Занятие разделяется на следующие этапы:

- коллективный просмотр аудиовизуального медиатекста массовой (популярной) культуры;

- выделение эпизодов, которые вызвали у аудитории положительные и отрицательные эмоции с целью определения степени эмоционального воздействия конкретного произведения;

- разбивка медиатекста на крупные сюжетные блоки с присвоением им соответствующих знаков: минус (эпизод вызывает отрицательные эмоции страха, ужаса); плюс (эпизод вызывает положительные – радостные, успокоительные эмоции) и знак равенства (эпизод эмоционально нейтрален); цель – показать на конкретном примере, как построена система «эмоциональных перепадов» («эмоционального маятника») медиатекста, добиться, чтобы аудитория поняла, что его воздействие нередко основано не на глубоком проникновении в характеры героев, в суть проблемы, а на своего рода знаковой системе чередования эпизодов-блоков с полярным эмоциональным наполнением.

В итоге достигается цель занятия: аудитория приходит к выводу, что произведения массовой медиаккультуры, как правило, довольно легко разбиваются на кубики-блоки (которые иногда даже можно поменять местами, – без ущерба сюжету и смыслу произведения), скрепленные точно разработанным механизмом «эмоциональных перепадов».

При этом важно подчеркнуть, что по подобной эмоциональной «формуле успеха» (включая компенсацию тех или иных недостающих в жизни чувств: счастливый конец, использование зрелищных жанров) построены многие медиатексты. Добавим сюда не только развлекательную и рекреационную функции, но и опору на миф, фольклор, авторскую интуицию, серийность, словом, – ориентацию на большинство уровней восприятия.

Творческое задание прогнозирования зрительского успеха произведений медиаккультуры тесно связано с предыдущими заданиями и требует от аудитории не только хорошего усвоения предшествующего материала, но и ассоциативного мышления, интуиции. Учащиеся, опираясь на жанровые тематические и иные параметры еще не знакомых им произведений, пытаются сделать вывод об их дальнейшей судьбе в условиях медиарынка.

3. «Театрализованно-ситуативные» творческие занятия

Методика проведения этих занятий основана на театрализованных этюдах, связанных с теми же понятиями и проблематикой, что и на этапе «литературно-имитационных» занятий. Оба этапа взаимно дополняют друг друга, развивают разные стороны креативных способностей аудитории.

По аналогии с последовательностью «литературно-имитационных» занятий аудитории предлагается:

- разыграть «актерскими» средствами различные варианты установки на восприятие (к примеру, вступительное слово ведущего видео/киноклуба);

- разыграть театрализованные этюды на тему объективных и субъективных условий медиавосприятия.

Разыгрывая данные этюды, можно имитировать шумное поведение аудитории во время просмотра, стрессовые ситуации, полученные зрителями накануне контакта с медиатекстом (крупный выигрыш в лотерею, отчисление из школы и др.), диалоги, споры нескольких представителей разных типов восприятия. Словом, в веселой, полупародийной форме глубже постигать особенности процесса восприятия произведений медиаккультуры.

В целом же весь комплекс занятий по развитию медиавосприятия готовит аудиторию к следующему этапу – анализу медиатекстов.

III. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения анализа медиатекстов

Основные этапы данного цикла выглядят следующим образом:

– выявление и рассмотрение содержания эпизодов медиатекстов, с максимальной яркостью воплощающих характерные закономерности произведения в целом;

– анализ логики мышления авторов медиатекста: в развитии конфликтов, характеров, идей, аудиовизуального, пространственно-временного ряда, монтажа и т.д.;

– определение авторской концепции и обоснование личного отношения каждого учащегося к позиции создателей медиатекста.

Методическая реализация данных этапов основывается на цикле практических занятий, посвященных анализу конкретных медиатекстов.

При этом, как показывает практический опыт, надо, во-первых, идти от простого к сложному: сначала выбирать для обсуждения, анализа ясные по фабуле, авторской мысли, стилистике медиатексты, во-вторых, – стремиться учесть жанровые, тематические предпочтения аудитории.

Разумеется, здесь вновь используются творческие, игровые, эвристические и проблемные задания, существенно повышающие активность и заинтересованность аудитории.

Эвристическая форма проведения занятия, в ходе которой аудитории предлагается несколько ошибочных и верных суждений, существенно облегчает учащимся аналитические задачи и служит как бы первой ступенью к последующим игровым и проблемным формам обсуждения медиатекстов.

В ходе реализации эвристических подходов методики проведения занятий аудитории предлагаются:

– истинные и ложные трактовки логики авторского мышления на материале конкретного эпизода медиатекста;

– верные и неверные варианты авторской концепции, раскрывающейся в конкретном медиатексте.

Подобная эвристическая форма проведения занятий особенно эффективна для учащихся со слабой начальной подготовкой, с отсутствием личностного начала, независимого, самостоятельного мышления. Такой аудитории, несомненно, нужны «опорные» тезисы, на базе которых (плюс собственные

дополнения) можно сформулировать то или иное аналитическое суждение.

Игровые формы проведения занятий логически продолжают предыдущие. Предлагаются следующие варианты игровых заданий:

1) литературно-имитационные, в ходе которых аудитория должна написать:

– аннотации и сценарии рекламных медиатекстов (или «антирекламы», направленной на высмеивание недостатков медиатекста);

– свои варианты «улучшения качества» известных медиатекстов: какие изменения можно внести в дизайн и макет интернетного сайта, журнала, газеты; каких актеров/ведущих взяли бы на главные роли в фильме или телепередаче; что изменили бы в сюжете конкретного медиатекста (изъятия, дополнения и пр.).

Выполняя эти задания, аудитория в игровой форме готовится к серьезному проблемному анализу медиатекстов. Естественно, что все вышеназванные работы коллективно обсуждаются, сравниваются. Большинство заданий выполняется на «конкурсной» основе, с последующим определением лучшей работы. Показатели выполнения заданий: умение в игровой форме рассказать о наиболее привлекательных, зрелищных аспектах медиатекстов (реклама), представить логически и художественно убедительный вариант замены отдельных компонентов медиатекста;

2) «театрализованно-ситуативные» творческие занятия:

– театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «авторами» медиатекста («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером»); «журналисты» по ходу занятия задают заранее подготовленные вопросы, порой каверзные, «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища – конкретного медиатекста;

– театрализованный этюд на тему интервью с «зарубежными деятелями медиаккультуры» (с аналогичным распределением функций);

– театрализованный этюд на тему «международной встречи медиакритиков», которые обсуждают различные аспекты, связанные с медиа, анализируют отдельные произведения;

– «юридический» ролевой этюд, включающий процесс «расследования» преступлений главного отрицательного персонажа медиатекста, «суд» над авторами произведения медиакультуры;

– театрализованный этюд на тему рекламной кампании в сфере медиа: конкурс «медиа-реклама» (вариант – «антиреклама»).

По сути дела, «театрализованно-ситуативные» творческие занятия дополняют и обогащают умения, приобретенные аудиторией во время «литературно-имитационных» игровых практических занятий. Помимо умений устного коллективного обсуждения, они способствуют раскрепощенности, общительности аудитории, делают речь учащихся более свободной, активизируют импровизационные способности.

К недостаткам некоторых «театрализованно-ситуативных» занятий можно, вероятно, отнести достаточно длительный этап предварительной подготовки аудитории, которая требуется, чтобы войти в роль «авторов», «журналистов» и др.

Следующий цикл занятий состоит в проблемных коллективных обсуждениях и в рецензировании медиатекстов. Здесь могут использоваться следующие виды проблемных творческих заданий:

– сопоставление и обсуждение рецензий (статей, книг) профессиональных медиакритиков, журналистов;

– подготовка рефератов по теоретическим проблемам медиакультуры;

– устные коллективные обсуждения (с помощью проблемных вопросов педагога) медиатекстов;

– письменные рецензии учащихся на конкретные медиатексты разных видов и жанров.

Логика последовательности творческих заданий исходит из того, что критический анализ медиатекстов начинается со знакомства с работами медиакритиков-профессионалов (рецензии, теоретические статьи,

монографии, посвященные медиакультуре и конкретным медиатекстам), по которым аудитория может судить о различных подходах и формах такого рода работ.

Аудитория ищет ответы на следующие проблемные вопросы: «В чем авторы рецензий видят достоинства и недостатки данного медиатекста?», «Насколько глубоко рецензенты проникают в замысел автора?», «Согласны ли вы или нет с оценками рецензентов? Почему?», «Есть ли у рецензентов свой индивидуальный стиль? Если да, то в чем он проявляется (стилистика, лексика, доступность, наличие иронии, юмора)?», «Что устарело, а что – нет в данной книге?», «Медиатексты какой тематической, жанровой направленности поддерживает автор статьи, книги? Почему?», «Почему автор построил композицию своей книги так, а не иначе?».

Затем – работа над рефератами. И только потом – самостоятельное обсуждение медиатекстов.

Занятия по формированию умений анализа и синтеза медиатекстов должны быть направлены на тренировку звукозрительной памяти, на стимуляцию творческих способностей личности, на импровизацию, самостоятельность, культуру мышления, способность применить полученные знания в новых педагогических ситуациях, на психологическую, нравственную работу, размышления о моральных и художественных ценностях и т.д.

Общая схема обсуждения медиатекста:

– вступительное слово ведущего (его цель – дать краткую информацию о создателях медиатекста, напомнить предшествующие их работы, чтобы аудитория могла выйти за рамки конкретного произведения и обратиться к другим произведениям этих авторов; если есть в том необходимость, остановиться на историческом или политическом контексте событий, ни в коем случае не касаясь художественных, нравственных и иных оценок авторской позиции и, разумеется, не пересказывая фабулу произведения), т.е. дается установка на медиавосприятие;

– коллективное «чтение» медиатекста (коммуникативный этап);

– обсуждение медиатекста, подведение итогов занятия.

Обсуждение медиатекстов начинается с относительно простых для восприятия произведений массовой (популярной) культуры со следующими этапами:

- выбор эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения всего фильма;
- анализ конкретных эпизодов (попытка разобраться в логике авторского мышления – в комплексном, взаимосвязанном развитии конфликта, характеров, идей, звукозрительного ряда);
- выявление авторской концепции и ее оценка аудиторией.

Завершается обсуждение проблемно-проверочным вопросом, определяющим степень усвоения аудиторией полученных умений анализа медиатекста (например: «С какими известными вам медиатекстами можно сравнить данное произведение? Почему? Что между ними общего?»).

Аналогичная методика обсуждений конкретных медиатекстов в молодежной, школьной аудитории более подробно описана мною в ранее опубликованных книгах [Федоров, 1987; 1989; 1990; 2001 и др.].

Показателем способности аудитории к анализу аудиовизуальной, пространственно-временной структуры медиатекстов является умение осмысления многослойности образного мира как отдельных компонентов, так и произведения в целом: логики звукозрительного, пластического развития мыслей авторов в комплексном, целостном единстве разнообразных средств организации изображения и звука.

Известно, что одна из основных задач медиаобразования в современных условиях – формирование и развитие у аудитории критического мышления по отношению к медиатекстам, распространяемым по каналам массовой коммуникации.

Однако развитие у аудитории критического мышления невозможно без предварительного ее знакомства с типичными целями, методами и приемами манипулятивного медиа-воздействия, его социально-психологическими механизмами, без проблемного анализа информации. Зная конкретные приемы подобного воздействия, учащиеся смогут критично

воспринимать любую информацию, поступающую по каналам прессы, телевидения, кинематографа, радио, Интернета и т.д.

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

- психофизиологический уровень воздействия 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-психологический уровень, основанный во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю дается иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста;
- информационный уровень, суть которого в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации;
- эстетический уровень, рассчитанный 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».

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

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

- «оркестровку» – психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;
- «селекцию» («подтасовку») – отбор определенных тенденций – к примеру, только позитивных или негативных, искажение,

преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;

- «наведение румян» (приукрашивание фактов);

- «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных);

- «трансфер» («проекция») – перенос каких-либо качеств (положительных, отрицательных) на другое явление (или человека);

- «свидетельство» – ссылку (не обязательно корректную) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;

- «игру в простонародность», включающую, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации.

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

Исходя из вышеизложенного, мною разработана следующая методика развития «антиманипулятивного» критического 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 медиатекста пытаются добиться нужного им эффекта;

- попытка разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции, оценка аудитории данной концепции медиатекста.

Разумеется, такой подход к проведению занятий полезен при определенных условиях.

Прежде всего, он должен опираться на теоретическую подготовку учащихся. Бесспорно, такую теоретическую подготовку можно непосредственно включать в практику проблемного анализа информации, но, на мой взгляд, предварительное общетеоретическое знакомство аудитории с типичными целями и приемами манипулятивного воздействия медиа значительно облегчает дальнейший ход занятий.

При проблемном анализе медиатекстов с учащимися используются различные методические приемы:

- «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио, очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами);

- снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»;

- критический анализ целей, интересов «агентства», т.е. источника информации.

Конечно, если для критического анализа выбран не информационный телевыпуск, а художественный медиатекст, надо учитывать 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.

Один из самых острых вопросов, относящихся к манипулятивному воздействию медиа, – насилие на экране. Бесспорно, немногие подростки пытаются в реальной жизни подражать жестоким героям боевиков. Но иных из них «привыкание» к насилию, показанному по медиаканалам, бездумное потребление эпизодов с многочисленными сценами убийств, пыток, приводит к равнодушию, очерствению души, неспособности к нормальной человеческой реакции сострадания другим людям. Отсюда ясна цель рассмотрения этого аспекта. К примеру, – обнаружить истинную сущность персонажа-супермена, запросто убивающего десятки людей, показать, в чем вред показа насилия как «игры», «шутки» и т.п.

В целях более разнообразного проведения занятия применяется эффективная игровая

форма – «расследование», суть которой в следующем. Аудитории предлагается расследовать преступления героев нескольких медиатекстов, содержащих сцены насилия. Дается задание выявить неблагоприятные, незаконные, жестокие, антигуманные действия персонажей, которые могут, помимо всего прочего, подаваться авторами в «веселой» и «шутливой» форме. Таким образом собрав веские «улики», аудитория выстраивает итоговое обвинение против авторов («агентств») тех или иных медиатекстов, манипулирующих сценами насилия.

В этом случае представляются весьма полезными рекомендации американского ученого Б. Бэйера: учащиеся «должны уметь определить: 1) различие между заданными и общеизвестными фактами и требующими проверки; 2) надежность источника; 3) точность определения; 4) допустимые и недопустимые утверждения; 5) различие между главной и второстепенной информацией, утверждением; 6) пристрастность суждения; 7) установленные и не установленные суждения; 8) неясные и двусмысленные аргументы; 9) логическую несовместимость в цепи рассуждения; 10) силу аргумента» [Beyer, 1984, p.56].

Бесспорно, для анализа информационных медиатекстов умения, предложенные Б.Бэйером, могут дать хорошие педагогические результаты, вырабатывая своеобразный иммунитет к бездоказательности, «фигурам умолчания» и лжи. Нельзя не признать, что человек, не подготовленный к восприятию информации в ее различных видах, не может полноценно ее понять и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа, не способен к самостоятельному выражению своих мыслей и чувств. Однако для художественного анализа любого, пусть даже самого примитивного произведения, «защиты» от манипулятивного воздействия, конечно же, недостаточно.

Разработанная нами методика проведения медиаобразовательных занятий, на наш взгляд, вполне сопоставима с зарубежным опытом в этой области.

Как уже отмечалось, ведущие медиапедагоги Великобритании убеждены, что с расширением современных цифровых технологий критическое мышление по отношению к кино,

видео, телевидению становится неотъемлемой частью грамотности в целом, «поэтому так важны умения создавать и использовать медиатексты» [Burns and Wall, 1990, p.4]. В связи с этим предлагается педагогическая методика, призванная облегчить британским учителям медиаобразование школьников. Эта методика содержит восемь базовых подходов, основанных на рассмотрении вышеизложенных ключевых понятий медиаобразования [BFI, 2000, p.7]:

- Freeze Frame (замораживание кадра);
- Sound and Image (звук и изображение);
- Spot the Shots (место и кадр);
- Top and Tail (начало и конец)
- Attracting Audiences (привлечение аудитории);
- Generic Translations (видовые трансформации);
- Cross-media Comparisons (сравнения медиатекстов);
- Simulation (имитация).

Методика «замораживания кадра» заключается в том, что учитель с помощью кнопки «Стоп» останавливает видеоизображение, и учащиеся пытаются анализировать композицию, освещение, цвет, ракурс в кадре. Таким образом достигается педагогическая цель: ученики понимают, что каждый элемент визуального образа имеет свое значение.

Методика этапа «звук и изображение» построена на том, что педагог закрывает экран монитора, и учащиеся слышат только звуковую дорожку медиатекста. После чего им предстоит угадать содержание, жанр, стиль предложенного фрагмента, попытаться подумать над тем, какими еще могут быть варианты музыкального и шумового сопровождения в этом медиатексте. Здесь учащиеся на практике понимают важность и особенности звукового решения фильма или телепередачи.

Методика «места и кадра» рассчитана на итоговое понимание учащимися того, что каждый кадр несет определенную информацию, что существует монтажный ритм кадров, т.е. здесь снова изучается язык медиа.

Методика «начала и конца» предусматривает просмотр учащимися начальных/заключительных титров/кадров медиатекста, по которым они должны определить/угадать жанр произведения, поразмышлять над тем,

кто является его автором, собственником произведения.

Методика изучения механизмов «привлечения аудитории» рассчитана на то, что учащиеся смогут собрать пакет различного рода информации по медиакультуре (рецензии, рекламу, фотографии, саундтреки), на основании которой можно подготовить групповую «презентацию» медиатекста или составить коллаж на его тему. И все это ради того, чтобы понять причины успеха медиатекста у аудитории.

Методика «видовых трансформаций» развивает у учащихся умения «перевода» медиатекстов из одного вида в другой (т.е. из литературного текста в экранный и, наоборот, из газетного – в стихотворный).

Методика «сравнения медиатекстов» заключается в том, что учащимся предлагается сопоставить два фрагмента разных произведений, предназначенных для различных аудиторий. К примеру, нужно сравнить ключевые эпизоды литературного текста и двух его экранизаций. Или сопоставить трактовки одной и той же темы в художественной и документальной форме.

Что касается методики «имитации», то она рассчитана на то, что учащиеся будут разыгрывать роли продюсеров/авторов медиатекста, модифицируя его для различных возрастных групп, критикуя его с различных точек зрения, пытаясь «продать» различным телеканалам и прокатным фирмам.

Как видим, в целом данная методика полностью соответствует теории о шести

ключевых понятиях медиаобразования, сторонниками которой являются К. Бэзэлгэт (Cary Bazalgette), Э. Харт (Andrew Hart) и многие другие британские медиапедагоги.

При этом предметом медиаобразования определяется система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование. В качестве целей выделяются: формирование культуры взаимодействия с медиа; развитие восприятия различных видов информации, умений анализа и интерпретации медиатекста; формирование критического мышления; обучение различным формам самовыражения при помощи медиа; развитие творческих способностей в области медиа.

Понимание термина «агентство»/agency (в смысле источника медиаинформации и людей, которые владеют медиатекстами, создают и распространяют их) дошкольниками «может показаться далеко отстоящим от понимания шестнадцатилетних, но важно видеть связь между ними. Каждый человек знает, что любые тексты не возникают сами по себе, но создаются – даже, если он не знает, кем и для чего. В разговоре детей по поводу медиа часто звучат такие фразы: «Они сделали это так, потому что...», или «Они никогда не показывают...». Таким образом, дети уже в самом раннем возрасте используют понятие «агентство», правда, заменяя его абстрактным термином «они», чтобы «указать на существующие «за кулисами» медиатекстов сферы влияния» [Бэзэлгэт, 1995, с. 19].

ЛИТЕРАТУРА

- Beyer B.K.* Improving Thinking Skills. In: Phi Delta Kappan, 1984. Vol. 65. N 8, p.56.
- Burns, D. and Wall, I.* (1990). Film English Curriculum. Narrative. Characters and Settings. Genre. Audience. Teachers' Notes. London: Film Education.
- Conseil de l'Education aux Medias (1995). L'Education aux medias en 12 questions. Bruxelles: CEM – Conseil de l'Education aux Medias, 32 p.
- Conseil de l'Education aux Medias (1996). L'Education "a l'Audiovisuel et aux Medias. Bruxelles: CEM – Conseil de l'Education aux Medias, Fondation Roi Baudouin, 1996, 152 p.
- Conseil de l'Education aux Medias (2000). Au-dela de la technologie – L'education aux medias et au multimedia. Bruxelles: CEM – Conseil de l'Education aux Medias, 33 p.
- Dewey, J.* (1976). Philosophy of education. Carbonale: Southern Illinois University Press, pp.277–291.
- Film Education. Методическое пособие по кинообразованию: Пер. с англ. – М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. – 124 с.
- Hart, A.* (1998). Teaching the Media: International Perspectives. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 208 p.
- Hart, A.* (1991). Understanding the Media. London: Routledge, 268 p.
- Journal de Board. Bruxelles: CEM, 2001, 16 p.

- Leveranz, D.* (1996). *Media, analysis and Practice.*
- Masterman, L.* (1985). *Teaching the Media.* London: Comedia, 341 p.
- 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 (U.K.): Transaction Publishers, pp.15–68.
- McMahon, B. and Quin, R.* (1997). *Living with the Tiger: Media Education Issues for the Future.* In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.307–321.
- Means, B.* (1994). *Using Technology to Advance Educational Goals.* *Technology and Education Reform.* San Francisco: Jossey-Bass, pp.1–21.
- Moving Images in the Classroom. A Secondary Teacher's Guide to Using Film & Television* (2000). London: British Film Institute, English & Media Centre, Film Education, 64 p.
- Tyner, K.* (1998). *Literacy in the digital world: Teaching and Learning in the Age of Information.* Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 p.
- Tyner, K.* (1999). *New Directions for Media Education in the United States.* In: *Educating for the Media and the Digital Age.* Vienna: Federal Ministry of Education and Cultural Affairs and UNESCO, pp.251–271.
- Worsnop, C.* (1994). *Screening Images: Ideas for Media Education.* Mississauga: Wright Communication, 180 p.
- Worsnop, C.* (1996). *Assessing Media Work.* Mississauga: Wright Communication, 80 p.
- Бэээлгэт, К.* Ключевые аспекты медиаобразования / К. Бэээлгэт // Доклад на российско-британском семинаре по медиаобразованию. – М., 1995. – 51 с.
- Нечай, О.Ф.* Основы киноискусства / О.Ф. Нечай. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
- Пензин, С.Н.* Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы / С.Н. Пензин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. – 176 с.
- Усов, Ю.Н.* Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.Н. Усов. – М., 1989. – 362 с.
- Федоров, А.В.* «За» и «против» / А.В. Федоров. – М.: Изд-во ВБПК, 1987. – 66 с.
- Федоров, А.В.* Видеоспор: Кино – видео – молодежь / А.В. Федоров. – Ростов: Ростов. книж. изд-во, 1990. – 80 с.
- Федоров, А.В.* Медиаобразование: история, теория и методика / А.В. Федоров. – Ростов: ЦВВР, 2001. – 708 с.
- Федоров, А.В.* Трудно быть молодым : Кино и школа / А.В. Федоров. – М.: Киноцентр, 1989. – 66 с.
- Шарииков, А.В.* Медиаобразование: Мировой и отечественный опыт / А.В. Шарииков. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 65 с.

РЕЗЮМЕ

Статья написана при поддержке гранта аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2006-2008) Министерства образования и науки Российской Федерации. Проект РНП.21.3.491 – «Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование». Раскрывается методика развития творческих способностей школьников и студентов в процессе работы над медиатекстами.

SUMMARY

The article is written through support of grant of analytical departmental goal-oriented program «Development of scientific potential of the higher school» (2006-2008), provided by Russian Federation Ministry of Education and Science. The project RNP.21.3.491 – «Development of critical thinking and media competence of students of teachers' training institute of higher education in the network of «Media education specialization». The author took up methods of schoolchildren and students' creative abilities when in use of work with media texts.