

РЕСУРСЫ МЕДИАТЕКСТОВ в преодолении клипового мышления школьников

Роман Викторович Сальный,

*старший преподаватель Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова, кандидат педагогических наук,
e-mail: roman_tag82@mail.ru*

Аристотель утверждал, что «природа не терпит пустоты». В отличие от природы человек способен создавать абсолютно пустые абстракции. Поэтому противоположенная ситуация, когда мышление опирается на время и пространство объективной живой реальности, характеризуется видением особой уникальности отдельных эпизодов жизни, содержащих внутреннее единство явлений во всей их глубокой многоплановости и смысловой содержательности. Только в реальном времени и пространстве предмет осуществляется во всей своей жизненной ценности, что даёт основание согласиться с В.П. Зинченко, называющим мышление живым, если оно о «корнях, истоках, о происхождении и развитии..., так как оно вырастает из живого движения, живого созерцания...»¹.

- медиаобразование • медиаграмотность • клиповое мышление
- художественное мышление • экранный медиатекст • аудиовизуальное восприятие

Проблема клипового мышления

В научной литературе мышление стереотипами принято называть «клиповым мышлением». Это понятие используется часто при обсуждении проблем восприятия молодой аудиторией различных медиатекстов. Уже в исследованиях 1970-х гг. встречаются его определения. Например, такое: формируется «клиповое мышление» при длительном потреблении «низкосортной, поверхностной» информации в мозаичном и препарированном виде через телевидение². Есть и определение, касающееся реализации творческих

способностей личности: «под креативностью чаще всего понимается способность использовать данную в задачах информацию разными способами и в быстром темпе, что хорошо соответствует особенностям клипового мышления»³.

Указывается на то, что «клиповое мышление» происходит за короткий промежуток времени и не раскрывает глубину какого-либо действия.

Один из современных исследователей отмечает, что «клиповое мышление» характеризуется высокой скоростью восприятия образов, лишено акцентуации

¹ См.: Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. С. 126.

² Хомский Н.П. Язык и мышление. М.: Изд-во МГУ, 1972.

³ Акимова М.К. Изучение индивидуальных различий по интеллекту // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 175–186.

на деталях; для него характерны визуальность, эмоциональность, ассоциативность⁴.

Из различных определений становятся очевидными негативные свойства «клипового мышления»: поверхностность, линейность, однозначность. Эти свойства лишают восприятие и мышление широты охвата действительности, и, как следствие, сознание замыкается на конкретной ситуации, начинает создавать абстрактные представления, в которых нет чувственной и смысловой полноты реальной действительности. В итоге сознание наполняет воображаемое пространство различными бессодержательными формами и действиями, находя в наполненности некоторое удовлетворение от результата творческого поиска.

Учащиеся, опираясь на «клиповость» собственного мышления и реализуя стремление понять какое-либо явление, воспринимают реальную действительность в абстрактной целостности. Получаемые при этом образы создают единство, обладающее виртуальным временем и пространством.

«Живое» мышление воссоздаёт гармонию всеобщего и уникальность частного, наиболее полно отражая видимый мир. Примером могут служить многие произведения литературы, живописи, кинематографа и других видов искусства, где активность, жизнелюбие, юношеский задор, впечатлительность, свойственные юности, изображаются благодаря использованию яркого, заполняющего пространства света и цвета, стремительного и энергичного ритма. В таких произведениях реальная форма художественного образа представляет отражение объективного мира: ритмов, пропорций, гармоний и других качеств, а идеальная форма выражается во внутреннем действии, осуществляющемся в образовании межиндивидуального пространства. В итоге общее в природе и общее

⁴ Пипенко М.А. Феномен молодежных виртуальных фановских практик // Журн. социологии и социальной антропологии. 2006. Т. 9, № 1. С. 139–141.

в человеке встречаются в образе, создавая смысловую наполненность и глубину.

Если в реальной форме отражаются пропорции, ритмы, формы, отражённые в живой природе, то в идеальной — образуется нечто ценное, выражающее осмысленность существования. Поэтому художественное восприятие и мышление предполагает выход за пределы конкретной ситуации восприятия в общее пространство «всей жизни и всего мира», что позволяет видеть мир как единую систему. Системность придаёт идее высокий уровень целостности, но при этом создаёт незавершённость, недосказанность, которые в основе своей выражают бесконечность творческого поиска и осмысленности существования.

Таким образом, чтобы перейти от «клипового мышления» к «живому», сознанию необходимо видеть в явлении многоплановое внутреннее содержание, создавать образы, раскрывающие осмысленность отдельных действий в их исторической перспективе, представлять и планировать их будущее.

Разрабатывая творческие задания, мы выявили, что художественный образ воссоздаёт:

- уникальность явления, что требует от учащихся чувствительности и непосредственности восприятия;
- развитие мысли, для понимания которой необходима активная работа воображения, создающего собственное время и пространство смыслов;
- целостность какой-либо сферы жизни, осмысление которой может происходить в результате философского восприятия, понимания единства природы и человека.

Мастерская творческого развития

Мы разработали творческие задания, направленные на развитие способностей к восприятию и осмыслению разных слоёв художественного образа.

I. Развитие непосредственности восприятия: учащийся имитирует движение предмета (например, вырезает из бумаги и имитирует его движение):

- рисование с целью имитации какого-либо действия;
- подбор музыки к описанию какого-либо движения.

II. Развитие способностей к созданию пространственно-временного движения смысла: описание отношения к «жизни» предмета (учащийся передаёт эмоции, вызванные запомнившимися элементами движений);

- написание стихотворения;
- определение композиции музыкального произведения, ритмических построений;
- определение значения используемых композиционных построений художественного образа в произведениях живописи.

III. Развитие способностей к философскому осмыслению: сочинить рассказ о «смысле» жизни предмета (раскрывает мотивы действий, отношения с другими объектами).

- написание эссе, раскрывающего понимание учащимся какого-либо явления.

Для преодоления «клипового мышления» у старшеклассников разработан цикл творческих заданий, направленных на развитие способностей к творческому восприятию аудиовизуальных художественных образов.

На основе анализа литературы по медиаобразованию определили компоненты педагогического процесса:

- воспитательный: развитие нравственных и ценностных ориентиров;
- развивающий: развитие перцептивных умений, эмоционально-образного восприятия, ассоциативного, творческого и многопланового мышления;
- образовательный: формирование знаний основных терминов, особенностей влияния экранных художественных медиатекстов на аудиторию, понимания многоплановости экранного образа и структуры всего медиатекста;
- рефлексивный: развитие осознания индивидуальности собственных эстетических критериев, ценностей, эмоциональных переживаний, мышления, ситуации взаимодействия с другими учащимися.

Структура проведения занятий организуется согласно следующим задачам:

1. Обсуждение противоречий нравственного и ценностного характера и последующее выполнение творческого задания создают установку на формулирование и художественно-творческое воплощение эмоциональных переживаний и личностных смыслов. Не имея достаточных знаний и опыта, учащиеся пытаются самостоятельно и с помощью подсказок педагога найти нужные решения.

В результате учащиеся более ярко и активно осознают появление личностных смыслов в новых видах взаимодействия, анализируют расширяющееся поле освоения явлений и объектов нравственно-эстетического свойства.

2. Знакомство с экранным творчеством на примере теории и практики режиссёров, исследователей, педагогов в области кинематографа позволяет старшеклассникам использовать способы построения экранного образа известных художников в творчестве. Это помогает учащимся оценить возможности реализации тех или иных идей, понимания и восприятия структуры образа и медиатекста.

Важно обобщить имеющийся художественный опыт старшеклассников. Обсуждение средств выразительности литературы позволяет учащимся выявить метафоричность цвета, ракурса, композиции экранных образов; рассмотрение композиции музыкального произведения способствует осознанию многоплановости взаимодействия тем в сюжете художественного фильма; анализ репродукций картин помогает понять эмоционально-образные обобщения элементов кадра, их эмоционально-смысловое единство.

3. Просмотр сцен, эпизодов, кадров и выстраивание гипотез по отношению к дальнейшему развитию событий сюжета медиатекста и их проверка способствуют более глубокому усвоению

старшеклассниками развиваемых на двух предыдущих этапах умений. Просмотр и обсуждение фильмов даёт возможность учащимся осмыслить взаимосвязь между собственными эстетическими критериями, индивидуальными переживаниями и умениями восприятия и понимания структуры экранных художественных образов и медиатекста.

Модель развития аудиовизуального восприятия художественных медиатекстов предусматривала три блока. В первом уровне («жанр-фабула») занятия ориентированы на развитие восприятия и понимания старшеклассниками жанровой структуры экранных медиатекстов, на втором уровне («повествование-сюжет») — на усвоение композиции медиатекста, конфликта, характеров персонажей; на третьем («сюжет-стиль») — на формирование эмоционально-образного восприятия аудиовизуальных образов, понимание специфики экранных выразительных средств, развитие многоплановости мышления. Каждому из этих этапов соответствуют определённого уровня творческие задания, темы занятий и эпизоды, сцены, кадры из фильмов.

Перед началом выполнения творческих заданий совместно с учащимися формулировали проблемные ситуации. Для уровня «жанр-фабула» это были вопросы, касающиеся зрительских качеств той или иной аудитории и умений авторов угадывать жанровые формы. Для уровня «повествование-сюжет» — вопросы, обращённые к психологии персонажей, конфликтов между ними, поиск позиции автора (ответственность перед другими людьми; поступок не по закону, а по совести; роль дружбы и любви в преодолении жизненных сложностей). Для уровня «сюжет-стиль» — вопросы, позволяющие оценить сложность внутренних переживания автора, соотношение его ценностных ориентиров (противостояние ценностей внутри одного человека; утрата жизненных ориентиров; принесение жертвы ради любви; судьба человека как уникальное «решение» «вечных» проблем; истинность и фальшивость любви; компромисс, убивающий нравственный идеал).

Эти вопросы позволяли выработать умения анализа авторской позиции, понимание многомерности диалектических сопоставлений в структуре экранного художественного медиатекста. Их обсуждение концентрировало внимание старшеклассников на сложных явлениях, подтекстах, помогло им ассоциативно обобщать элементы звукозрительного образа, мотивы и единицы киноповествования.

Первое и второе занятия включали этапы выполнения творческих заданий: целевой, деятельностный, рефлексивно-преобразующий, результирующий и рефлексивно-аналитический.

Целевой: в начале занятия старшеклассники получали вводную информацию; обсуждался проблемный вопрос нравственного и ценностного характера; совместно ставились проблема, цель действия, общие условия выполнения задания, после чего учащиеся, в группах или индивидуально, разрабатывали собственный художественный образ.

Деятельностный: выполнение старшеклассниками творческого задания.

Рефлексивно-преобразующий: рассмотрение и сравнение результатов работ учащихся, после чего происходило обобщение их художественного опыта при обсуждении примеров поэтического и метафорического мышления, образного восприятия в известных им видах искусства; сравнение результатов деятельности старшеклассников с произведениями кино, литературы, музыки, живописи, что приводило к осознанию ими новых способов полноценного выражения идей и эмоций, формулированию новых целей творческой деятельности.

Результирующий: дополнение и внесение учащимися изменений в первоначально разработанный художественный образ.

Рефлексивно-аналитический: учащиеся анализировали собственные преимущества и недостатки в реализации идей, анализировали

появление новых возможностей, позволивших реализовать задуманное и улучшить его, воссоздать эмоционально-ценностное отношение к описываемому явлению.

Обобщение художественного опыта после выполнения творческих заданий на двух первых этапах (*целевой, деятельностный*) позволяло старшеклассникам перенести в работу приёмы, увидеть и осознать в ней новые смыслы и эмоции.

Основная задача заключалась в развитии понимания единиц звукозрительного образа и киноповествования, особенностей их восприятия, многоаспектности жанровой, композиционной, полифонической структур экранного художественного медиатекста. Решение этой задачи позволило учащимся устанавливать интертекстуальные взаимосвязи между медиатекстами различных жанров, стилей, тематики.

Уровень «жанр-фабула»

На уровне «жанр-фабула» учащимся предлагались задания, выполнение которых способствовало развитию восприятия и понимания элементов жанровой формы, направленных на эмоциональное вовлечение аудитории в экранное действие. Так, на первом и втором занятиях учащиеся выполняли задание с целью установления качеств героя, присущих тому или иному жанру киноповествования. Вначале предстояло составить рассказ от имени режиссёра о его любимом герое. Затем анализировалось, какие черты характера, свойства его личности заметно повлияли на собственное восприятие старшеклассников. В основном старшеклассники отметили такие качества как уверенность героя в себе, справедливость, способность принимать оригинальные решения, умения выполнять сложные действия, внешняя привлекательность. Далее учащиеся дополняли свои творческие работы, используя совместно открытые знания об особенностях создания характера главного действующего лица экранного художественного медиатекста. В окончании второго занятия старшеклассникам удалось определить направленность собственных интересов в отношении определённых свойств характеров персонажей, которые встречаются в часто выбираемых ими фильмах.

Анализ мифологической структуры экранного художественного медиатекста помогает сосредоточить внимание учащихся на атмосфере медиатекста, драматичности событий, психологии персонажей. Учащиеся выполняли задания, анализировали эпизоды фильма «Дневник памяти» (реж. Ник Кассаветес, США, 2004) с целью осознания того, что основа мифологической структуры — противостояние полярных сил, которому подчинены логика событий, изображение эмоций персонажей и атмосферы медиатекста. Вопросы о том, какие особенности организации медиатекста объединяют эти элементы, привели к выводу, что борьба главных героев с преградами, «успех» «простота» и «обаяние» Ноя (главного героя), «тепло» и «нежно» окрашенная атмосфера делают события эмоционально «насыщенными и яркими», отражают «силу» и «стойкость чувств», вызывают сопереживание зрителя.

В выполненных творческих заданиях на предыдущих занятиях были отмечены особенности пространства действия персонажей, но, так как учащиеся ещё не были знакомы со средствами выразительности, отсутствовали описания ракурсов, движения камеры, цвета, композиции. После обобщения уже имеющихся у учащихся знаний педагогом были предложены вопросы о том, какие элементы кадра могут выражать эмоциональное состояние персонажей. Обсуждение этих вопросов привело учащихся к выводам, что расположение персонажей, цвет, музыка имеют большое значение в передаче эмоционального состояния. Это позволило дополнить творческие работы, создать атмосферу в кадре, отражающую внутреннюю взаимосвязь персонажей. Просмотр и обсуждение эпизодов из фильма «Адмирал» (реж. А. Кравчук, Россия, 2008) помогло учащимся прийти к пониманию того, как масштабность и драматизм социально-исторических событий проявляют волевые черты характера персонажей, преданность своим нравственным

принципам, что обостряет и усиливает яркость переживания чувств героев.

Уровень «повествование-сюжет»

На уровне «повествование-сюжет» главный предмет творчества и анализа — конфликт, характеры персонажей, композиция экранного художественного медиатекста и позиция автора. Художественный конфликт позволяет выразить неповторимый, индивидуальный смысл, отличительную особенность позиции художника. Поэтому на первом и втором занятиях этого уровня особое внимание было уделено особенностям взаимоотношений между героем и другими персонажами, а также специфике основных принципов организации экранного художественного медиатекста.

Анализ взаимоотношений героя с обществом в стихотворении С.А. Есенина «Собаке Качалова» позволил обратить внимание учащихся на средства изображения его внутреннего состояния. Сравнение этих средств с возможными особенностями отображения субъективных эмоций персонажа на экране привело к пониманию многомерности звукозрительного образа, поэтичности элементов кадра.

Анализируя это стихотворение, учащиеся отвечали на вопрос: почему герой именно Джиму доверяет самые сокровенные мысли? В обсуждении внимание уделялось отношению героя к женщине, обществу в доме Качалова и Джиму. В итоге учащиеся заключили, что Джим добрый, искренний, нежный, красивый и при этом не может передать чувства и мысли героя, но он восприимчивей к ним, нежели общество в доме Качалова, и это делает переживания героя «ласковыми», «лиричными», «умиротворёнными».

В фильме «Джерри Магуайр» (реж. Кэмерон Кроу, США, 1996) соотносится социальный и личностный конфликт, что ярко отражает нравственные ориентиры героя. На примере этого медиатекста учащиеся мо-

гут успешно освоить понятие конфликт. При обсуждении эпизодов из этого фильма главной проблемой стало то, что лежит в основе конфликта и как конфликт помог измениться герою? Ответить на эти вопросы помогло обсуждение эпизодов о грубых и циничных отношениях Джерри со спортсменами, о написании Джерри меморандума, сцен, содержащих ссоры и взаимный успех с футболистом Родом Тидвеллом.

Дальнейшее освоение старшеклассниками понятий «конфликт», «сюжет» и «характер персонажа» предполагало знакомство с экранными возможностями изображения сложных чувств. Этому способствовал анализ репродукции картины Рембрандта «Возвращение блудного сына». Отвечая на вопрос о проблеме главных героев репродукции картины, учащиеся сначала не отметили значения цвета, положения рук, головы и тела отца и сына. Некоторые увидели нежность в выражении лиц, что привело к заключению о прощении отцом сына. При обсуждении учащимся были заданы вопросы о роли любви, душевной доброты в преодолении жизненных трудностей, внутренних противоречий — какими средствами это выражено в картине? Поиск ответов на эти вопросы привёл к пониманию того, что положение тела, рук и головы, тёмный и тёплый, нежный цвет передают чувство «раскаяния», «трагичность» поисков сына и «бесконечную доброту» отца. Учащиеся сделали вывод, что главная ценность во взаимоотношениях между людьми — «прощение» и «любовь»; использование особым образом средств выразительности позволили автору показать «неповторимость» и «значимость» этих чувств.

На следующем занятии учащиеся анализировали конфликт в фильме «Сто дней после детства» (реж. С. Соловьёв, СССР, 1975). Возраст персонажей этого повествования близок к возрасту старших школьников, поэтому активизирует у них сопереживание — тема дружбы и любви довольно остро переживается в юности.

В ходе обсуждения этого фильма старшеклассники отвечали на вопросы о том, какую роль сыграло обсуждение картины Л. Да Винчи «Мона Лиза», почему это ключевой момент в фильме? Учащиеся пришли к выводу о том, что Митя Лопухин понял истинный смысл дружбы и любви именно благодаря беседе скульптора Серёжи. Он помог Мите увидеть особые свойства его внутренних переживаний, открывающих «ценность искренности» и «откровенности» взаимоотношений между людьми.

На третьем занятии уровня «повествование-сюжет» учащимся предлагали описать действия и изобразить героев просмотренных фильмов в ситуации самопожертвования с целью сохранения любви или жизни. Это задание позволило представить возможные поступки персонажей в определённой ситуации в соответствии с пониманием старшеклассниками их характера и психологии. Обсуждение дало учащимся возможность понять многоплановость конфликта во взаимоотношениях персонажей и выразить собственную позицию, личностное значение ценностей и смыслов. Важным было осознание учащимися индивидуального понимания того, что отражают жесты, мимика и речь персонажа, и их значения в репрезентации авторской позиции.

Выполнение творческого задания вызвало затруднения. Некоторые учащиеся выбрали персонажей, которые, по их мнению, могли бы отказаться от каких-либо материальных благ, пожертвовать собственными интересами в пользу другого персонажа, но описать их взаимодействие изначально не удалось. Поэтому было предложено обсудить особенности позиции автора и персонажа в экранном художественном медиатексте. Учащимся задавались вопросы, которые помогли им прийти к пониманию того, что конфликт выражает противостояние ценностных ориентиров, и для этого необходимо выстраивание целого комплекса внешних признаков и поступков, отражающих противоречащие позиции персонажей. Это позволило описать действия, где выражались понимание ситуации и её значение для каждого учащегося.

В фильме «В погоне за счастьем» (реж. Габриэле Муччино, США, 2006) правдоподобно изображены чувства героя, заостряется внимание на его волевых качествах, до особой ост-

роты доведены драматические события. Это выражает особенное желание автора вызвать у аудитории сильные переживания. Поэтому выбранное произведение даёт возможность учащимся поразмышлять над соотношением личностных особенностей его автора и героя.

Просмотр и анализ эпизодов из этого фильма позволили учащимся выразить собственное понимание значения той или иной ситуации для персонажа и для автора фильма. С этой целью обсуждалось то, как в фильме показана действительность, в чём совпадение или различие во взглядах автора и персонажей? Учащиеся отметили «правдоподобность» киноповествования, внимание автора к внутренним переживаниям героя, «эмоциональную отзывчивость» главного персонажа, «стойкость» и «силу воли», «открытость другим людям».

Занятия следующего этапа помогли учащимся осмыслить особенности драматургического мышления автора. Сначала им было предложено составить несколько коллажей с целью отображения особенностей развития конфликта в фильме. Главная задача заключалась в том, чтобы показать взаимодействие точек зрения автора на события и поступки персонажей. Изначально учащиеся изображали последовательность событий фильма, поэтому пришлось привлечь их внимание к характерным особенностям обстановки, в которой действуют персонажи, к тому, как она создаётся на экране и как к ней относятся главные действующие лица и автор.

В результате освоение понятия «художественная концепция» привело к пониманию того, что драматургия — это способ выражения идеи, мысли и чувств посредством столкновения характеров, выстраивания взаимодействия субъективных миров персонажей и мира экранной действительности. Это позволило учащимся отобразить в коллажах развитие авторской мысли, отношения героя

и других действующих лиц, используя описание особенностей психологии персонажей.

Далее для обсуждения был выбран фильм «Живёт такой парень» (реж. В. Шукшин, СССР, 1964), в котором режиссёр сопоставляет жизненную неустроенность и «красивый» человеческий характер. Именно эта «красота» вызывает у зрителей сопереживание герою. Старшеклассникам довольно трудно объяснить самим себе, чем вызваны подобные эмоции, поэтому обсуждение этого фильма позволило направить внимание учащихся на внутренний смысл действий героя, помогло им осознать особенности собственных эмоций. Учащиеся пришли к выводу, что Пашка Колокольников (главный герой) «трудолюбивый», «искренний», «добрый», «простой», «отзывчивый», «жизнерадостный» и эти «истинные качества» «дают ему право сопротивляться трудностям», «неправдам жизни», а жизнь его «учит», по-доброму «подсмеивается над ним». Сделать этот вывод помог анализ эпизодов, где проявляется нескладность его действий, искренность, прямота намерений: встреча в библиотеке; «кража» Насти; встреча и разговор шофёра Кондрата, тётки Анисьи и Пашки; героизм на пожаре; «интервью».

Заключительные занятия уровня «повествование-сюжет» знакомили учащихся с особенностями воплощения замысла автора. Изначально было предложено задание составить заявку на сценарий, раскрывающий особенности взаимоотношений персонажей стихотворения «Перемена» Б.Л. Пастернака. Многие учащиеся после прочтения стихотворения отметили, что герой не любит «пижонства», «высокомерия», говорит о том, как «лицемерие» и «цинизм» «портят» людей. При составлении сценария эти характеристики должны были обрести идейное значение и художественную форму, что позволило бы раскрыться личностным смыслам и индивидуальным ценностным переживаниям старшеклассников. Учащихся попросили рассказать о том, какие события они могли бы изобразить в сценарии; как эти события характери-

зуют мировоззрение героя; в каких действиях может проявляться его индивидуальность; какую роль при этом играет социальная обстановка, в которой находятся персонажи; в чём специфика изображения окружающего персонажей мира.

Уровень «сюжет-стиль»

Занятия уровня «сюжет-стиль» посвящены знакомству со средствами выразительности экранных художественных медиатекстов, возможностям изображения многомерности мысли и переживания. На первых трёх занятиях учащимся предлагалось проанализировать специфику монтажного сопоставления элементов. Выполнение творческого задания предполагало придумать ситуации, которые бы характеризовали участников сражения; затем действия в бою одной и другой стороны. Далее учащиеся отвечали на вопросы о том, какими способами можно выразить эмоции и настрой враждующих сторон. Некоторые предложили использовать цвет и звук. Это дало возможность отразить общую атмосферу, но не особенности переживаний и мыслей воинов.

Следующее занятие было посвящено знакомству с основными особенностями теории «монтажа аттракционов» С.М. Эйзенштейна и доработке, преобразованию первоначальных результатов творческой деятельности. Примеры из фильма «Броненосец Потёмкин» (реж. С.М. Эйзенштейн, СССР, 1925) натолкнули учащихся на мысль о том, что крупный план, выражение лица позволяют передать эмоциональное настроение персонажей. Эти знания использовались при выполнении творческой работы. В результате учащимся удалось сопоставить действия персонажей до сражения, во время сражения, крупный план лиц, реплики, звук.

Принцип выстраивания композиции и монтажного сопоставления кадров сражения в фильме «Александр Невский» (реж. С.М. Эйзенштейн, СССР, 1938)

представляет собой классический образец, использующийся многими кинематографистами и в наше время. Умение С.М. Эйзенштейна создать атмосферу, передающую настроение и вовлекающую аудиторию в экранное действие, даёт возможность учащимся обратить внимание на способы изображения действительности, построение композиции, монтажа.

При обсуждении эпизодов и кадров из фильма «Александр Невский» останавливались на отдельных кадрах, рассматривали их композицию, ракурсы, планы, монтаж. Учащиеся определили, что патриотизм русских воинов выражается в съёмке нижним ракурсом, передающим «мощь»; крупным планом глаз, изображающим «вдохновенность». На этом фоне суровые и мрачные лица тевтонцев делают их «обречёнными на поражение». Довольно резкие монтажные стыки создают сильное напряжение.

Занятия второго этапа уровня «сюжет-стиль» направлены на активизацию восприятия пространства. Использование знаний о композиции, ракурсе, плане, монтаже позволило учащимся создавать пространство, характеризующее внутреннее состояние персонажа и художественного мира. При этом отсутствие необходимых умений создавало проблемную ситуацию.

Изначально предложенное творческое задание (описать обстановку в комнате, которая бы передавала чувство расставания либо чувство предстоящей встречи двух близких людей) вызвало трудности. В основном учащиеся описывали предметы, находящиеся в комнате.

Для того чтобы акцентировать внимание учащихся на пространственном взаимодействии предметов, им был задан вопрос: может ли пространство, в котором «ничего» не происходит, передавать какое-либо действие? Обсуждение этого вопроса привело к пониманию того, как размещение предметов в кадре, точка съёмки, расстояние объекта, движение камеры помогают выразить мысль автора? Так Александр Б. описал обстановку, передающую чувство расставания: «в углу близ окна расположен письменный стол, на котором лежит недописанное письмо; камера медленно приближается к этому столу; цвет чёрно-белый, слегка слышен скрип окна; крупный план: лёгкий ветер немного приподнимает занавеску».

Занятия третьего этапа уровня «сюжет-стиль» проясняли — как выбор природы для съёмок режиссёром и художником диктует поведение актёров, построение мизансцены. Большую роль играет умение подобрать необходимые предметы, планы, ракурсы, крупность кадра, цвет, звук, композицию для отображения внутреннего состояния персонажа, его взаимоотношения с миром художественной действительности. Учащимся предлагалось составить эпизод, изображающий состояние природы как отображение внутреннего эмоционального переживания. Главная задача заключалась в том, чтобы выявить в этом эпизоде внутреннее чувство. С этой целью учащимся задавались проблемные вопросы, которые позволили обнаружить возможность отображения этого чувства во взаимодействии предметов в кадре и эпизоде, их цветовом и композиционном сопоставлении.

Георгий В. так изобразил искренность персонажа: крупный план «одинокого» осеннего листа; лиловый и нежно-коричневый цвет; шум шелестящих листьев; плавное движением камеры снизу вверх, немного по диагонали: в кадре появляется лесная дорожка, уходящая вдаль; на общем плане большие стволы деревьев, сквозь их кроны пробиваются тонкие лучи солнечного света, вдалеке — небольшая поляна.

Светлана Д. описала сентиментальность, лиричность персонажа: «блеклый солнечный свет, серые камни, рыжий цвет волос девушки, белая туника»; «средний план: девушка, идущая среди серых камней»; «следующий кадр фиксирует идущую девушку, начинает идти мелкий дождь, камни темнеют, камера удаляется»; «дальний план: девушка в левом нижнем углу кадра, в верхнем правом углу расходятся тучи, начинает появляться солнце».

В фильме «Двадцать дней без войны» (реж. А. Герман, СССР, 1976) мир без

войны раскрывается средствами построения кадра, движением камеры, цветом и ритмом, игрой актёров. С помощью этих средств создавалось особое пространство, в котором чувствуются отчуждение, опустошённость. При этом в отношениях солдат на войне присутствуют отзывчивость, сопереживание. Основной конфликт мира без войны и мира на войне возникает благодаря присущим пространству субъектным характеристикам, воссоздающим контрастность двух миров. Поэтому обсуждение этой работы А.Ю. Германа было направлено на знакомство и усвоение учащимися категории пространства экранного художественного медиатекста.

Просмотр и анализ эпизодов из этого фильма имели целью установить особенности изображения мира войны и мира тыла. Учащиеся отвечали на вопросы: в чём значение особого внимания автора к деталям; в чём особенности движений камеры; в чём отличие мира войны и мира тыла; что значит отсутствие смыслового центра в кадре; какую роль играют второй и третий планы? Эти вопросы позволили прийти к следующим выводам: в объектив камеры попадают предметы, персонажи «как бы с разных сторон», что создаёт чувство отчаянности, напряжённости; камера «как бы оставляет» лётчика-капитана (А. Петренко) «наедине со своими переживаниями», что придаёт им «особый драматизм»; фальшь, которую видит Лопатин на съёмках фильма про войну также «присутствует в реальной жизни»; Лопатин «по-настоящему счастлив в последнем эпизоде фильма»; особое внимание А.Ю. Герман уделяет «самому пространству».

Занятия четвёртого этапа уровня «сюжет-стиль». Понимание понятия «многомерность чувств» приводило старшеклассников к осознанию ключевого принципа организации художественного произведения — целостность, единство в многообразии. Обнаружение взаимосвязи индивидуальности персонажа и значения особенностей его характера, психологии позволили понять учащимся единство формы и содержания в экранном художественном медиатексте, многомерность взаимодействия персонажа с действительностью художественного мира.

Нами было выбрано стихотворение А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье». Здесь герой переживает три состояния: влюблённость, расставание и снова чувство любви, вдохновения. Это дало возможность учащимся изобразить эти состояния в серии кадров, отметить их изменения.

Проблема клипового мышления связана с ускоренным временем передачи информации, в котором теряется главное — её содержательность. Поэтому для развития многопланового художественного мышления учащихся важно всестороннее глубокое проникновение в художественную ткань произведений искусств. Начальным этапом на этом пути становится творческое использование учащимися устоявшихся стереотипов в изображении персонажей и их действий. Это позволяет развить осознанность и критическое понимание возможностей художественных средств массового искусства в построении медиареальности. **НО**