

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

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ МЕДИА И ЗАЩИТА ПРАВ РЕБЕНКА (медиаобразование как один из путей противостояния негативному воздействию экранного насилия на несовершеннолетнюю аудиторию)

Сегодня многие ученые мира обеспокоены негативным влиянием сцен экранного насилия на детскую аудиторию. Речь идет и о том, что те или иные средства массовой информации практически нарушают права ребенка, определенные документами ООН, не соблюдают возрастных ограничений при демонстрации (прежде всего, по телевидению) сцен насилия. Этой проблеме посвящены многие зарубежные исследования, касающиеся воздействия насилия на детскую и молодежную аудиторию. При этом, несмотря на различие в деталях, у большинства ученых, по сути, нет разногласий по поводу негативного влияния неконтролируемого потока сцен экранного насилия на детскую аудиторию и необходимости создания продуманной государственной политики по отношению к защите прав ребенка в области медиа.

Я согласен с тем, что «наука потратила много сил и времени, чтобы доказать причинно-следственную связь между восприятием насилия в фильмах и насилием в жизни. Это абсолютно необходимая работа, но она составляет только первый этап в изучении и освоении проблемы. Следующий связан с выявлением групп риска и методов профилактики дисфункционального воздействия» [1, с. 162].

Попытка характеристики так называемой группы риска в аудитории российских учащихся была, на мой взгляд, удачно предпринята К.А.Тарасовым. В качестве основных черт такого рода группы были названы: частый опыт реального совершения насильственных действий, отрицание общепринятых в обществе ценностей, важности образования, интеллекта и трудолюбия при активной ставке на силу, решительность и т.п. [1, с. 154–155].

Что же касается иных методов противостояния негативному воздействию экранного насилия на аудиторию, то тут, помимо строгого соблюдения законодательства, введения возрастной рейтинговой системы и развития самостоятельных умений индивида в области «виртуальной экологии» по отношению к аудиовизуальной продукции, бесспорно, нужны и другие действенные меры, среди которых важнейшую роль должно сыграть медиаобразование.

Медиаобразование – это направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации: прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д. Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств [2, с. 555].

По инициативе Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России Министерство образования и науки РФ в 2002 г. открыло и зарегистрировало новую специализацию (но еще не специальность) для педагогических вузов страны «Медиаобразование», присвоив ей государственный регистрационный номер 03.13.30. С осени 2002 г. практическое внедрение данной специализации началось на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института. При поддержке Московского бюро ЮНЕСКО и Программы этой организации «Информация для всех» с 2005 года Ассоциация кинообразования и медиапедагогике России начала регулярный выпуск всероссийского журнала «Медиаобразование». Постоянно обновляются медиаобразовательные сайты <http://edu.of.ru/mediaeducation>, <http://www.medialiteracy.boom.ru>, <http://www.mediaeducation.ru> и др.

На мой взгляд, медиаобразование может эффективно применяться для того, чтобы нейтрализовать воздействие «экранного насилия» на несовершеннолетнюю аудиторию, так как медиаобразованная аудитория понимает, что:

- «медиа транслируют идеи, информацию, новости с точки зрения каких-то людей;
- для эмоционального воздействия на публику используются специальные технологии; их можно распознать, понять, какого эффекта добивались создатели медиатекста и какого достигли;
- все медиатексты выгодны одним людям и невыгодны другим; можно задать, а иногда и ответить на вопросы о том, кому выгодно, кому – нет, почему?

Медиаграмотная аудитория:

- ищет альтернативные источники информации и развлечения;
- использует телевидение с пользой и для собственного удовольствия;
- не служит объектом манипуляции со стороны телевидения (в чьих-либо интересах);
- составляет более сознательную часть граждан своего общества» [3, с. 127].

Американский медиапедагог Э.Томан (E.Thoman) в связи с этим отмечает: «Я верю, что медиаобразование должно стать компонентом любой работы по предотвращению и профилактике насилия – и для отдельных людей, и для общества в целом» [4, с. 127–128]. В результате многолетних исследований ею были разработаны пять основных направлений, используя которые, медиаобразование может внести свой вклад в уменьшение воздействия медийного насилия на подрастающее поколение:

- ограничение времени, которое дети проводят за просмотром сцен с насилием. Родительские комитеты, церкви, библиотеки и общественные группы могут спонсировать программы по медиаграмотности, чтобы помочь родителям разработать и применить ограничения в соответствии с возрастом ребенка;
- изменение характера воздействия сцен насилия. Это можно сделать с помощью анализа технических средств, использованных для съемки жестокой сцены, и анализа различных изображений насилия в новостях, мультфильмах, фильмах, спортивных передачах и музыкальных клипах. Детям важно как можно раньше научиться отличать реальность от вымысла. Занятия по медиаграмотности могут быть интегрированы в любую обучающую среду – в школе, церкви, во внеклассных кружках и клубах;
- изучение альтернативных вариантов решения межличностных конфликтов (например, при обсуждении фильма «Ганди»);
- обнаружение и изучение культурных, экономических и политических факторов, имеющих отношение к теме «насилие и медиа»;
- развитие общественных дебатов в школах, церквях, внешкольных учреждениях и в средствах массовой информации [4, с. 128–129].

Я думаю, что эти пути, несомненно, могут быть полезны и в российских условиях, тем более, что в последние годы отечественные педагоги уделяют все большее внимание экологическим, реабилитационным аспектам медиаобразования. К примеру, Е. А. Бондаренко полагает, что социально-творческая реабилитация средствами медиаобразования предусматривает развитие восприятия, критического мышления, раскрытие творческого потенциала личности, как, впрочем, и традиционное для российской медиаобразовательной школы (О. А. Баранов, С. Н. Пензин, Ю. Н. Усов и др.) целенаправленное воспитание у аудитории эстетического вкуса, устойчивого интереса к художественному качеству медиатекстов различных типов. Реализация этих задач справедливо видится автору в синтезе «таких типов деятельности, как эстетическое восприятие (с акцентом на переживание и рефлексии), интерпретация результатов восприятия и художественно-творческая деятельность, а также освоение знаний, стимулирующих остальные виды деятельности» [5, с. 7].

В разработанной Е. А. Бондаренко [5, с. 38–39] анкете отчетливо просматривается опора на шесть ключевых понятий медиаобразования, предложенных в 80-х – 90-х годах британскими учеными: «агентство» (заказчик, создатель медиатекста, их цели, задачи), «категория» (рекламное сообщение, телепередача, фильм, статья и другие виды медиатекстов, их жанры), «технология» (средства создания медиатекста), «язык» (визуальное изображение, монтаж, звуковое и цветовое решение медиатекста), «репрезентация» (характер представления действительности в медиатексте) и «аудитория» (тип аудитории-адресата).

Касаясь методики развития восприятия учащихся по отношению к экранным искусствам, Е. А. Бондаренко вносит существенные дополнения в традиционную схему уровней отождествления с персонажем (более низкий) или автором (более высокий) медиатекста. Она предлагает расширенную шкалу уровней художественного восприятия:

1) «бытовой уровень восприятия (ограничен бытовыми мотивировками сюжета, характеров персонажей);

2) уровень социума (даются более глубокие характеристики персонажей и психологические

мотивировки поступков, есть понятие о расчете экранного произведения на определенную аудиторию);

3) уровень художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих; экранное зрелище как вид текста – выделение смысловых единиц повествования, характеристика их взаимодействия; внимание к выбору актера, кадру, характеру съемки, освещению, цветовому решению, монтажу и т.п.);

4) уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор исходя из конкретной системы художественной образности данного произведения);

5) уровень возникновения собственной концепции (собственных умозаключений) по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемического диалога с авторской концепцией экранного произведения» [5, с. 31].

При этом автор считает, что порядок изложения данных уровней художественного восприятия аудиовизуального медиатекста полностью соответствует оптимальной последовательности его обсуждения в аудитории учащихся.

Е. А. Бондаренко убеждена, что аудиовизуальное медиаобразование может и должно способствовать социально-творческой реабилитации учащихся. Вместе с тем, являясь последовательным сторонником продвижения медиаобразования в российские школы и вузы, она полагает, что введение в перегруженные школьные учебные планы обязательного специального предмета «Медиакультура» нецелесообразно. Здесь стоит отметить, что в отличие от школьной ситуации, введение специальных курсов по медиаобразованию надо считать обязательным для всех педагогических институтов и университетов, так как *интегрированным медиаобразованием школьников может заниматься только медиаграмотный учитель*. Более того, давно уже назрела необходимость открытия новой вузовской специальности «Медиаобразование», ибо и спецкурсы в вузах должны читаться медиаграмотной профессурой. Медиаобразование (это было доказано на практике научно-исследовательским коллективом под руководством Л. С. Зазнобиной в лаборатории

ТСО и медиаобразования Российской Академии образования в 90-х годах XX века) может эффективно интегрироваться в любые учебные курсы – от литературы и истории до биологии и физики, но главное – является продуктивной основой для работы факультативов и кружков по выбору учащихся (как в школах, так и в учреждениях дополнительного образования).

Н.Ф.Хилько [6, с. 196] выстраивает более развернутую типологию аудиовизуального медиавосприятия, выделяя следующие его уровни:

1) рекреативно-гедонистический (ограничен развлекательно-рекреативной мотивацией);

2) бытовой (бытовая, утилитарная мотивация);

3) эстетический (личностная мотивация, эстетическое постижение образа);

4) интерпретационный (выявление личностного смысла и духовного содержания произведения);

5) микросоциальный (связь с микросредой, понимание психологических мотивов персонажей);

6) макросоциальный, проблемный (предполагает критический анализ проблемы и ее развертывание во временном пространстве, направленность на социум);

7) уровень осознания художественного образа (подробная характеристика экранного образа, его составляющих, выделение смысловых единиц повествования);

8) уровень понимания авторской концепции (умение делать выводы о том, какую идею хотел выразить автор исходя из системы художественной образности произведения);

9) уровень возникновения собственной концепции (автономный) и формирования своего видения: собственные умозаключения по поводу затрагиваемой автором проблемы и полемика с авторской концепцией экранного произведения.

При этом выделяются следующие основные компоненты медиаграмотности: экологический, критический, информационный, коммуникативный, перцептивный и художественный [6, с. 70].

На мой взгляд, выделенные Е.А.Бондаренко и Н.Ф.Хилько уровни аудиовизуального

восприятия и анализа медиатекстов в значительной степени соотносятся с ранее разработанными российскими исследователями (Л.М. Баженова, О.А. Баранов, Н.М. Зоркая, И.С. Левшина, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, М.И. Туровская, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.) подходами к данной проблеме.

Особенно важной представляется выдвигнутая Н.Ф.Хилько установка на развитие экологии зрительского восприятия (как составной части зрительской культуры), предполагающей «умеренность в просмотрах», контроль и возрастные ограничения по отношению к аудиовизуальной продукции, способность к критическому анализу экранных текстов разных видов и жанров, использование экологической стратегии противодействия натуралистическому изображению насилия на экране, «сохранению духовно-эстетической ориентации в рамках собственной зрительской концепции» [6, с. 66].

Анализируя педагогические и реабилитационные аспекты личностного развития в процессе аудиовизуального творчества, Н.Ф.Хилько опирается не только на обширный анализ теоретических источников, но и на результаты собственной экспериментальной работы с учащейся молодежью (например, в рамках таких реабилитационных тем, как «материнство», «милосердие», «друзья» и т.п.). Наставив на том, что оптимизация учебно-познавательной деятельности в русле аудиовизуальной культуры может осуществляться исключительно в диалоговых формах, связанных с дивергенцией и виртуализацией мышления [6, с. 92], Н.Ф.Хилько обстоятельно анализирует методические особенности развития у учащихся способностей к медиаторчеству, к «инновационной деятельности в сфере массовой коммуникации, представляющей собой необычные подходы к композиции, содержанию и способам коммуникации различных текстов и изображения» [6, с. 148].

Большое значение Н.Ф.Хилько придает реабилитационно-экологической линии личностного развития, которая предусматривает следующие типы медиаторчества учащихся: «духовно-релаксационное, перцептивно-духовное, духовно-кумулятивное, интеллектуально-перцептивное, перцептивно-нравственное,

анимационно-ретроспективное, гедонистическое, этнореабилитационное, игровое интерактивное, интерактивно-коммуникативное, интерактивно-экологическое, социально-реконструктивное, посткоммуникативное и социальное нравственно-экологическое» [6, с. 410]. При этом медиареабилитационное творчество способствует противостоянию экранному насилию.

В результате анализа научно-педагогической литературы и результатов исследования мной была разработана программа учебного спецкурса для студентов педагогических вузов «Насилие на экране и реабилитационные возможности медиаобразования». Основные задачи данного учебного курса можно определить следующим образом:

- анализ типологии медиатекстов на тему насилия;
- изучение механизмов воздействия аудиовизуальных произведений, содержащих сцены насилия, на аудиторию различного возраста;
- анализ типологии восприятия экранного насилия несовершеннолетней аудиторией;
- знакомство с видами и методами ограничения воздействия экранного насилия на аудиторию, защиты прав ребенка на получение гуманной аудиовизуальной информации;
- анализ моделей медиаобразования, способствующих противостоянию негативному воздействию экранного насилия на несовершеннолетнюю аудиторию;
- изучение технологии проведения медиаобразовательных занятий.

В итоге занятий студенты должны не только обладать запасом знаний по теоретическим аспектам взаимоотношений несовершеннолетней аудитории с «экраным насилием», по проблемам медиаобразования, но и уметь использовать эти знания в будущей педагогической практике.

Говоря о медиаобразовании в самом широком смысле, я полностью поддерживаю идею А.П.Короченского о расширении участия журналистов, ученых, специалистов в различных областях знаний (социологов, психологов, культурологов, педагогов и др.), сотрудников учреждений культуры и образования, представителей общественных организаций

и фондов с целью развития медиаграмотности граждан, создания организационных структур, способных выполнять весь спектр задач медиаобразования в сотрудничестве с медиакритиками [7, с. 281]. В частности, А.П.Короченский резонно полагает, что «существенной частью усилий критиков СМИ могла бы стать инициация систематических социологических, психологических, психиатрических и педагогических экспертиз медийного содержания, анализ и публикация их результатов в целях формирования адекватного общественного мнения, мобилизации граждан против деструктивного медийного влияния» [7, с. 126].

В самом деле, у медиакритики и медиаобразования есть много общего. Ведь одна из важнейших задач медиаобразования как раз и заключается в том, чтобы научить аудиторию не только критически анализировать медиатексты любых видов и типов, но и понимать механизмы их создания и функционирования в социуме. Более того, британские медиапедагоги (С. Bazalgette, А. Hart и др.) среди шести ключевых понятий медиаобразования [8, с. 202] выделяют как раз «Агентство» (имеется в виду всестороннее изучение, анализ того, как работает структура, выдающая медийные сообщения, с какими целями она создает тот или иной медиатекст и т.д.), «Язык медиа» (здесь предусматривается изучение особенностей языка медиатекста), «Репрезентация» (понимание того, как то или иное «Агентство» представляет реальность в медиатексте) и «Аудитория медиа» (тут предусматривается анализ типологии восприятия аудитории, ее степени подверженности воздействиям со стороны «Агентства» и т.д.). Собственно, те же ключевые понятия медиа анализирует и медиакритика, обращаясь при этом как к профессиональной, так и к самой широкой аудитории. Вот почему так важен прочный мост между медиакритикой и медиапедагогикой.

И, конечно же, для защиты прав ребенка на гуманную медийную информацию и достижения медиаобразовательных целей необходимы совместные усилия государства, общественных организаций, образовательных учреждений и родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тарасов К.А. Насилие в фильме и предрасположенность юных зрителей к его моделированию в жизни//Кино: реалии и вызовы глобализации / Ред. М.И.Жабский. М.: НИИ киноискусства, 2002.
2. Медиаобразование//Российская педагогическая энциклопедия. Т.1/Гл. ред. В.В.Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
3. Kipping, P. Teaching Media Literacy Can Help Address the Problem of Media Violence. In: Torr, J.D. (Ed.). Violence in the Media. San Diego, CA: Greenhaven Press, 2001.
4. Thoman, E. Media Literacy Education Can Effectively Combat Media Violence. In Wekesser, C. (Ed.). Violence in the Media. San Diego, CA: Greenhaven Press, 1995.
5. Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск: Сибирский филиал Российского ин-та культурологии, 2000.
6. Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Сибирский филиал Российского ин-та культурологии, 2001.
7. Короченский А.П. «Пятая власть»? Медиакритика в теории и практике журналистики. Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 2003.
8. Hart, A. Textual Pleasures and Moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick and London: Transaction Publishers, 1997.